

Anselmo Alencar Colares  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  
Leandro Sartori  
(Orgs.)

# EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

VOL. 1



2024

## **DIAGRAMAÇÃO**

Leandro Sartori

## **CAPA**

Thiago Henrique Queiroz Silva

Elenise Pinto de Arruda

## **FOTOGRAFIA**

Edilan de Santa Ana Quaresma

## **CONSELHO EDITORIAL**

Profa Dra Edna Cristina do Prado – UFSCar

Profa Dra. Juracy Machado Pacifico – UNIR

Prof. Dr. Denilson Diniz Pereira – UFAM

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar

Profa Dra Maria Jose Pires Barros Cardozo - UFMA

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel – UFPA/UNIR

Prof. Dr. Edilan de Sant Ana Quaresma – UFOPA

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UESB

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE por meio do componente curricular Educação na Amazônia 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 na Amazônia [livro eletrônico]./ Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares e Leandro Sartori [Org.]. – Santarém, 2024.  
173 p. : il. Índice:  
v.1.

Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/>  
ISBN: 978-85-65791-67-0 (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, Anselmo Alencar (*org.*). II. Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa (*org.*). III. Sartori, Leandro (*org.*). IV. Título.

---

CDD: 23 ed. 370.7098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

Anselmo Alencar Colares  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  
Leandro Sartori  
(Orgs.)

# EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Volume 1

2024

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	8
Dinair Leal da Hora	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	15
Anselmo Alencar Colares	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
Leandro Sartori	
<b>1. IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: do universal ao particular</b>	17
Luciene Maria da Silva	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
Leandro Sartori	
<b>2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA PARAENSE</b>	37
Kédna Syuianne Quintas Melo	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
<b>3. UMA ESCOLA PARA A AMAZÔNIA, UMA AMAZÔNIA PARA A ESCOLA: o currículo como território contestado deste lugar</b>	54
Lucas de Vasconcelos Soares	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
<b>4. OLHARES SOBRE A AMAZÔNIA BRASILEIRA: a desafiadora realidade da região de várzea do município de Santarém</b>	79
Everaldo de Souza Cordeiro	
Anselmo Alencar Colares	
<b>5. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O CENÁRIO AMAZÔNICO</b>	91
Leide Daiana Marques da Silva	
Sinara Almeida da Costa	
<b>6. APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NA AMAZÔNIA E SUAS INTERFACES COM O TRABALHO DOMÉSTICO</b>	103
Juliana Figueira Nogueira	
Anselmo Alencar Colares	
Newton Antonio Paciulli Bryan	

7. **ANÁLISE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO EM UMA REVISTA CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: tendências, temáticas e impactos** 121  
Lindon Johnson Pontes Portela  
Gilson Cruz Junior
8. **UMA ANÁLISE DE PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NAS AMAZÔNIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA COM AUXÍLIO DO SOFTWARE IRaMuTeQ** 138  
Eliseu da Rocha Marinho Filho  
José Ricardo e Souza Mafra
9. **AS CONTRIBUIÇÕES DO LELIT EM ESTUDOS, PESQUISAS E INTERVENÇÕES NA AMAZÔNIA** 158  
Cristiane Pereira Moreira  
Milene Conceição Amaral Moura  
Luiz Percival Leme Britto  
Zair Henrique Santos

# PREFÁCIO

Dinair Leal da Hora<sup>1</sup>

O desrespeito pelos mosaicos sociais que dão vida à Amazônia e a ausência de políticas públicas situadas “[...] nas dinâmicas constitutivas que representam não só os valores e costumes tradicionais das populações, como injunções locais que dão características próprias às formas de ação política e de poder dos diversos agentes sociais” (Nascimento et al., 2018, p. 418), são ações concretas de um capitalismo tardio, manifesto nesse lugar assinalado pela exploração e degradação, tanto da natureza quanto dos povos residentes na região, além da grilagem de terra, violência contra os trabalhadores do campo, lugar das mortes e tantos formatos de injustiças sociais. Em consequência, constata-se uma situação de transgressão social e histórica em relação aos direitos fundamentais, em especial quanto à universalização da educação, na garantia do acesso e da permanência no ensino com qualidade. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019, as taxas totais de reprovação e evasão escolar são maiores na região Norte, inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Essa situação agrava-se em relação à média nacional, quando se trata de estudantes com deficiência, de populações residentes em áreas de assentamentos, de quilombos ou terras indígenas (UNICEF, 2021). Assim, o estigma da reprovação incide fortemente sobre as trajetórias de vida de crianças e adolescentes que, combinada com outras formas de exclusão e negação de direitos, aumenta a incidência do abandono ao estudo e de sua vulnerabilidade social. Nesse território, marcado negativamente ao longo da sua historicidade, vivendo todo esse lugar de negação de direitos, existe pesquisa científica (Soares; Colares; Colares, 2020; Assunção, 2013; Pereira, 2020) em educação na/da Amazônia, dada a pertinência de entender o processo de desenvolvimento da região,

---

<sup>1</sup> Possui Graduação em Pedagogia Administração Escolar pela Universidade Federal do Pará (1978), Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1977), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). É pós-doutora em Administração Escolar e Economia da Educação pela USP, em Sociologia das Organizações Educacionais pela UMINHO e em Educação pela UFPR. É Professora Adjunta da UFPA, lotada no Campus Universitário de Abaetetuba, atuando no Curso de Pedagogia desenvolvendo ações de Acompanhamento Pedagógico de Aprendizagem na Superintendência de Assistência Estudantil - SAEST/UFPA. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Doutorado em Rede no período de 2019 a 2020.

constitutivo de uma realidade singular, expressa pela vasta territorialidade geográfica, pluralidade humana e diversidade cultural, para pensar a complexidade regional das questões educacionais, divulgar saberes produzidos e fomentar soluções para a superação dos problemas identificados (Lima; Colares, 2021).

Consideramos que a coletânea também possibilita a compreensão das diversas coletividades da Amazônia contemporânea brasileira na perspectiva descolonial do conhecimento. Sintetiza uma riqueza de trabalhos produzidos por educadores que, a partir das narrativas locais, desmistificam a imagem estereotipada criada sobre os povos originários e dão visibilidade à existência de outras comunidades presentes, ocultadas da história oficial. Contempla questões relativas à preservação do patrimônio cultural e valorização dos costumes e valores próprios de cada povo e sua relação com a garantia de direitos numa sociedade multicultural. Assim, não hesita em criticar as práticas homogeneizantes e eurocêntricas, ainda presentes nas escolas, que pouco contribuem para o contexto de enfrentamento das diversas identidades culturais, e elege essas instituições como espaços privilegiados para combater o racismo e possibilitar o conhecimento e o respeito aos povos indígenas e comunidades etnicamente diferenciados.

Diante destas considerações é preciso destacar a relevância da publicação desta obra, que vem para ampliar a reflexão sobre a temática, já que o livro apresenta discussões importantes, no sentido de construir novas formas de percepção da diferença e da diversidade multicultural na escola. A leitura desta obra torna-se indispensável ao conjunto de educadores que busca nas suas práticas de sala de aula dar visibilidade às múltiplas narrativas que compõem a história da Amazônia brasileira e seus contextos correlatos.

O Capítulo 1, intitulado A implementação da política de educação de tempo integral no contexto amazônico: do universal ao particular, em que as autoras Luciene Maria da Silva, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e o autor Leandro Sartori a política pública de educação integral em tempo integral, implementada no Brasil e na Amazônia, com base em reflexões baseadas no método histórico-dialético, analisando criticamente o contexto histórico da educação integral de tempo integral na história da educação brasileira sua manifestação concreta na educação do município de Oriximiná-Pará.

O texto indica que investigações “destacam que a expansão da ETI muitas vezes se depara com limitações estruturais e econômicas, comprometendo a qualidade e a eficácia das políticas educacionais”. A carência de condições infra estruturais para atividades extracurriculares e as dificuldades na integração das práticas pedagógicas às peculiaridades são dados presentes nas ações educativas em Oriximiná.

Os autores, enfim, apontam a atitude dialética para garantir a construção de conhecimento articulado à prática histórico-social para contribuir com a formulação de políticas e práticas que assumam a emancipação e a diversidade amazônica.

A seguir, Kédna Syuianne Quintas Melo e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares apresentam o Capítulo 2, denominado A educação integral em tempo integral na Amazônia em que discutem os resultados de uma pesquisa que analisa o Projeto Escola de Tempo Integral do Estado do Pará, institucionalizado pela Resolução nº 002/2012 e pela Resolução nº 003/2012 que definiu a organização e o funcionamento da escola de tempo integral, além da Lei 8.186/2015 que aprovou o Plano Estadual de Educação do Pará 2015-2015 e da Lei 19.829/2015 que autorizou o Plano Municipal de Educação do Município de Santarém/Pará.

O estudo apresentado aprofunda a discussão sobre a Meta 6 do PEE, que trata especificamente da Educação em Tempo Integral destacando as concepções e os conceitos de tempo integral e as características dos diferentes tipos das políticas públicas que embasam a educação em tempo integral da Amazônia Paraense.

A análise realizada pelas autoras indica que as políticas e educação integral em tempo integral revelam concepções arraigadas no tempo estendido para a presença da criança na escola, tirando a centralidade o processo de formação humana integral.

Kédna Syuianne Quintas Melo e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares consideram que para que a concepção de formação integral assuma a base central das políticas e práticas da educação integral em tempo integral “é necessário que o Estado promova ações concretas que garantam essa formação nas crianças, adolescentes e jovens, fazendo que a escola desempenhe a sua função social”.

No Capítulo 3, nomeado uma escola para a Amazônia, uma Amazônia para a escola: o currículo como território contestado deste lugar, Lucas de Vasconcelos Soares e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares tratam concretização do currículo escolar na Amazônia ante seus desafios e suas demandas históricas, econômicas, políticas, culturais, ambientais, sociais e educacionais. Para tal, realizaram uma análise a relação entre o universal e o singular presentes no currículo educacional executado na região amazônica, tendo como foco o conjunto de saberes e diversidades existentes.

Os autores recomendam a assunção do enfrentamento “por um currículo que valide sua história, de seus povos, seus anseios, necessidades, que supere o discurso da inferiorização cultural e étnica, que valide o compromisso com a preservação ambiental e a defesa do território” no rumo de construir um “currículo comprometido com a verdade, o

real, o concreto, a totalidade, as causas e efeitos, sendo, portanto, urgente a articulação do universal com o singular nos processos formativos das instituições de ensino deste lugar”.

O Capítulo 4 Os olhares sobre a Amazônia brasileira: a desafiadora realidade da região de várzea do município de Santarém, de Everaldo de Souza Cordeiro e Anselmo Alencar Colares discutem o processo educativo na pluralidade amazônica para o alcance da unidade na diversidade, fugindo das ciladas das uniformidades que “negam as complexidades e encruzilhadas dos fenômenos vários”.

Os autores, ao referir-se ao seu *lôcus* de pesquisa, as comunidades da região de várzea de Santarém, destacadamente a o quilombo de Arapemã, indicam um desafio perene para a proposição e materialização de políticas públicas para regiões desta natureza, pela ocultação de suas características específicas, sendo, em grande medida esquecida ou abandonada pelo poder público em muitas de suas demandas e necessidades.

As conclusões iniciais dos autores apontam que “a troca de olhares e o diálogo, na convergência entre comunicação, cultura e educação, por meio de ação dialógica com a comunidade e entre a comunidade, nas relações internas e externas, podem favorecer, por meio da problematização da realidade, a busca de soluções conjuntas frente aos fenômenos naturais da região de várzea que tem alterado a geografia do território e colocado em risco a vida de moradores e o futuro da comunidade”.

O Capítulo 5 de Leide Daiana Marques da Silva e Sinara Almeida da Costa tem como título Educação infantil e formação de professores: um olhar para o cenário amazônico em que discutem a garantia da qualidade da educação na educação infantil na Amazônia diante de suas peculiaridades e a formação de profissionais da educação para esta etapa da educação básica, considerando a realidade cultural, humana e ambiental da região que, também, a presença da violação dos direitos e da dignidade dos docentes.

Na discussão realizada pelas autoras do capítulo são apresentadas as expectativas colocadas para a formação legal e acadêmica dos professores para a educação infantil de qualidade socialmente referenciada, considerando as especificidades amazônicas em suas especificidades geográficas e socioculturais, sem ficar descolada da dimensão universal em que está inserida, assumindo a “abordagem indisciplinar, contextualizada, comprometida e humanizada”.

Diante dessas reflexões, as autoras esperam “não só melhores práticas pedagógicas dentro das salas de atividade, mas também um profissional que exige e reconhece a formação continuada e a aprendizagem significativa das crianças que vivem nesse vasto território

amazônico como fundamentais para o seu desenvolvimento integral e tão almejada educação de qualidade”.

No Capítulo 6, Apontamentos sobre a história da educação de mulheres na Amazônia e suas interfaces com o trabalho doméstico, Juliana Figueira Nogueira, Anselmo Alencar Colares e Newton Antonio Paciulli Bryan estudam, via método materialista histórico, características do trabalho doméstico feminino, considerado “como improdutivo pelos marxistas até a reinterpretação feminista contemporânea, que reconhece seu papel fundamental na produção e reprodução da força de trabalho capitalista”.

No texto, os autores buscam discutir a exploração do trabalho doméstico das mulheres no contexto dos movimentos que marcam sua educação, disciplinada pelos objetivos de acumulação de capital, pela dissimulação e pela depreciação impostas pelo capitalismo.

O texto demonstra que a determinação das práticas das mulheres foi marcada pelas instituições religiosas, hegemônicas para a educação feminina em que, ao lado dos conhecimentos acadêmicos eram oferecidas o ensino de habilidades próprias das “prezadas domésticas”, colocando-as num lugar de exclusão intelectual, dando-lhes a responsabilidade de cuidadora da estrutura familiar. Na atualidade, especialmente nas zonas urbanas periféricas e, especialmente, as meninas que vivem no campo são introduzidas no trabalho doméstico como alternativa para acesso à educação básica.

Os autores consideram a necessidade de análises mais aprofundadas sobre a temática, principalmente relacionada à educação das meninas da Amazônia, de modo a alterar a força dessa concepção inaceitável.

O Capítulo 7, intitulado Análise qualitativa das publicações sobre tecnologias digitais e cultura digital na educação em uma revista científica na Amazônia paraense: tendências, temáticas e impactos, de autoria dos pesquisadores Lindon Johnson Pontes Portela e Gilson Cruz Junior, tem como o objetivo a realização de “uma análise qualitativa das publicações sobre tecnologias digitais na educação na revista científica Exitus, uma das principais revistas acadêmicas da Amazônia Legal na área da educação, no intuito de identificar as principais temáticas abordadas, tendências e os impactos da cultura digital para os debates nesse campo de investigação”.

Destaco a relevância do estudo da temática na Revista Exitus, dada sua importância ao divulgar resultados de investigações, contribuindo significativamente para a propagação de conhecimento científico no campo da educação. Segundo os autores do capítulo, a o dar

“voz para os pesquisadores e com isso influenciar políticas públicas”, o periódico concorre para o avanço da ciência dentro e fora da Amazônia.

Os autores apontam que os estudos analisados na revista demonstram a importância de uma abordagem de totalidade quando as tecnologias digitais são inseridas nos processos educativos escolares, incluindo a formação continuada dos professores, a adoção de infraestrutura adequada, e a aplicação de metodologias pedagógicas inovadoras e inclusivas. “Somente assim será possível maximizar os benefícios das TICs e promover um aprendizado de qualidade para todos os estudantes, adaptando-se aos diversos contextos e necessidades educacionais”.

Foram identificados que nos textos publicados pela revista *Exitus*, a adoção das tecnologias digitais na educação foi considerada importante para o enriquecimento dos processos de aprendizagem, embora encontre desafios significativos. Devido o interesse dos alunos em aprender por meio de métodos inovadores, usando recursos tecnológicos, para tal, os autores destacam a necessidade de capacitação dos professores, uma vez que a carência de programas e projetos sistemáticos de formação adequadas pode resultar em desestímulo e desinteresse dos educadores, prejudicando a melhoria da qualidade do ensino.

Eliseu da Rocha Marinho Filho e José Ricardo e Souza Mafra trazem o Capítulo 8 – Uma análise de pesquisas sobre a história da educação matemática nas Amazônias e suas contribuições para a formação de professores da área com o auxílio do *software* IRaMuTeQ que busca respostas a respeito das contribuições que as investigações sobre a História da Educação Matemática na Amazônia trazem para a formação dos professores na região e a validade do *software* IRaMuTeQ como recurso tecnológico empregado nas pesquisas em História da Educação Matemática, baseando-se “Estatísticas ou Análises Lexicográficas” e “Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC)” do *software* IRaMuTeQ, baseando-se nas funções “Estatísticas ou Análises Lexicográficas” e “Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC)” do *software* IRaMuTeQ.

Os autores apresentam o estudo como “um exemplo de aplicação da mineração de texto à análise de pesquisas de pós-graduação na área da História da Educação Matemática”. A “mineração” é compreendida como um processo que adota a “extração de informações úteis e identificação de padrões em grandes quantidades de textos”.

Com a realização da pesquisa que dá origem ao capítulo, os dados encontrados apontam que as contribuições dos trabalhos analisados para a formação de professores das amazônias, destaca-se que da totalidade de textos analisados (18), apenas em 7 deles o IRaMuTeQ, não foram encontradas citações diretas da expressão “formação professores”.

Porém, a leitura dos resumos, as palavras-chave revelou referências indiretas dessas contribuições.

Os autores finalizam o trabalho destacam a relevância das “pesquisas em pós-graduação para o desenvolvimento da Educação Matemática, especialmente da HEM, para a grande região amazônica”. Identificaram um reduzido quantitativo de pesquisas nessa área e esperam ter contribuído para o crescimento de pesquisas dessa natureza, ao indicar uma nova trilha metodológica com “uso de mineração de texto e, em especial, do software IRaMuTeQ”.

Finalizando a coletânea de textos que compõem este livro, o Capítulo 9, intitulado As contribuições do LELIT em estudos, pesquisas e intervenções na Amazônia, dos autores Cristiane Pereira Moreira, Milene Conceição Amaral Moura, Luiz Percival Leme Britto e Zair Henrique Santos que apresentam como o Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção de Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit contribui estudos sobre Educação, Leitura, Escrita e Literatura na Amazônia, as concepções e os conceitos que embasam suas pesquisas, organizam-se em quatro categorias temáticas: Leitura, Literatura, Biblioteca e Educação. Considerando-se “um coletivo que incentiva a interdependência das tarefas, o compartilhamento da responsabilidade pelos resultados e a cooperação na solução de questões complexas” (Mainardes, 2022, p. 3). Tem se constituído pelo esforço comum e solidário de fazer pesquisa discutindo com profundidade os conceitos e os conhecimentos empíricos próprios da Amazônia.

O texto faz uma descrição detalhada das ações de ensino, pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa Lelit, apontando as temáticas relacionadas à leitura, à literatura, à biblioteca e à educação e como essas ações colaboram para a consistência do desenvolvimento da educação na Amazônia. Apresenta também as práticas interventoras nas diferentes áreas da região, como, por exemplo, a revitalização ou implantação de bibliotecas escolares ou comunitários.

Para concluir este prefácio, quero insistir na relevância acadêmico-científica para o aprofundamento da compreensão do processo educativo no espaço amazônico e convidar os educadores amazônidas para a leitura do livro.

Agradeço aos organizadores da publicação pela confiança em conceder o prazer e a honra da leitura dessa produção. Muito grata.

# APRESENTAÇÃO

Anselmo Alencar Colares<sup>2</sup>

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>3</sup>

Leandro Sartori<sup>4</sup>

A publicação do livro *Educação na Amazônia, Volume 1*, reflete a diversidade e a riqueza de perspectivas dos pesquisadores que, ao longo de sua formação doutoral, se dedicaram a investigar os desafios e as potencialidades da educação na Amazônia. Cada capítulo é fruto de análises, interlocuções teóricas e, principalmente, da vivência na região, trazendo contribuições que dialogam com as demandas sociais, culturais e ambientais.

O livro aborda questões fundamentais como educação em tempo integral na Amazônia, educação infantil, currículo, história da educação de mulheres, cultura digital e educação matemática.

Essa obra reforça a importância da produção acadêmica regional e se insere em um esforço enquanto espaço de conhecimento, resistência e transformação. Em um momento de debates sobre o futuro da região, este livro assume o compromisso de contribuir para a reflexão crítica sobre a educação como ferramenta para o desenvolvimento amazônico e a preservação cultural.

Esta coletânea reúne as produções da primeira turma de doutorado do PPGE/UFOPA, representando um marco importante no aprofundamento das produções científicas do oeste paraense. O livro é fruto de discussões no componente curricular denominado Educação na Amazônia. É trabalho coletivo e da articulação entre docentes e discentes do programa de pós-graduação em educação da UFOPA, que, juntos, construíram textos que dialogam tanto com a realidade local quanto com o universal. Iniciativa importante

---

<sup>2</sup> Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Pesquisador Produtividade CNPq/Brasil. E-mail: [anselmo.colares@ufopa.edu.br](mailto:anselmo.colares@ufopa.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>.

<sup>3</sup> Professora Titular na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Ufopa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. Pesquisadora Produtividade CNPq Brasil. E-mail: [liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com)

<sup>4</sup> 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 Periferia (PPGECC/UERJ). Procientista da UERJ. Orcid: 0000-0001-6073-1313 . E-mail: [leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br](mailto:leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br)

não somente para os autores, mas também para a comunidade acadêmica da UFOPA, consolidando o papel do Programa de Pós-Graduação em Educação em contribuir para a formação de pesquisadores preocupados com as demandas e os desafios da Amazônia.

O referido componente curricular possui como ementa o seguinte texto:

Estuda os desafios que se colocam para a formação e a atuação profissional de professores e gestores educacionais da Amazônia diante da diversidade, das questões ambientais, dos modelos de desenvolvimento, e da sustentabilidade. Examina a Amazônia no contexto nacional e internacional. A Educação na Amazônia: suas bases epistemológicas, históricas e filosóficas. Discussões teóricas e epistemológicas que potencializem estudos sobre os Problemas Educacionais da Amazônia. O componente curricular Educação na Amazônia se justifica pela necessidade do debate qualificado tendo em vista os problemas que se apresentam no cotidiano. A ementa e os objetivos sinalizam para a compreensão e a busca de aporte para o enfrentamento dos desafios que se colocam para a formação que inclua sujeitos sociais que constituem os povos originários e atuais ocupantes do território amazônico. Assim, essa disciplina busca, mais que apresentar textos, busca contribuir para a compreensão histórica e analítica das várias "amazônias" dentro da Amazônia, os sentidos vitais profundos que nos aproximam do seu vasto patrimônio natural, social, cultural e educacional. Caracterizar as singularidades que a tornam diferenciada em relação a outras regiões do Brasil e discutir propostas educacionais na/para a Amazônia contemporânea.

Trata-se da disciplina geral introdutória do curso, isto porque desde a elaboração do projeto houve a compreensão de que seria imprescindível aos mestrandos conhecerem o contexto histórico, social, econômico e geográfico no qual o PPGÉ está inserido, como ponto de partida – e de chegada – para a compreensão dos aspectos constitutivos dos seus objetos de estudo, notadamente quando estes incidam em problemáticas da Amazônia. As reflexões sobre a realidade, todavia, não se prendem a um local e a um tempo específicos uma vez que a própria realidade é alvo de questionamentos. Por esta razão, o conteúdo trabalhado na disciplina, contribui para a elucidação de objetos de estudo cujo lócus seja outro ambiente geográfico e em diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, o livro expressa o conjunto das reflexões produzidas pelos estudantes de doutorado e seus respectivos orientadores, evidenciando a riqueza e a complexidade de perspectivas teórico-metodológicas e de objetos de estudo que estão sendo investigados no PPGÉ/UFOPA. Parabenizamos os autores, orientadores e colaboradores que tornaram possível a realização deste projeto. Que este seja o primeiro de muitos volumes a refletir a riqueza intelectual e o compromisso com a região! Este livro é um símbolo do que podemos alcançar juntos e da repercussão que a pesquisa educacional pode ter para além da nossa região.

A todos, uma excelente leitura!

# CAPÍTULO 1

## A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: do universal ao particular

Luciene Maria da Silva<sup>5</sup>

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>6</sup>

Leandro Sartori<sup>7</sup>

### Introdução

O presente estudo aborda a política pública de educação integral em tempo integral, considerando a implementação de políticas dessa modalidade implementadas no contexto da Amazônia, especificamente no município de Oriximiná-Pará. Buscou-se compreender o tema em estudo a partir de reflexões a luz do método histórico-dialético. Ao utilizar esse referencial como lente teórica, este estudo se propõe analisar de forma crítica como as políticas de educação integral de tempo integral evoluíram ao longo da história, influenciadas por contextos políticos, econômicos e sociais, buscando, “partir da totalidade do movimento histórico e, ao mesmo tempo, das singularidades que estão presentes nas políticas educacionais” (Cardoso et al. 2023, p. 3), compreender a implementação da política de Educação Integral de tempo integral do município de Oriximiná (PA).

Para tanto, por meio de revisão bibliográfica, este estudo fundamentou-se no aporte teórico das obras de Cavaliere (2002, 2004); Cavaliere e Coelho (2002, 2003); Colares e Colares (2011); Colares (2012; 2013); Ferreira et al (2022); Gondim (2007); Neves (2011); Oliveira (2019); Cardoso et al (2023); Silva (2013); Silva (2016); Sousa (2020); Teixeira (1959).

---

<sup>5</sup> Doutoranda no curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora Pedagógica, Titular, na Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná (PA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8178-2651> . E-mail: [lulucyenesilva@gmail.com](mailto:lulucyenesilva@gmail.com)

<sup>6</sup> Professora Titular na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Ufopa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. Pesquisadora Produtividade CNPq Brasil. E-mail: [liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com)

<sup>7</sup> 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 Periferia (PPGECC/UERJ). Procientista da UERJ. Orcid: 0000-0001-6073-1313 . E-mail: [leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br](mailto:leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br)

Na primeira seção é apresentada, a partir de estudos realizados por diversos autores, reflexões sobre a implementação de políticas públicas na Amazônia, considerando e explorando a complexidade das singularidades históricas e culturais da região em diferentes épocas da história. A compreensão do contexto histórico é fundamental para analisar e entender as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais que se interconectam com objeto em estudo.

Na segunda seção, apresenta-se uma abordagem sobre as políticas de Educação Integral em tempo integral implementadas no Brasil a partir da década de 1950 ao Programa Mais Educação na contemporaneidade, considerando que “a compreensão do particular requer a compreensão do geral em que esse particular está inserido, uma vez que, cada objeto pesquisado tem um valor em si, mesmo que já tenha sido objeto de estudos anteriores, pois em cada momento histórico, ele é produto das circunstâncias e dos sujeitos que o vivenciam.” (Cardoso et al. 2023, p.7). Na sequência, realizam-se reflexões a partir de dados do contexto amazônico, tendo como ponto central de investigação o Município de Oriximiná (PA), com delimitação ao objeto de estudo de doutorado em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, da Universidade Federal do Oeste do Pará, visto que a “partir dos dados empíricos a realidade é observada pelo sujeito, primeiramente em sua aparência e posteriormente em sua essência, possibilitando o entendimento e o desvelamento dos fenômenos pesquisados, diferenciando o que é aparente do que é essencial.” (Cardoso et al. 2023, p.8).

Ao final, são apresentadas as considerações finais, consolidando a importância desse referencial teórico metodológico para análise da implementação da política de Educação Integral em tempo integral.

### **Políticas educacionais na Amazônia**

A região amazônica não é apenas um espaço geográfico é um mosaico complexo de histórias e influências que moldam e são moldadas pelas práticas e políticas atuais. Colares (2012) destaca a importância fundamental do contexto histórico na análise e compreensão das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais da região amazônica. Esta perspectiva é condição, para a compreensão da implementação das políticas educacionais na Amazônia, pois esta não pode ser vista apenas como um espaço geográfico isolado, mas como uma região rica em história em singularidades que se constrói e é construída por

práticas e políticas universais que influenciam e são influenciadas ao mesmo tempo em sua relação Estado e sociedade e educação e trabalho. (Colares e Colares, 2011).

Gondim (2007) e Neves (2011) fornecem uma visão aprofundada da região, destacando como a Amazônia foi moldada pelas percepções dos viajantes nos séculos XVI e XVII. Esses viajantes, ao documentarem suas impressões sobre a região, ajudaram a criar uma imagem da Amazônia que muitas vezes se distanciava da realidade vivida pelas populações locais. Essas percepções influenciaram significativamente a formação social e cultural da Amazônia, impactando diretamente a educação.

A diversidade linguística e a densidade populacional que encontra no antimundo deixam-no extasiado, prendemos deles cerca de vinte, entre os quais havia sete línguas, que não se estendiam uma a outra; diz-se que no mundo não existe mais do que 77 línguas, e eu digo que existem mais de 1.000 que só aqui eu ouvi mais de 40. (Neves, 2011, p.49)

Relatos dos viajantes europeus, por exemplo, descreviam a Amazônia como um espaço exótico e inóspito, repleto de riquezas naturais a serem exploradas. Essas narrativas contribuíram para a implementação de políticas coloniais e, mais tarde, de desenvolvimento que nem sempre respeitaram as singularidades e especificidades culturais e ambientais da região. Viajantes como Gaspar de Carvajal e Cristóbal de Acuña, sobre suas expedições pela Amazônia, frequentemente enfatizavam em seus relatos, a imensidão e a variedade da floresta, muitas vezes apresentando-a de maneira romantizada e enigmática “[...] só falta ter sua origem no Paraíso [...] suas margens são, pela fertilidade, paraísos, e, se, a arte ajudar a fecundidade do solo, todo ele terá aprazíveis jardins.” (Acuña, 1994 apud Neves, 2011). Essas descrições influenciaram a visão europeia da Amazônia, promovendo a exploração e colonização da região, sem levar em conta os impactos negativos sobre as populações indígenas e o meio ambiente.

A visão da Amazônia como um "Eldorado" persistiu por séculos, moldando de forma significativa as políticas públicas educacionais e os projetos de desenvolvimento implementados na região, inclusive aqueles direcionados à educação. Essa perspectiva, carregada de idealizações e expectativas de riqueza inesgotável, frequentemente ignorou as realidades e necessidades das populações locais.

O artigo *Historiografia Educacional da Amazônia: Uma Introdução de Colares* (2013), ao oferecer uma análise sobre a educação na Amazônia durante o período colonial, destaca a importância de uma leitura sistemática da produção historiográfica para entender a relação entre colonização e educação. Discute-se a catequese e a educação no Grão-Pará

colonial, integrando esses processos às transformações econômicas e ao desenvolvimento do capitalismo e reitera a importância de entender a educação na Amazônia colonial em um contexto mais amplo, onde catequese e educação foram instrumentos de dominação cultural e econômica. Colares (201) observa que a educação jesuítica tinha como objetivo principal a formação religiosa e a catequização dos indígenas, mas também serviu para educar a elite colonial e aponta a continuidade da educação elitista mesmo após a expulsão dos jesuítas, destacando a persistência de uma educação excludente.

No período pós-colonial, as mesmas narrativas influenciaram as políticas de educacionais e de desenvolvimento na Amazônia. Projetos econômicos e de infraestrutura, como a construção de estradas e a expansão da agricultura e pecuária, muitas vezes continuaram a ignorar a diversidade cultural e os ecossistemas frágeis da região. Essas iniciativas geralmente priorizavam o crescimento econômico imediato em detrimento da sustentabilidade ambiental e do respeito aos modos de vida tradicionais.

Considerando o contexto, a história desempenha um papel esclarecedor, não apenas na compreensão das dinâmicas passadas, mas também na formulação de políticas educacionais contemporâneas que promovam a o desvelamento da realidade e contestação social. Ao revelar as influências históricas que contribuíram para as condições precárias atuais, como a exploração econômica desenfreada e a marginalização cultural, a educação pode ser orientada para a construção de uma consciência crítica e emancipatória.

Colares (2013) ressalta a importância de uma abordagem educacional que vá além das curiosidades e singularidades regionais, integrando-as ao movimento geral da história da educação no Brasil e destaca a importância de considerar tanto os aspectos históricos quanto os culturais na formulação de políticas educacionais para a região, sem perder de vista as conexões com o universal.

Na contemporaneidade, esses desafios históricos se refletem na educação da Amazônia. As políticas educacionais impostas pelo capitalismo muitas vezes se concentram em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação que também valorize os conhecimentos tradicionais e a cultura local.

Isso se reflete na implantação e implementação de políticas educacionais que trazem subjacente aos seus objetivos, concepções que enfatizam habilidades técnicas e profissionais alinhadas às necessidades das indústrias extrativas e de serviços, enquanto desvalorizam a educação que inclui aspectos relacionados a diversidade de saberes, culturas e territórios específicos da Amazônia. São desenhados com base em uma lógica de produção do conhecimento fortemente urbana. Esse modelo é predominantemente influenciado pelas

dinâmicas de outras regiões do Brasil, criando uma aspiração nacional por um padrão de desenvolvimento urbano que não se aplica à realidade amazônica. Essa abordagem urbana permeia todos os aspectos do sistema educacional, desde a elaboração de materiais didáticos até a organização das universidades e as métricas de avaliação. Focar exclusivamente nas grandes metrópoles não resolve os problemas de equidade educacional no país.

Neste sentido, é essencial compreender as influências internas e externas que as políticas educacionais recebem, entendendo-as como processos universais que impactam os territórios e que podem ser integrados às especificidades locais de forma crítica e contextualizados. Essa integração deve ocorrer promovendo um diálogo que fortaleça tanto as identidades e especificidades locais quanto a compreensão de um mundo cada vez mais interconectado num movimento de ir e vir, analisando as fontes à luz de referenciais teóricos que revelem o que está por trás das aparências, compreendendo a dualidade da história como processo objetivo e subjetivo.

### **Experiências de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil**

A trajetória da Educação Integral em tempo integral no Brasil é marcada por uma série de iniciativas que evoluíram ao longo das décadas, refletindo as transformações sociais, educacionais e políticas do país. Desde suas primeiras manifestações na década de 1950, até os programas contemporâneos como o Programa Mais Educação, diversas experiências têm contribuído para a expansão e aprimoramento dessa concepção educacional.

Na década de 1950, influenciado pelos ideais escolanovistas, Anísio Teixeira desempenhou um papel importante como Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). Nesse período, com o apoio do governador Otávio Mangabeira, Teixeira inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador, Bahia, como uma iniciativa emblemática do governo estadual. “[...] na contramão da história da escola pública brasileira que já singrava, àquela altura, o caminho do aligeiramento, o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública”. (Cavaliere, 2004, p. 15)

A escola idealizada e desejada por Anísio Teixeira buscava garantir a igualdade de direitos, acesso e permanência de todas as crianças na escola, especialmente as das classes populares. Ele defendia que as escolas deveriam oferecer, [...] Programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. [...] E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à

criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, p. 78-84).

O impacto do CECR foi significativo não apenas localmente, mas também influenciou debates educacionais em nível nacional. A iniciativa demonstrou a viabilidade de um modelo educacional que combinava inovação pedagógica com atenção às necessidades práticas dos alunos, refletindo um compromisso com a educação como um instrumento de transformação social e cultural.

Em seu livro *Uma experiência de Educação Integral*, Terezinha Eboli (1983) descreve o complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira, bem como faz referência aos desafios enfrentados na implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador, Bahia, que refletiram tanto as dificuldades estruturais quanto os aspectos políticos e sociais da época. A escassez de recursos financeiros e técnicos foi um desafio constante, especialmente considerando a extensão do projeto para atender diversas comunidades em Salvador; A formação de professores e demais profissionais envolvidos nas atividades educativas e extracurriculares teve que ser reorganizada de forma que garantisse o bom funcionamento das atividades complementares; Muitos segmentos da sociedade resistiram às mudanças propostas, questionando a eficácia e os benefícios do modelo de ensino integrado do CECR.

A Educação integral no Brasil também foi marcada por projetos como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro na década de 1980. Os CIEPs representaram uma abordagem inovadora ao integrar não apenas a educação regular, mas também atividades complementares essenciais como esportes, cultura e alimentação dentro do ambiente educacional. Os CIEPs se destacaram como um modelo educacional que buscava não apenas reduzir as desigualdades sociais e educacionais, mas também preparar os estudantes para um futuro mais inclusivo e participativo na sociedade brasileira. (Cavaliere e Coelho, 2002).

Nas décadas de 1980 e 1990, o Programa de criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, no decorrer de duas gestões estaduais (1983-1986 e 1991-1994) de Leonel Brizola, se apresentou como uma espécie de atualização da proposta de Anísio Teixeira. O programa viveu seu apogeu no segundo governo Brizola (1991-1994), quando algumas unidades ganharam até piscina (Cavaliere e Coelho, 2003).

Uma das novidades introduzidas pelos CIEPs foi a dos alunos residentes, que por sua condição de vulnerabilidade, precisavam dormir nas escolas. A permanência dos estudantes em tempo integral, com direito a banho e alimentação completa, era motivo de

campanha raivosa dos setores conservadores, por conta do aumento dos gastos. (Cavaliere e Coelho, 2003).

De acordo com as autoras, as dificuldades vividas pelos profissionais da educação dos CIEPs, não são específicas do tempo integral, mas os problemas estruturais, no regime de tempo integral, são mais difíceis de serem contornados e, quando não impossibilitam de todo a realização da proposta, frequentemente transformam essas escolas em instituições problemáticas, embora, também, muito mobilizadas na busca de soluções (Cavaliere e Coelho, 2003).

No final do século XX e início do XXI, a expansão da Educação Integral se consolidou através de iniciativas como o Programa Escola Ativa e os Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs), que se destacaram por prolongar a permanência dos alunos na escola e oferecer uma formação complementar abrangente. Além de abordar disciplinas convencionais, esses programas foram fundamentais para o desenvolvimento de competências em áreas como informática, cultura local, esportes e artes, enriquecendo o aprendizado dos estudantes. (Silva, 2013)

No século XXI, têm surgido diversas iniciativas para ampliar a jornada escolar, integrando o período regular com atividades no contra turno, essas práticas incorporam os princípios da Educação Integral, influenciada pela tradição pedagógica estabelecida por Anísio Teixeira.

A experiência do município de Belo Horizonte/Minas Gerais, através do *Programa Escola Integrada (PEI)*, implementado pela Prefeitura Municipal em 2006, é concebida como um modelo educacional que abraça as múltiplas dimensões formativas do indivíduo. Adota uma metodologia que promove a integração e articulação com diversos setores da prefeitura e estabelece parcerias com várias instituições de ensino superior, Organizações Não-Governamentais (ONGs), artistas, comerciantes e empresários locais. Essa colaboração envolve todos na criação de uma extensa rede dedicada à Educação Integral de crianças e jovens. O programa é caracterizado pela abordagem intersetorial, utilizando não apenas os espaços escolares e comunitários, mas também outros ambientes físicos e culturais disponíveis (Brasil, 2009).

Silva (2013), ao analisar a implementação do *Programa Escola Integrada (PEI)*, identificou que sua execução enfrentou vários desafios. Entre os principais obstáculos estavam falhas no processo de seleção dos agentes culturais, falta de clareza quanto aos objetivos do programa por parte dos responsáveis pela implementação, ausência de

integração do PEI com o ensino regular e o Projeto Político-Pedagógico das escolas, e desconhecimento do programa pelos beneficiários diretos.

Em Apucarana, no Paraná, em funcionamento desde 2001, o *Programa de Educação Integral*, estabelecido pela Lei Municipal nº 90, busca superar a concepção tradicional de divisão entre turno e contraturno, ou de tempo integral limitado simplesmente à extensão das horas diárias de permanência dos alunos na escola. O programa adota uma abordagem integral, considerando o aluno em todas as suas dimensões - cognitiva, político-social, ético-cultural e afetiva - por meio de parcerias intersetoriais. (Brasil, 2009).

O *Programa Bairro-Escola*, iniciado pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu em março de 2006, segue uma abordagem alinhada às experiências anteriores, baseando-se em dois conceitos fundamentais: *Cidade Educadora*, que reconhece a educação como algo que transcende os limites da escola, estendendo-se por todos os espaços da comunidade; e visa ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente em suas diversas dimensões - física, mental e social -, com o objetivo de fomentar a construção da cidadania e formar indivíduos autônomos, críticos e participativos (Brasil, 2009).

No contexto do *Programa Bairro-Escola*, a intersetorialidade emerge como um desafio significativo na gestão urbana, pois requer a integração efetiva de diversas políticas públicas para conectar o conhecimento com a vivência cotidiana da comunidade. Esse modelo de gestão enfrenta desafios políticos, técnicos e culturais consideráveis, exigindo um esforço colaborativo em todas as esferas administrativas - municipal, estadual e federal - para desenvolver e implementar ferramentas que viabilizem a operacionalização eficaz do programa.

A descontinuidade desses programas ilustra que iniciativas governamentais frequentemente não persistem após a mudança de gestões, destacando a necessidade de estabelecer políticas ou programas como política de Estado para garantir sua continuidade. As experiências de Educação Integral mencionadas, originadas de políticas públicas diversas ao longo do tempo, contribuíram para aumentar a demanda e gradualmente foram incorporadas à agenda da política educacional brasileira.

Essas iniciativas, entre outras implementadas no contexto brasileiro, influenciaram profundamente as ações, estratégias e diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Lançado publicamente pelo presidente Lula e pelo então ministro da Educação Fernando Haddad, o PDE foi formulado com um conjunto de metas específicas e eficazes destinadas a melhorar substancialmente a qualidade da educação. (Brasil, 2007a)

Na contemporaneidade, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo foco primordial era aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil, o *Programa Mais Educação* se destacou como uma iniciativa significativa para promover a Educação Integral no Brasil. Lançado a partir de 2007, o programa foi respaldado por legislação específica e alinhado com os objetivos e diretrizes da política educacional nacional. Sua implementação foi formalizada pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentada pela Resolução nº 6/2007 do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu as bases para sua execução nas escolas públicas do país. (BRASIL, 2007b)

O *Programa Mais Educação*, assim como as demais experiências, orienta-se pela intersetorialidade, centraliza sua concepção na formação integral dos alunos, desafiando as escolas a revisarem sua estrutura em termos de conhecimentos, métodos, processos e conteúdos educacionais.

Considerando as reflexões acerca das políticas de educação integral desenvolvidas pelo país, estas destacam como desafios em sua implementação à interação complexa e dinâmica entre as características únicas (singularidades) específicas de cada região, e a necessidade de aplicar políticas, normas ou práticas que são universais ou abrangentes. Essa interface implica em como implementar políticas educacionais, ambientais, sociais, entre outras, levando em consideração as particularidades culturais, geográficas e socioeconômicas da Amazônia, ao mesmo tempo em que se busca alcançar objetivos que são comuns ou universais, como acesso equitativo à educação, preservação ambiental e desenvolvimento sustentável.

Na sequência, são promovidas reflexões a partir da exposição do contexto amazônico, explorando a complexidade das singularidades históricas e culturais da região e sua interface com a implementação de políticas educacionais.

### **Implementação da Política de Educação Integral de Tempo Integral, com foco na Região Norte, no Município de Oriximiná (PA)**

Após a aprovação da Política indutora de educação integral no Brasil, por meio do Programa Mais Educação, Estados e Municípios em todo país, deram início ao processo de implantação e implementação da política de Educação integral de Tempo Integral nas Escolas de Ensino Fundamental nos territórios. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a meta era oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e

cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica do país (Brasil, 2014). As pesquisas mais recentes indicam que o Brasil tem 62.575 escolas com matrículas em tempo integral e 6.395.102 alunos matriculados em tempo integral. Esses números são significativos, mas ainda distantes da meta: 42% em 2014 e 50% em 2024 para o número de escolas; com relação a matrícula 15,7% em 2014 e 25% em 2024 (Brasil, 2021).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o Inep, considerando as grandes regiões do País, observou-se que os maiores percentuais de escolas de Educação de Tempo Integral (ETI) são das Regiões Sudeste (29,7%) e Sul (28,7%) em 2021. A Região Norte é a que apresenta o menor resultado (6,9%), o qual se encontra em um patamar sensivelmente menor do que o apresentado pelas demais regiões, distanciando-se em 22,8 pontos percentuais da Região Sudeste. Esses dados evidenciam a desigualdade existente entre as regiões (Brasil,2015).

O Documento de base dos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep para o monitoramento do Plano Nacional de Educação consiste de análises descritivas das séries históricas dos indicadores, a partir de informações extraídas dos dados provenientes das pesquisas do Inep, com relação à Meta 6 referente à Educação integral de Tempo integral, reforçam a existência da desigualdade entre as regiões em 2021, bem como o aumento da amplitude da desigualdade e os desafios que a Região Norte enfrenta para oferecer a ETI aos alunos de suas redes de ensino (Brasil, 2021).

Com relação às escolas de Tempo Integral nas unidades federativas brasileiras o documento de base do PNE (2014-2024) mostra que os menores valores percentuais, se encontram nos Estados do Acre (3,3%), Amapá (4,6%), Amazonas (5,5%), Pará (5,6%) e Rio Grande do Norte (6,1%) (Brasil, 2021).

Os dados revelam que a Região Norte do Brasil enfrenta significativos desafios na implementação de escolas de Educação em Tempo Integral (ETI), com os percentuais mais baixos de estabelecimentos de ensino e de estudantes matriculados nessa modalidade educacional. Esta realidade destaca a disparidade entre as regiões do país, evidenciando a necessidade urgente investigações e de formulação de políticas educacionais que levem em consideração aspectos singulares na implementação da política na Amazônia e em outras áreas do Norte. A baixa oferta de escolas de tempo integral reflete não apenas limitações estruturais e econômicas, mas também questões sociais e culturais específicas da região, como a vastidão geográfica, a diversidade étnica e a presença significativa de comunidades tradicionais. Esses desafios exigem Políticas adaptadas e investimentos estratégicos para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, cultural

ou econômica, tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral e a inclusão social (Brasil, 2021).

O Plano Nacional de Educação completa uma década sem alcançar integralmente nenhuma de suas metas estabelecidas pela legislação vigente até o final de 2024. Vinte dos objetivos propostos não foram totalmente alcançados, enquanto um novo plano está sendo formulado para substituí-lo. No que tange a meta 6, apresenta uma das situações mais graves em relação ao seu cumprimento, uma vez que em seus dois dispositivos os níveis caíram em relação ao seu cumprimento, uma vez que em seus dois dispositivos os níveis caíram entre 2014 e 2022, ao invés de subir. O número de Escolas passou de 29% para 27% (último dado disponível); O número de crianças passou de 17,6% para 18,2% de 2014 até 2022. (O Globo, 2024)

O Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação apresenta uma série histórica dos Indicadores da Educação Integral compreendendo o período de 2014 a 2023. Os indicadores referentes ao percentual de matrícula de alunos

[...] mostram que o País ainda está distante de atingir a meta da oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica. Em 2023, esse percentual era de 20,6% dos alunos em jornada de ETI e, para que a meta seja cumprida em 2024, é necessário que esse indicador aumente 4,4 pontos percentuais (p.p.) – o crescimento médio ao longo do Plano deveria ter sido de 0,7 p.p. ao ano para que a meta fosse atingida. (Brasil,2024, p.150)

Em relação ao percentual de matrícula de alunos, considerando as grandes regiões, os indicadores mostram que

[...] Quando analisado o período como um todo, destaca-se que, do ano-base de 2014 em relação a 2023, apenas as regiões Sudeste e Nordeste tiveram incremento no indicador de alunos de ETI: 7,2 p.p. e 4,7 p.p., respectivamente. As demais regiões tiveram decréscimo do indicador no período: Norte (-4,7 p.p.), Sul (-1,8 p.p.) e Centro-Oeste (-2,6 p.p.). (Brasil,2024, p.151)

Com relação ao percentual do número de escolas em tempo integral os indicadores indicam que

[...] houve quedas no número de escolas de ETI entre 2015 e 2016, 2017 e 2018, e, com menor intensidade, entre 2019 e 2020, ano marcado pelo início da pandemia de covid-19. Em 2023, obteve-se uma melhora considerável do indicador em relação ao início da pandemia no País (pois aumentou em torno de 10 p.p.), de modo que seu resultado final ultrapassou o obtido em 2014, que foi de 29,0%. (Brasil,2024, p.157)

Ainda em relação ao número de escolas em tempo integral, considerando as grandes regiões do País, os indicadores indicam que

Quando analisado o período como um todo, destaca-se que, do ano-base de 2014 em relação a 2023, apenas as regiões Sudeste e Nordeste tiveram incremento no indicador de escolas de ETI: 6,3 p.p. e 4,0 p.p., respectivamente. As demais regiões tiveram decréscimo do indicador no período: Norte (-5,8 p.p.), Sul (-3,3 p.p.) e Centro-Oeste (-8,9 p.p.). (Brasil, 2024, p.158)

Com base nos dados apresentados no Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024), observou-se um panorama complexo e desafiador quanto ao avanço da Educação Integral em tempo integral (ETI) no Brasil. O país ainda está distante de alcançar a meta estabelecida de oferecer jornada de tempo integral para 25% dos alunos da educação básica até 2024, registrando em 2023 um percentual de 20,6%. Para atingir essa meta, seria necessário um aumento de 4,4 pontos percentuais, sendo que o crescimento médio anual ao longo do plano deveria ter sido de 0,7 ponto percentual. (Brasil, 2024)

Quando consideramos a distribuição regional, apenas as regiões Sudeste e Nordeste apresentaram incremento no percentual de alunos em ETI ao longo do período, com aumentos de 7,2 pontos percentuais e 4,7 pontos percentuais, respectivamente. As demais regiões do país, Norte, Sul e Centro-Oeste, registraram decréscimos significativos nesse indicador durante o mesmo período. (Brasil, 2024)

Os dados mostram que os desafios para a implementação da Educação Integral em tempo integral no Brasil são evidentes, requerendo investigações que elucidem a problemática, além de requerer também políticas públicas consistentes e adaptáveis às diferentes realidades regionais e investimentos contínuos e estratégias eficazes para garantir o acesso equitativo e a qualidade educacional em todo o país.

Investigações realizadas sobre experiências de educação integral de tempo integral implementadas em Municípios da região Norte, na Amazônia, corroboram os dados e apresentam inúmeros desafios no processo de implementação da ETI, que vão desde questões voltadas a ampliação do tempo, espaços, transportes, currículo, dentre outros, decorrentes das características geográficas, sociais, econômicas e ambientais da região.

Sousa (2020), ao analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação e Desporto/SEMED, no processo de implementação de Políticas Indutoras de Educação Integral, na rede municipal de Belterra/PA, no período de 2012 a 2018, identificou que a preocupação dos implementadores do Programa Mais Educação no município de Belterra

era em relação aos espaços que serviriam para a realização de suas oficinas, pois as escolas tinham estruturas físicas limitadas, sem muitos ambientes escolares adequados que servissem de suporte para a realização de atividades como o acompanhamento pedagógico, já que a prioridade sempre foi a criação de sala de aula, ocasionando a ocupação de biblioteca, sala de informática, entre outros, para essa finalidade (Sousa, 2020, p.99). A autora ressalta a importância de os municípios apoiarem as políticas ou planos educacionais do governo nacional, por meio de iniciativas que promovam locais bem equipados com materiais didáticos e profissionais capacitados engajados com a ideia de educação em período integral (Sousa, 2020).

Nesta mesma linha, Oliveira (2019) em seu trabalho de análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA, concluiu que a infraestrutura é um desafio e destaca que “a predominância em grande parte das estratégias do PME relacionadas à construção, ampliação ou reestruturação de escolas, evidencia que os espaços educativos não estão adequados para a ampliação da jornada escolar” (Oliveira, 2019, p.43) e salienta que, em relação à infraestrutura física, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem enfrentado dificuldades devido à crise econômica que acomete a educação brasileira nos últimos anos. Sendo assim, muitas obras previstas não tiveram os recursos repassados para o município.

Silva (2016) ao investigar a concepção de Educação integral dos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná, no período de 2010 a 2015, identificou aspectos que revelaram que apesar das diretrizes nacionais do PME orientarem a implementação da Educação integral em tempo integral, havia uma significativa discrepância entre o que é proposto e o que é efetivamente implementado nas escolas, aspectos que carecem de investigações para o desvelamento da realidade concreta a respeito da implementação da política no Município de Oriximiná. Com relação às dificuldades indicou:

(a) organização dos espaços para o desenvolvimento das atividades educativas; (b) ao entendimento do monitor em se trabalhar com os recursos didáticos de cada atividade socioeducativa, porque eles queriam trabalhar os conteúdos como reforço, queriam trazer para o contraturno “mais do mesmo” que os alunos já tinham em sala de aula; [...]. (Silva, 2016, p.123-124)

Silva (2016) identificou, ainda, uma lacuna conceitual teórica e uma intencionalidade limitada nas práticas educacionais, resultando em práticas discricionárias baseadas em visões pessoais ou técnicas, muitas vezes em resposta às exigências burocráticas e legislativas, sem um alinhamento claro com as peculiaridades locais. Demonstrou, também, que embora os

participantes reconheçam o tempo integral como essencial para a efetivação da Educação Integral, a concepção de Escola de Tempo Integral ainda é mais percebida como uma escola com estrutura física adequada, demonstrando a pouca importância dada ao extraescolar. Evidenciam a necessidade de melhorar a infraestrutura escolar para proporcionar condições ideais e conforto para as atividades socioeducativas, visão que diverge da concepção do PME, que se baseia na Carta das Cidades Educadoras.

Nestes termos, os dados apresentados, exigem estudos que possam analisar a implementação da política de Educação integral em Tempo integral, seus desafios e configurações nos territórios, sem desconsiderar o contexto mais universal da relação Estado e sociedade e educação e trabalho. (Colares e Colares, 2011).

Com delimitação ao objeto de estudo de doutorado em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, da Universidade Federal do Oeste do Pará, com pesquisa em andamento concernente a implementação da Política de Educação Integral em Tempo Integral, apresenta-se no contexto Amazônico, o Município de Oriximiná (PA). O município de Oriximiná está situado no Estado do Pará, na Mesorregião do Baixo Amazonas. Com uma área territorial de 107.602,99 quilômetros quadrados, é maior que países como Portugal, Dinamarca e Coreia do Sul, sendo o segundo maior município do Estado do Pará. Oriximiná faz fronteira ao Norte com a Guiana Francesa e o Suriname, a Leste com Óbidos, ao Sul com Juruti e Terra Santa, e a Oeste com Faro e o Estado de Roraima. Segundo os dados do censo do IBGE de 2010, a população de Oriximiná é de 62.794 habitantes, o que corresponde a aproximadamente 0,79% da população total do Estado do Pará, estimada em 7.969.654 habitantes. (IBGE, 2010).

O município possui uma rica diversidade cultural e uma agenda de eventos tradicionais vibrantes. Um dos destaques é o Círio Fluvial de Santo Antônio, um dos maiores círios fluviais noturnos do Brasil. A economia local é fundamentada no extrativismo mineral e vegetal, na agricultura, pecuária e pesca, sendo destacada a exploração de bauxita desde a implementação do Projeto Trombetas da MRN no final da década de 1970.

A cidade também recebe uma significativa contribuição dos royalties da Compensação Financeira pela Exploração Mineral (CFEM), que atualmente desempenham um papel importante em sua receita. A economia local é predominantemente composta por atividades terciárias e empregos no setor público, refletindo uma característica compartilhada por muitas cidades na região amazônica.

O Sistema Municipal de Ensino de Oriximiná foi estabelecido pela lei municipal nº. 6.072 de 1997 e reformulado posteriormente pela lei municipal nº. 6.955 de 2006,

regulamentando a estrutura educacional do município. Este sistema inclui o Conselho Municipal de Educação (Comeo) e abrange a oferta de Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Com relação à Educação Integral de Tempo Integral, no Município de Oriximiná, vale ressaltar que a legislação educacional preconiza a ampliação do tempo integral desde a aprovação do Plano Nacional (2014-2025) e o Plano Municipal de Educação em (2015-2025), o qual determinava em sua meta 6 que os municípios deveriam no prazo de dez anos oferecer em 50% de suas escolas públicas municipais o tempo integral, bem como atingir no patamar de 25% das suas matrículas. Após a Portaria Interministerial nº 17/2007, que criou em Programa Mais Educação, a Secretaria Municipal de Educação aderiu em 2010 ao Tempo integral, dando início ao processo de implementação em 2011.

Segundo Silva (2016), em Oriximiná,

As escolas que participarem do Programa Mais Educação em 2011, inicialmente foram selecionadas pelo Ministério da Educação. No que diz respeito à adesão das escolas de ensino fundamental ao PME, não houve por parte do município uma seleção, esta sempre foi realizada pelo MEC. Inicialmente em 2011 o qual selecionou 06 (seis) escolas pelo critério, baixo Ideb/2007, dentre outros, disponibilizando a relação destas no Simec para a secretaria de educação. (Silva,2016, p.116)

No que tange a Matrícula no Tempo Integral, o Município vem mantendo a trajetória de expansão ao longo de 2013-2020. Em 2013 totalizavam 16,43% da matrícula e em 2020 19,80% apresentando um crescimento em 3.37 pontos percentuais. Com relação a Escolas que ofertam matrícula em Tempo Integral, em 2013 havia 36 escolas, representando 36,36% do total das escolas para 38,14 em 2020, havendo um pequeno crescimento de 1,78 p.p em 2020 em relação a 2013.

Entre os anos de 2013 e 2020, Oriximiná registrou um pequeno aumento na oferta de educação em tempo integral nas escolas municipais de ensino fundamental. Em 2020, 38,14% das escolas adotaram o Tempo integral, ampliando a carga horária diária dos alunos de 4 para 7 horas. Vale registrar que os dados acima, referentes a Educação integral em Oriximiná, representam matrículas e escolas em tempo integral que compreendem o período de vigência do Programa Mais Educação de 2011 a 2015. O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi iniciado em 2017, por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 e foi encerrado em dezembro de 2019.

Com a extinção do PNME, a partir de 2020, o Município de Oriximiná criou o Programa Municipal de Educação Integral no contra-turno (PMEIC), aprovado pela Lei

Municipal nº 9.471 de 19 de outubro de 2022, que em seu art.2º trás como finalidade “[...] o desenvolvimento integral das crianças e jovens e adolescentes, reduzindo o abandono e a reprovação, visto que com a implementações de ações pedagógicas complementares , no contra-turno, os alunos terão a ampliação do período de permanência na escola.” (Oriximiná, 2022). A partir da criação do Programa PMEIC, em 2023, o Município deu início à implementação de sua política de Educação Integral de tempo integral. Em 2024, a Rede pública Municipal conta com a adesão de 48 escolas e matrícula de 4.097 alunos. Todavia, de forma empírica observa-se que tem sido um desafio, especificamente nas questões relacionadas aos recursos destinados a custear o Programa. Essa situação tem causado entraves para a realização das atividades complementares livres. Outros entraves se reportam a configuração prescrita nos documentos legais e as relatadas nos relatórios e documentos escolares, que indicam contradições.

Muitas desafios estão postos, muitas indagações a respeito da implementação da política em Oriximiná carecem de respostas que só serão reveladas a partir da imersão no objeto de pesquisa, neste sentido é importante, conforme orienta Cardoso et al (2023, p.3) sinalizar para a importância e a necessidade de atentarmos “para a totalidade do movimento histórico e, ao mesmo tempo, para as singularidades que estão presentes nas políticas educacionais e que precisam ser estudadas mais a fundo caso se almeje compreender como tais políticas são instituídas e implementadas.”

Os dados apresentados neste artigo, permitem refletir como essa política é efetivamente implementada em diferentes contextos educacionais e em território Amazônica, reforçando a importância de estudos que possam mapear e analisar criticamente a implementação de políticas de educação integral que veem ocorrendo pelo país, em particular, no município de Oriximiná, o que anuncia a arquitetura institucional da Secretaria Municipal de Educação em Oriximiná, para a educação integral de tempo integral para as escolas rede pública municipal de Oriximiná e como esta tem se configurado em sua implementação.

### **Considerações finais**

A implementação da Política de Educação Integral de Tempo Integral (ETI) no Brasil, impulsionada pelo Programa Mais Educação desde 2007, estabeleceu metas ambiciosas para ampliar o acesso à educação integral nas escolas públicas, conforme o Plano Nacional de Educação (2014-2024). No entanto, as disparidades regionais são evidentes,

especialmente na Região Norte, que apresenta apenas 6,9% das escolas com ETI, contrastando significativamente com as Regiões Sudeste (29,7%) e Sul (28,7%) em 2021.

Os desafios enfrentados na Região Norte, como a vasta extensão geográfica e as peculiaridades sociais e culturais, refletem-se na dificuldade de expandir a oferta de escolas de tempo integral. Dados do último ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação indicam que, até 2023, o Brasil alcançou apenas 20,6% de alunos matriculados em ETI, abaixo da meta de 25% estabelecida para 2024.

No Município de Oriximiná, a implementação da ETI enfrenta desafios adicionais, como a infraestrutura limitada das escolas e a dependência econômica de recursos da mineração. Apesar das iniciativas alinhadas ao Plano Municipal de Educação (2015-2025), que buscava expandir a jornada escolar em 20% das escolas municipais até 2025, a realidade local revela uma lacuna entre as diretrizes nacionais e a aplicação prática carecendo de investigações que revelem a implementação da política.

Estudos locais destacam que a expansão da ETI muitas vezes se depara com limitações estruturais e econômicas, comprometendo a qualidade e a eficácia das políticas educacionais. A falta de espaços adequados para atividades extracurriculares e o desafio de integrar práticas pedagógicas eficazes às especificidades regionais são temas recorrentes nas análises sobre a educação em Oriximiná.

Diante desse cenário, é importante uma postura dialética, em um percurso investigativo sobre as políticas educacionais. O conhecimento produzido não pode ser desvinculado da prática-histórico-social. Somente com essa abordagem integrada e crítica será possível o entendimento e o desvelamento dos fenômenos pesquisados, constituindo subsídios para contribuir com a formulação de políticas que atendam a diversidade própria de cada território, em específico na Amazônia.

### **Referências:**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano Nacional de Educação 2014-2024. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-rte321202348, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.65475. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/65475>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CAVALIERE, A. M. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: **JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ**. Anais... Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. **Educação Integral: concepções e práticas na Educação Fundamental**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

COLARES, A. A. 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Diversidade Cultural: desafios educacionais no contexto amazônico. **ANPAE**, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0068.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

FERREIRA, Francinara Silva; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Os Estudos de Políticas Educacionais na Perspectiva da Formação Integral: uma revisão sistematizada. *Periferia*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 333–350, 2022. DOI: 10.12957/periferia.2022.65587. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/65587>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GLOBO. Plano nacional de educação completa 10 anos sem atingir nenhuma meta completamente. Reportagem de 25 jun. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/25/plano-nacional-de-educacao-completa-dez-anos-sem-atingir-nenhuma-meta-completamente.ghtml>. Acesso em: 28 jun. 2024.

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

IBGE. Pará: Oriximiná. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150530>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NEVES, A. O. das. **A Amazônia na visão dos viajantes: séculos XVI e XVII**. Manaus: Editora Valer, 2011.

OLIVEIRA, T. L. M. M. **Educação Integral: Análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA**. 2019.

ORIXIMINÁ. **Lei municipal nº. 6.072 de 12 de novembro de 1997**. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino. Oriximiná, PA: Prefeitura Municipal, 1997.

ORIXIMINÁ. **Lei Municipal nº 6.955 de 21 de dezembro de 2006**. Disciplina a organização do sistema de ensino do município de Oriximiná, e dá outras providências. Oriximiná, PA: Prefeitura Municipal, 2006.

ORIXIMINÁ. Lei Municipal nº 9.471/2022. Dispõe sobre a criação do programa municipal de educação integral no contraturno - PMEIC, e dá outras providências. Oriximiná, PA: Prefeitura Municipal, 2022.

SILVA, L. M. da. Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – PA. Orientadora: M. de F. de M. Souza. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/773>.

SILVA, N. de S. Programa Escola Integrada: desafios e possibilidades para gestão escolar. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 112 p. Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/programa-escola-integrada->

[desafios-e-possibilidades-para-gestao-escolar-nelson-de-souza-silva/](#). Acesso em: 25 jun. 2024.

SOUSA, L. T. de. Políticas educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012/2018). 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/502>. Acesso em: 22 jun. 2024.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

# CAPÍTULO 2

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA PARAENSE

Kédna Syuianne Quintas Melo Menezes<sup>8</sup>

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>9</sup>

### Introdução

A elaboração deste capítulo se deu a partir das reflexões realizadas na disciplina Educação na Amazônia ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível doutorado, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A Amazônia é complexa e seu conceito é arbitrário e carrega intencionalidade e historicidade, sendo objeto de cobiça tanto pela sua área territorial quanto pela sua rica biodiversidade. No que tange a questão territorial, ela se estende por mais oito países além do Brasil (Bolívia; Colômbia; Equador; Guiana; Guiana Francesa; Peru; Suriname e Venezuela), possuindo 7 milhões de quilômetros quadrados. Também possui uma rica biodiversidade, com gigantesca flora e com a maior bacia hidrográfica do planeta. Essa riqueza desperta o interesse de diversos países, sobretudo das maiores economias mundiais que já destruíram grande parte de seu ecossistema natural (Colares, 2011).

A riqueza amazônica se estende também para a cultura na região, com diversos povos, cada um com suas semelhanças e sobretudo com suas particularidades que merecem respeito e atenção para serem preservadas. Atualmente a Amazônia é alvo de diversos estudos, cenário esse que já se mostrava desde as fases de “reconhecimento” do território amazônico na criação do Brasil, no qual as expedições sempre tinham escrivães letrados cujo objetivo era o de enviar notícias produzindo relatos sobre um território rico e de fácil exploração. Esses escritos científicos não se limitam apenas ao potencial econômico da

---

<sup>8</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE UFOPA) integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Bolsista CAPES. E-mail: [kednasyuianneqm@gmail.com](mailto:kednasyuianneqm@gmail.com). Orcid: <http://lattes.cnpq.br/4907768269037459>

<sup>9</sup> Professora Titular na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Ufopa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. Pesquisadora Produtividade CNPq Brasil. E-mail: [liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com)

região, mas também enfatizam a cultura e diversidade humana, dando visibilidade aos povos indígenas e suas tradições.

A importância da oralidade na transmissão de conhecimentos ao longo da história amazônica também é ressaltada, enquanto o colonialismo português introduziu normas escritas e segregação do acesso à educação formal, acessível apenas para a elite. A educação entre os povos nativos era baseada na imitação e conhecimentos práticos para a vida comunitária (caça e pesca com produto coletivo).

Destaca-se ainda a falta de preocupação inicial com a criação de escolas e o foco na catequização da população, principalmente dos povos indígenas, no qual a ação dos missionários resultou, gradativamente, na formação de uma língua geral, o Nheengatu, e na influência ideológica das mensagens religiosas na cultura nativa. Posteriormente, a imposição do português como língua oficial, no século XVIII, e o avanço do letramento com a instalação da Província do Amazonas marcaram uma mudança na educação na região.

Temos que o processo educacional na Amazônia enfrenta diversos desafios que ultrapassam os muros da escola, e envolve questões que vão além das escolares, tais como: questões ambientais, agrárias, inclusão, diversidade cultural, desenvolvimento, sustentabilidade e agronegócio. Deste modo, busca-se com este trabalho responder a seguinte problematização: *Como se configura a política que implementa a ampliação da jornada escolar na Amazônia Paraense?*

Para isso, o presente trabalho possui como objetivo analisar o Projeto Escola de Tempo Integral do Estado do Pará (Resolução 002/2012, Resolução 003/2012 e Lei nº 8.186/2015) e o Plano Municipal da cidade de Santarém-PA (Lei nº 19.829/2015) com base nas tipologias das políticas de educação integral em tempo integral construída por Parente (2016). O texto está organizado em duas seções: na primeira é discutido as concepções e conceitos de tempo integral e na segunda seção é apresentado a caracterização das tipologias das políticas públicas que norteiam a educação em tempo integral da Amazônia Paraense.

### **Concepções e conceitos de tempo integral**

Uma educação universal e comum para todos surge a partir do contexto histórico de luta contra os privilégios da nobreza reivindicados por autores iluministas no final do século XVIII. A ideia proposta pelos iluministas passou a ganhar mais notoriedade devido o enfrentamento das grandes mudanças sociais e culturais impostas pela revolução industrial, uma vez que, até então, a ideia de uma instrução ampla do indivíduo não era focalizada, a

ênfase estava sobre a universalização das oportunidades para contrapor os privilégios do antigo regime aristocrático (Guimarães, 2022). Assim, foi apenas no contexto de divisão do trabalho no âmbito da revolução industrial que a concepção do integral, tanto no homem quanto na sociedade, passou a ser problematizada.

Diante da radicalização do processo de divisão social do trabalho, da ampliação das etapas e das subdivisões do processo de produção, em que colocavam em lados opostos os trabalhadores manuais e os intelectuais, os dirigentes e os subordinados, os donos das máquinas e os produtores, é que a ideia de *instrução integral* tornou-se uma bandeira política. Os modelos que se seguiram tiveram como contraponto a especialização extremada imposta pelo advento das máquinas na produção (Guimarães, 2022, p.196).

De acordo com o autor foi preciso, a partir dessa conjuntura, formar o homem integralmente para que o mesmo não fosse apenas uma máquina, um instrumento, onde suas ações, tanto no trabalho quanto na vida, deveriam ser resultado da reflexão de seus atos. Ao longo do século 20, diversas propostas e experiências de Educação Integral, confrontaram-se com desafios comuns como: a padronização do ensino, a segmentação dos conhecimentos, a artificialidade das especializações excessivas e a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Diante do exposto acima, temos que o tema da educação integral no Brasil foi também marcado por modelos liberais (Pestana, 2014) na primeira metade do século XX. Outros movimentos que discutiam e defendiam a educação integral também coexistiram nesse período, como os católicos e os integralistas, que, assim como os liberais, tiveram grandes contribuições para o pensamento educacional brasileiro, sobretudo para a educação integral (Cardoso e Oliveira, 2019).

A concepção de educação integral defendida pelos católicos estava “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (Coelho e Portilho, 2009, p.88), possuindo uma concepção de homem baseada na tríade: Deus, pátria e família. Já os integralistas defendiam que a base da educação integral era a espiritualidade, a disciplina e o nacionalismo cívico, podendo ser caracterizados como políticos conservadores. O movimento dos integralistas, assim como os católicos, representava o pensamento conservador da educação integral no Brasil e traziam a imagem de uma instituição educativa ideal e a formação do homem por inteiro (dimensões intelectuais, moral, cívica, esportiva e trabalho).

Os liberais, também conhecidos como Reformadores e Pioneiros da Educação Nova, acreditavam que a função da educação era essencialmente pública, uma vez que o:

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública (MANIFESTO, 1932, p.192).

Os pioneiros defendiam a formação completa do homem, baseando-se em atividades artísticas, profissionais, intelectuais e físicas. Para os reformadores, o Estado deveria ser o responsável pela educação da população e a escola deveria fornecer uma educação pública, obrigatória, laica, gratuita e integral. Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964) estão entre seus principais pensadores.

Logo, a partir de um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros, surgiu a primeira experiência de Educação Integral no Brasil por meio da escola parque. A escola parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), foi um projeto idealizado por Anísio Teixeira em um bairro pobre da cidade de Salvador e visava uma abordagem holística da educação.

Para Anísio Teixeira a escola deveria estar pautada na formação integral e também ser de tempo integral, defendendo que todas as crianças deveriam ter acesso as diversas atividades educativas, além de também ter acesso a atendimento médico, odontológico, alimentação e acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem (Cardoso e Oliveira, 2022). A ideia de Anísio Teixeira não ganhou projeção e investimentos contínuos direcionados para este modelo educacional.

Em conformidade com a proposta elaborada por Anísio Teixeira, foi criado o Centro Educacional Elementar-CEE (1960) em Brasília que tinha como objetivo oferecer “uma educação primária que partisse das próprias necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, buscando abrangê-las por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais” (Ribeiro, 2017, p. 47). Ainda na década de 1960 também foram criados os Ginásios Vocacionais em São Paulo que atendiam em tempo integral os alunos do ensino secundário que residiam, em sua maioria, em classes médias ou baixas, sendo implementadas seis unidades durante a sua vigência. No entanto, o projeto foi interrompido em 1969.

Na década de 1980 foi criado o Centro Integrado de Educação Pública – CIEP no Rio de Janeiro que possuía como objetivo oferecer um ensino público de qualidade em período integral para as crianças. Entre 1986 a 1993 foi desenvolvido o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, seu objetivo era melhorar a qualidade de ensino, possibilitando oportunidades igualitárias para todas as crianças do estado de São Paulo, atendendo-as em período integral.

Com isso, temos que os modelos de organização para ampliação da jornada escolar no Brasil foram configuradas sobre a perspectiva de duas vertentes, a primeira na perspectiva da “escola de tempo integral”, onde os alunos deveriam permanecer durante o dia no ambiente escolar desenvolvendo atividades curriculares. A segunda perspectiva seguia na direção “alunos em tempo integral” cuja a oferta de atividades se desenvolvia em turno alternativo as aulas e a utilização de diferentes ambientes além da escola. Logo, percebe-se a existência de diferentes vertentes de políticas de educação integral em tempo integral no Brasil, que possuem suas próprias características e que se modificam a depender da realidade vivenciada naquele contexto (Parente, 2016).

Menezes (2009) aponta que a Constituição Federal de 1988 foi um marco normativo importante para a educação integral, apesar de não constar com esse termo em seu texto, ela trazia bases importantes para construção dessa educação. No contexto legal, a educação integral e a educação em tempo integral começaram a ganhar destaque com o ECA/1990 (em seu capítulo V, artigo 53, aborda o pleno desenvolvimento da criança, preparo para o exercício da cidadania e qualificação do trabalho); LDB/1996 (artigos 2º, 5º, 34 e 87 que discorrem sobre a formação plena dos alunos e a evolução das instituições para a modalidade de tempo integral); PNE I (aprovado pela Lei nº10.172/2001 e previa a ampliação da jornada escolar com o objetivo de realizar a expansão da escola de tempo integral); e PNE II (aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e previa a educação em tempo integral).

Com isso, diversas outras experiências de Escola Integral e Escola em Tempo Integral foram surgindo nos estados e municípios a partir do século XXI. “Entres as iniciativas, temos o Programa de Educação Integral em Apucarana/Paraná; os Centros Educacionais Unificados (CEU’s), em São Paulo; o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte; o Bairro Escola, em Nova Iguaçu; e Escola da Pesca, no Pará” (Cardoso e Oliveira, 2019).

As diversas propostas de educação integral discriminadas acima, demonstram a intenção de alguns governos e esferas públicas em implementar a educação integral em tempo integral em suas localidades, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação brasileira. Deste modo, o presente trabalho possui como objetivo analisar o Projeto Escola de Tempo Integral do Estado do Pará (Resolução 002/2012, Resolução 003/2012 e Lei nº 8.186/2015) e o Plano Municipal da cidade de Santarém-PA (Lei nº 19.829/2015) com base nas tipologias das políticas de educação integral em tempo integral construída por Parente (2016).

## Projeto Escola em Tempo Integral na Amazônia Paraense – Análise da Resolução 002/2012, Resolução 003/2012 e Lei nº 19.829/2015.

A oferta da Escola de Tempo Integral no Estado do Pará se iniciou no ano de 2009 como cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a partir da adesão do Programa Mais Educação - PME. A Secretária do Estado da Educação do Pará (SEDUC/PA) implantou em 2012 o Projeto Escola de Tempo Integral - ETI, tendo como objetivo estender a permanência dos alunos da educação básica na escola pública para ampliar as possibilidades de aprendizagens por meio da exploração de temas transversais, proporcionar diferentes vivências que auxiliem no aprimoramento social, cultural e pessoal, além do enriquecimento do currículo básico (Pará, 2012).

O Projeto ETI no estado do Pará foi instituído através de uma política pública sendo está a Resolução nº 002/2012. Para compreendermos a formulação desta política, realizamos uma análise em conjunto com a Resolução 003/2012 (que dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral) e Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015 (que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE do Estado do Pará) utilizando como critério as tipologias elaboradas por Parente (2016). Consideramos nesta análise um recorte temporal de 2012 a 2024, tendo em vista que 2012 foi o ano de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral no estado do Pará, e 2024 ser o período de elaboração deste artigo.

Entendemos política pública como o Estado em ação, isso significa que tanto a formulação quanto a implementação de uma política pública educacional no âmbito da educação integral em tempo integral demonstra interesse do Estado em atuar nessa área. De acordo com Parente (2016, p. 565) “as políticas públicas são permeadas de determinantes ao mesmo tempo em que também podem determinar e/ou condicionar outras ações do próprio Estado”.

Diversos fatores exercem influência na elaboração destas políticas, tais como: administrativos, políticos, pedagógicos, culturais, sociais, financeiros, legais e entre outros. Com isso, a autora em seu artigo intitulado *Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral*, destacou alguns determinantes que têm direcionado a formulação e a implementação de políticas de educação em tempo integral, fazendo com que sejam formuladas políticas com diferentes características.

A autora realizou a classificação das tipologias com base em 12 critérios para análise e para cada critério foram estabelecidas duas classificações, conforme o quadro 1:

**Quadro 1 – Tipologias de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral (2016)**

<b>Critério</b>	<b>Classificação</b>
Quanto à abrangência da política	Políticas de educação integral em tempo integral universais
	Políticas de educação integral em tempo integral parciais
Quanto à normatização da política	Políticas de educação integral em tempo integral estruturadas
	Políticas de educação integral em tempo integral semiestruturadas
Quanto à formulação da política	Políticas formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo
	Políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas de governo
Quanto à origem dos recursos para implementação da política	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos e privados
Quanto à existência de relações intersetoriais	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas intersetorialmente
Quanto à existência de parcerias público-privadas.	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por meio de parcerias público-privadas
Quanto ao argumento da política	Políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos pedagógicos
	Políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos sociais
Quanto ao espaço da ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral restritas ao espaço escolar
	Políticas de educação integral em tempo integral que desenvolvem a ação educativa em espaços escolares e não escolares
Quanto à formação do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais da educação
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por diferentes profissionais
Quanto ao vínculo profissional do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais concursados
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais com diferentes vínculos profissionais
Quanto à organização curricular	Políticas de educação integral em tempo integral padronizadas
	Políticas de educação integral em tempo integral não padronizadas
Quanto à integração curricular	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo integrado
	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo no formato contraturno

Fonte: Elaborado por Parente (2016).

Com isso, iremos realizar um exercício de construção classificando o Projeto Escola de Tempo Integral de acordo com as tipologias das políticas de educação integral em tempo integral definidas por Parente (2016), com o objetivo de realizar a compreensão a cerca de como a ação do Estado foi formulada e implementada.

- **Quanto à abrangência da política:**

As políticas de educação em tempo integral podem ser classificadas de acordo com a sua abrangência, sendo estas: políticas que implementam o tempo integral na educação básica de forma universal e políticas que realizam esta implementação de forma parcial. As políticas universais são assim denominadas pois atendem todos os estabelecimentos de ensino de uma determinada etapa da educação básica, assim como seus alunos matriculados. As parciais, por outro lado, atendem parcialmente os estabelecimentos de ensino e seus alunos matriculados.

No estado do Pará, de acordo com a Resolução N° 002/2012 em seu artigo 3°, “o Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de 10 escolas da rede pública estadual, com gradativa expansão no âmbito da Rede Pública do Estado”. Com isso, temos que em relação ao critério de abrangência da política, está se classifica como uma política parcial que atende parcialmente a rede de ensino. As escolas que entraram no projeto piloto em 2012 se encontram no quadro 2:

**Quadro 2:** Escolas que integraram o Projeto Piloto da ETI implementado pela SEDUC/PA

N°	Escolas Estaduais	Nível de Ensino	Município
1	Antônia Paes	Ensino fundamental	Belém
2	Augusto Meira	Ensino médio	Belém
3	Benjamin Constant	Ensino fundamental	Belém
4	Cidade de Emaús	Ensino fundamental	Belém
5	Eneida de Moraes	Ensino fundamental	Belém
6	Juscelino Kubitschek	Ensino profissionalizante	Marituba
7	Norma Morhy	Ensino fundamental	Belém
8	Raimundo Vera Cruz	Ensino médio	Belém
9	Ruy Paratinga	Ensino fundamental	Belém
10	Temístocles Vera Cruz	Ensino médio	Belém

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras a partir do portal da SEDUC-PA (2024).

De acordo com as Orientações Pedagógicas de 2024 para o Ensino Fundamental I, atualmente o projeto atende 72 escolas do Ensino Médio e 9 escolas do Ensino Fundamental, com a perspectiva de ampliação para o ano de 2024.

- **Quanto à normatização e formulação da política:**

A classificação da política quanto a sua normatização deriva da existência de documentos políticos pedagógicos ou legais que evidenciem: objetivos, abrangência, concepções, organização do trabalho pedagógico e entre outros. Podem ser classificados

como políticas estruturadas no momento em que possuem um elevado nível de normatização, sendo prevista em lei e faz parte de um Plano de Educação. Por outro lado, de acordo com Parente (2016), também podemos encontrar políticas que podem ser classificadas como semiestruturadas quando na estrutura não estabelecem todas as suas características e elementos, não possuindo na rede um projeto articulador.

No que tange a sua formulação as políticas de educação integral em tempo integral podem ser implementadas pelo mesmo âmbito administrativo (políticas onde seus implementadores e formuladores são da mesma área administrativa: municipal, estadual ou federal) e também podem ser implementadas por diferentes esferas do governo (ocorre quando os implementadores e formuladores são de áreas administrativas distintas, como por exemplo: programas formulados pela federação, mas que foram aderidos pelos Estados).

No estado do Pará temos que a política implementada se classifica como estruturada e implementadas no mesmo âmbito administrativo, uma vez que foi regulamentada pela resolução 002/2012 pela Secretária do Estado de Educação e divulgada pelo Diário Oficial da União.

- **Quanto à origem dos recursos para implementação da política e existência de parcerias público privadas:**

Os recursos que são utilizados para atingir o objetivo da ampliação da jornada escolar por meio de políticas podem ser implementados com recursos públicos (recursos legalmente destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino, como por exemplo o Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB) ou implementadas com recursos provenientes tanto da esfera pública quanto da privada (além do financiamento público também recebem verba de instituições privadas). A própria implementação destas políticas também podem se dá por meio da parceria público-privada.

De acordo com o Projeto de ETI, o programa é financiado com o apoio da União, conforme pode ser verificado no Plano Estadual de Educação - PEE aprovado em 2015 pela Lei nº 8.186/2015, no seguinte trecho “promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral” (Pará, 2015), não localizamos nenhuma informação que aponte para a utilização de recursos do tesouro estadual.

Em pesquisas realizadas foi verificado que a relação público-privado se constitui como elemento essencial para a implementação desta política no estado do Pará. Essa constatação se dá devido a proposta governamental para a educação básica por meio do *Pacto*

*pela Educação*. Apesar de não está estipulado no PEE, foi celebrado em 2013 um contrato do Governo do Estado do Pará com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o financiamento do Pacto pela Educação no Pará.

O Pacto pela Educação se refere a uma ação governamental que possui como objetivo aumentar em 30%, no período de cinco anos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede pública em nível fundamental e médio. No pacto foi previsto um orçamento de aproximadamente \$ 351 milhões na rede estadual até 2017 e possui como uma de suas metas a expansão da oferta da educação de tempo integral.

- **Quanto ao argumento da política:**

A classificação das políticas de tempo integral pode ser realizada de acordo com os argumentos que as sustentam, dentre os diversos argumentos existentes os que aparecem com mais frequência são os pedagógicos e os sociais. As políticas de educação integral em tempo integral que são implementadas por argumentos pedagógicos visam proporcionar aos alunos uma educação de qualidade oferecendo melhores condições de aprendizagem. Já as políticas implementadas por argumentos sociais possuem como articulação a natureza social e visam a minimização da vulnerabilidade social, possibilitando que os alunos vulneráveis social e economicamente permaneçam mais tempo na escola.

Na análise da resolução 002/2012 não há informações que indiquem os argumentos de elaboração da política sobre o projeto escola de tempo integral, esse dado foi localizado na Lei nº 8.186/2015 em seu parágrafo 1 da meta 6:

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

Já os argumentos sociais podem ser verificados também na Lei nº 8.186/2015 na estratégia 6.2 que devem ser adotadas pelo o estado do Pará:

desenvolver, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as leis vigentes.

Logo, temos que o projeto implementado no estado do Pará foi baseado tanto com argumentos pedagógicos quanto com argumentos sociais. No entanto, é importante enfatizar que a política baseada em argumentos sociais pode ter um caráter seletivo pois tendem a privilegiar alunos ou escolas que estejam localizadas em regiões de vulnerabilidade.

- **Quanto ao espaço da ação educativa:**

Quanto ao espaço da ação educativa, a política de educação em tempo integral pode ser restrita ao ambiente escolar ou se estender para outros ambientes além da escola. Na política analisada é observado que são desenvolvidas ações em espaços escolares e não escolares, conforme exposto na estratégia 6.4 e 6.6 da Lei nº 8.186/2015:

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.6) promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

Historicamente, as políticas que possuem a ampliação da jornada escolar como objetivo ofertavam a educação integral apenas em ambientes escolares, devido a esse motivo por muito tempo os estudos se referiam a esta temática como “escola de tempo integral” (Santos, 2023). No entanto, novos modelos de políticas surgem propondo essa nova perspectiva, prevendo ações educativas que fazem uso de outros espaços como praças públicas, museus, centros de lazer e entre outros. Pesquisas apontam que a existência de políticas que desenvolvem ações em ambientes não escolares também possuem relação com a ausência de infraestrutura escolar.

### **Plano Municipal de Educação - Santarém/PA (2015-2025)**

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação 2014-2024, prevê em seu artigo 8º a obrigatoriedade de elaboração dos planos educacionais pelos Estados, o Distrito Federal e municípios. A referida lei enfatiza no inciso § 1º, supracitado na estratégia II, a necessidade de políticas públicas educacionais que priorizem a diversidade cultural e as necessidades específicas para as comunidades quilombolas, indígenas e do campo.

Art. 8. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

[...]

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Quando falamos na Amazônia é necessário também reconhecer a heterogeneidade da região, olhando para a realidade aqui vivenciada no sentido de incluí-la nos debates, nas formulações e nas implementações de políticas educacionais. Com isso, iremos realizar o entendimento a cerca de como o município de Santarém-PA sistematiza o ensino, dando ênfase nas estratégias para atingir a meta 06 estipulado no PNE (2014-2024).

O Plano Municipal de Educação de Santarém-PA (2015-2025) foi regulamentado pela Lei nº19.829, de 14 de julho de 2015 e está organizado em seis partes. A primeira parte traz a caracterização da cidade de Santarém, apresentando seus aspectos históricos, econômicos, sociais, demográficos e aspectos educacionais. Na segunda parte é explicitado a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a educação em tempo integral), a educação superior, abordando os níveis e modalidades de ensino.

Já a terceira parte apresenta aspectos da gestão dos profissionais de educação, dando ênfase no piso salarial. A quarta parte trata da gestão democrática no município. A quinta parte traz informações a cerca da gestão financeira, especificamente do Produto Interno Bruto (PIB) do município de Santarém. A sexta parte contempla alguns anexos, tais como: Regimento Interno da V Conferência Municipal de Educação de Santarém; Metas apresentadas através de um quadro comparativo entre as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação; e o Relatório da V Conferência Municipal de Educação de Santarém.

No PME de Santarém foram estabelecidos 20 metas e 263 estratégias, assim como as condições e prazos fixados para o decênio do PME (2015-2025). Iremos nos delimitar a Meta 6 neste estudo, que trata especificamente da Educação em Tempo Integral. Para que a meta estabelecida seja alcançada, foram definidas, por meio de votação na plenária da V Conferência Municipal de Educação, 10 estratégias discriminadas abaixo:

**6.1-** Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma

que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

**6.2-** Aderir ao programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, instituído pelo Governo Federal com vistas a atender prioritariamente comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

**6.3-** Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral;

**6.4-** Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

**6.5-** Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

**6.6-** Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

**6.7-** Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

**6.8-** Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos, criando/adequando salas de recursos multifuncionais da própria escola para assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar; (Santarém, 2015, p. 64).

É importante enfatizar que tais estratégias foram elaboradas de acordo com o diagnóstico da realidade local e das necessidades/demandas que precisam ser atendidas. De acordo com Oliveira e Colares (2019), o município de Santarém já apresentava iniciativas da ampliação escolar antes do início da vigência do plano, mas o foco não estava na educação integral e sim na educação ambiental, com ênfase na valorização da cultura local por meio da Escola da Floresta, inaugurada em 2008, e da Escola Parque, inaugurada em 2010.

A experiência com escolas que ampliavam a jornada escolar com foco à educação integral no município só se iniciou de fato em 2009 através do Programa Mais Educação, uma política indutora que ao longo dos anos foi implementada em grande parte das escolas de rede municipal. Esse programa foi reformulado e passou a ser intitulado como Programa

Novo Mais Educação (Portaria Interministerial nº 1.144 de 10 de outubro de 2016), onde 200 escolas aderiram ao programa no município de Santarém, mas apenas oito escolas iniciaram suas atividades (Semed, 2018), o que indica um descaso do governo federal com as escolas, já que as mesmas necessitam de fomento para a realização de suas atividades. O programa foi encerrado em 2017.

Atualmente apenas uma escola funciona em tempo integral no município, sendo está a Escola Frei Fabiano Merz. A escola foi construída em 2011 e fica localizada na Avenida Paulo Maranhão, com o objetivo de atender a clientela urbana, constituindo-se como a primeira escola de tempo integral do município, possuindo uma jornada de 9 horas diárias.

Com isso, temos que o Plano Municipal de Educação da cidade de Santarém-PA se classifica, de acordo com a tipologia de políticas de educação em tempo integral estabelecida por Parente (2016), da seguinte forma: Trata-se de uma política implementada no mesmo âmbito administrativo, ou seja, no âmbito municipal e implementada com recurso da União, conforme pode ser verificado na estratégia 6.1.

É uma política de educação integral em tempo integral que desenvolvem a ação educativa em espaços escolares e não escolares, conforme estratégia 6.4. É uma política de educação integral em tempo integral implementadas por meio da parceria público-privada, conforme estratégia 6.5. É uma política de educação integral em tempo integral parcial, conforme estratégia 6.10.

O PME de Santarém-PA também se caracteriza como uma política de educação integral em tempo integral semiestruturada, ou seja, suas características e elementos não foram definidos de forma completa, uma vez que o município de Santarém-PA não possui uma política municipal com um nível elevado de normatização, explicitada em lei própria que defina as diretrizes para a implementação da educação integral em tempo integral. Pelo contrário, o PME do município apenas “repete” o que está previsto no PNE. Devido a essa mera repetição das metas do PNE no PME do município, é importante enfatizar que o plano educacional formulado é apenas uma intenção de município de cumprir com as estratégias estipuladas, não significando que de fato elas serão implementadas.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho teve como objetivo realizar o entendimento acerca de como o Estado do Pará e o município de Santarém-PA sistematizam o ensino, com ênfase na educação integral em tempo integral, por meio da análise do Projeto Escola de Tempo

Integral do Estado do Pará e o Plano Municipal de Educação de Santarém-PA. A análise foi realizada por meio das classificações definidas por Parente (2016). São muitos os determinantes que influenciam na elaboração das políticas de educação integral em tempo integral, podendo ser de cunho econômico, político, social, cultural, pedagógico e entre outros. Logo, esses determinantes delineiam os modelos de experiências da educação integral em tempo integral que vão surgindo.

A elaboração das políticas voltadas para educação em tempo integral que foram implementadas no decorrer dos anos, como o Programa Mais Educação e, mais tarde, a sua reformulação para o Novo Mais Educação, indicam a existência de políticas que foram estabelecidas a partir de parâmetros externos para se pensar as questões internas ao país. Deste modo, temos que isso pode influenciar na redução ou até mesmo na eliminação das especificidades nacionais, e quando estendemos essa reflexão para os estados ou municípios, também temos a redução das especificidades locais, uma vez que as políticas que são desenvolvidas nos estados e municípios seguem o que está definido no âmbito nacional.

Percebe-se que as políticas desenvolvidas nesta localidade possuem suas concepções enraizadas na ampliação do tempo da criança na escola, não focalizando no que de fato deveria ser considerado neste processo: a formação humana integral. Para a mudança desta realidade, é necessário que o Estado promova ações concretas que garantam essa formação nas crianças, adolescentes e jovens, fazendo que a escola desempenhe a sua função social.

### Referências:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131)

-port-1144mais-educ-pdf&category\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2024.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

COELHO, L. M. C. da C.; PORTILHO, D. B. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 187–202, out. 2011.

GUIMARÃES, A. A. Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 192-208, jan.-abr. 2022.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod\\_resource/content/0/O%20MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod_resource/content/0/O%20MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf). Acesso em: 28 jun. 2024.

MENEZES, J. S. da S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.

OLIVEIRA, T. L.; COLARES, M. L. I. S. 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.

PARÁ. SEDUC. Resolução nº 002, de 24 de abril de 2012 – Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso: 25 mai 2024

PARÁ. SEDUC. Resolução nº 003, de 24 de abril de 2012 – Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso: 25 mai 2024

PARÁ. Gabinete do Governador. Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial nº 32.913*, Pará, 2015. Edição extra. 32 p.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. DOI: 10.20500/rce.v9i17.1713. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 02 jun. 2024.

RIBEIRO, M. R. A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTARÉM. Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Secretaria Municipal de Administração, Santarém, PA, 2015. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1). Acesso em: 17 jun. 2024.

SANTARÉM. SEMED. Relação de escolas municipais com adesão ao Programa Novo Mais Educação. Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2018.

## CAPÍTULO 3

### UMA ESCOLA PARA A AMAZÔNIA, UMA AMAZÔNIA PARA A ESCOLA: o currículo como território contestado deste lugar

Lucas de Vasconcelos Soares<sup>10</sup>

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>11</sup>

#### Introdução:

No decorrer dos anos, a Amazônia Legal, também conhecida como Amazônia brasileira, vem passando por inúmeras transformações em sua tessitura geográfica, climática, política, econômica, organizacional, cultural, social, educacional, etc., em um contexto de afloramento de uma grave crise ambiental que, silenciosamente, vem ocasionando perdas consideráveis nas paisagens, recursos e diversidades existentes neste contexto por meio de desenfreios processos de exploração comandados por aqueles que enxergam na natureza uma possibilidade de acúmulo e expansão de capital. Também conhecida como território marcado pela “[...] história violenta e alimentada sem cessar pelos conflitos agrários [...] de apropriação da terra fundado numa enorme injustiça e num absurdo econômico [...]” (Loureiro, 2015, p. 12), a Amazônia encontra-se hoje sob duas frentes de atuação: de um lado, continua sendo “[...] Objeto de cobiça econômica internacional [...]”, nacional, regional e local e, do outro, está diante “[...] de movimentos que lutam pela defesa e preservação do meio ambiente, por compreenderem a sua importância vital para a sobrevivência” (Colares, 2022, p. 2).

Recentemente, com o anúncio oficial da realização da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP-30), prevista para ocorrer em novembro de 2025 na cidade de Belém, no Estado do Pará, as discussões sobre as problemáticas e necessidades da Amazônia voltaram a ocupar centralidade nos discursos governamentais, nas pautas dos

---

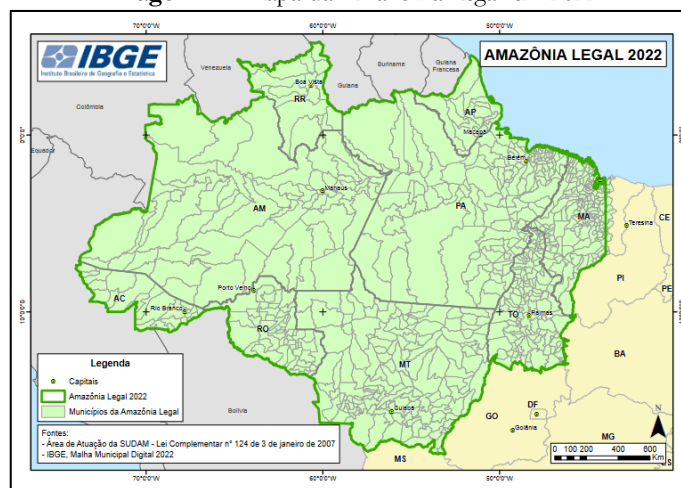
<sup>10</sup> Doutorando em Educação no PPGE/Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/Ufopa”. E-mail: [lukasluph123@gmail.com](mailto:lukasluph123@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5784-8307>.

<sup>11</sup> Professora Titular na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Ufopa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. Pesquisadora Produtividade CNPq Brasil. E-mail: [liliacolares@gmail.com](mailto:liliacolares@gmail.com)

movimentos populares e nas notícias veiculadas pelo setor midiático local e nacional, enfatizando o debate sobre a busca por acordos e estratégias cooperativas direcionadas às problemáticas climáticas, naturais e sociais que a região vem passando. No referido evento, há diversos anseios no sentido de que os países amazônicos – Brasil, Colômbia, Bolívia, Equador, Peru, Venezuela, Suriname e Guiana – assumam um compromisso de superação da concentração de pobreza e desigualdades, de redução das problemáticas ambientais, de valorização e proteção da biodiversidade e da efetivação de direitos básicos na região. Se por um lado, a possibilidade deste evento representa uma esperança frente aos graves problemas socioambientais, por outro lado, partindo de um senso crítico e diante da expansão da ordem mundial capitalista, as investidas na Amazônia podem propagar a consolidação de interesses implícitos que, disfarçadamente, levam a continuidade e ao declínio de seus recursos e singularidades via processos exploratórios.

Considerada o espaço de maior concentração de recursos naturais do mundo, a Amazônia Legal, sob a atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) conforme o teor da Lei complementar Nº 124/2007, compreende uma extensão territorial de 5.215.423 km<sup>2</sup>, correspondendo a 60% do território nacional, dividida em 772 municípios, que abarcam nove (9) Estados brasileiros (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão), registrando, aproximadamente, “[...] 30 milhões de pessoas, das quais pelo menos 250 mil são declaradas indígenas [...]” (Colares, 2022). Neste território existem hoje inúmeras espécies da flora e fauna, grupos humanos diversificados, imensidões de rios e florestas, dentre outros, comportando a maior biodiversidade do planeta. A Imagem de Nº 1 representa a delimitação territorial da Amazônia Legal em 2022.

Imagem 1 – Mapa da Amazônia Legal em 2022



Fonte: IBGE (2022).

Em um contexto de múltiplas diversidades e singularidades, onde a dinâmica do subir e descer das águas, as condições climáticas e geográficas, o contato com a natureza, a heterogeneidade de saberes e tradições, e outros, influenciam os modos de vida dos sujeitos amazônicos, perpassa ainda um conjunto, crescente e recorrente, de desigualdades sociais, retratando um cotidiano marcado por dificuldades na luta pela sobrevivência, inoperância na oferta de direitos básicos e ausência de dignidade humana (Soares *et al.*, 2020). Corroborando a esta discussão, Soares, Colares e Colares (2020) citam o caso das “Balseiras do Amazonas”, onde crianças, predominantemente, meninas lançam-se nos rios em busca de alimentos e outros elementos básicos, trocando, em muitos casos, o próprio corpo e até com o consentimento dos pais<sup>12</sup>. Este caso, recentemente, ganhou repercussão mundial quando citado em uma canção apresentada em um programa televisivo, ocasionando em uma série de compartilhamentos em redes sociais. Contudo, esta realidade recente e, ao mesmo tempo, muito antiga, que retrata a infância e adolescência na Ilha do Marajó, no Pará, apenas sinaliza o contexto de precariedades e abandonos que os povos amazônicos vêm enfrentando no decorrer de sua história, com problemas tão conhecidos e ainda persistentes nos campos da saúde, educação, saneamento básico, infraestrutura e outros.

Preocupantemente, a Amazônia das verdes e extensas florestas, dos volumosos rios, dos curiosos personagens lendários, das riquezas, minérios, dos animais, da flora e da fauna, da diversidade de povos, das variações culturais, da diversificação linguística, etc., conforme propagada nos estudos e relatos entre os séculos XVI a XXI, deu lugar à Amazônia das queimadas, do desmatamento, da exploração desenfreada dos recursos, dos conflitos agrários e ambientais, da expropriação de terras, de direitos, de culturas, de identidade, etc. (condição situacional da contemporaneidade). Neste viés, com a realização do 57º Festival Folclórico de Parintins, no Estado do Amazonas, ocorrido nos dias 28, 29 e 30 de junho de 2024 – que ganhou atenção e destaque nacional e internacional<sup>13</sup> com inúmeras pessoas se deslocando para a Amazônia e, ao mesmo tempo, acompanhando pelas mídias a disputa cultural entre

---

<sup>12</sup> Acontecimento registrado na região da Ilha do Marajó, no Estado do Pará, com a prática onde crianças utilizam canoas para se aproximarem das grandes embarcações que perpassam por este espaço, lançando-se nas fortes correntezas em busca de alimentos. É nesta prática, que vem ocorrendo há décadas, que também se concretizam os casos de abusos e exploração sexual (Soares; Colares; Colares, 2020). Para além da Ilha do Marajó, tais situações se repetem na Amazônia, principalmente, naqueles locais onde se instalaram grandes projetos de exploração de minérios, com a presença de poucas mulheres e muitos homens, resultando em redes de prostituição, gravidez precoce, proliferação de doenças, etc.

<sup>13</sup> Tal visibilidade ocorreu após a participação de uma das integrantes do Boi Garantido, do Festival Folclórico de Parintins, em um programa televisivo nacional, despertando a curiosidade de muitos telespectadores sobre o movimento cultural realizado naquele município do Estado do Amazonas. Para exemplificar melhor, vale destacar que, pela primeira vez na história, os ingressos para este evento esgotaram em apenas dois minutos após o início das vendas.

os bois Caprichoso e Garantido<sup>14</sup> – uma questão emerge novamente: Qual a visão que os povos de outras regiões, e de outras partes do mundo, possuem sobre a Amazônia? E qual a visão que os próprios sujeitos amazônicos possuem sobre a Amazônia? Tais questionamentos surgem em decorrência de dois fatores: se por um lado, o Festival Folclórico de Parintins, ao ganhar visibilidade, propaga e divulga a cultura daquele município a diversos outros recortes geográficos, sendo um elemento importante para difundir o contexto local; por outro lado, pelo uso do imaginário, do misticismo, do saber local, do simbólico, do religioso, da ancestralidade dos povos, etc., propaga ainda uma visão exótica e mítica sobre a região, podendo contribuir para que a Amazônia continue sendo vista, externa e internamente, por imagens descontextualizadas e desconexas com o real.

Compreender o conjunto de fatores e condições postas no processo de reconhecimento e valorização das diversidades de povos, culturas e saberes existentes na Amazônia, destituindo uma visão fetichista e exótica que fora propagada no decorrer de sua história, torna-se necessário no sentido de revelar o jogo de interesses e disputas que a região, e seus povos e recursos, estão postos sob a hegemonia e expansão de um sistema dominante e opressor (Soares, Colares, Colares, 2020). Isto posto, há de indagar-se sobre os movimentos educacionais instalados na Amazônia, os currículos desenvolvidos nas instituições de ensino, os cursos de formação de profissionais da educação, os programas e iniciativas governamentais, os materiais didáticos, dentre outros, no sentido de refletir se este conjunto de elementos que simbolizam a oferta e garantia do direito à educação tem sido efetivado em consonância com o conjunto de saberes, necessidades e desigualdades existentes na região (Soares *et al.*, 2020).

A educação e, principalmente, a escola deste lugar deve pautar-se em processos de recuperação da história no sentido da compreensão crítica e da contestação social, na valorização das diversidades existentes, na proteção e luta por territórios, recursos e preservação da vida, na validação da diversidade linguística, na valorização das dinâmicas e relações sociais dos povos amazônicos, na luta por políticas públicas mais efetivas e alinhadas às reais necessidades, incluindo o direito educacional. Tudo isso sem perder de vista também o compromisso com os saberes históricos reconhecidos e produzidos pela humanidade no decorrer dos alunos (saberes universais/formação básica comum). Neste percurso, Costa e

---

<sup>14</sup> Trata-se de apresentações culturais que denotam a cultura amazônica e, principalmente, dos povos locais a partir do Auto do Boi Bumbá, movimento também influenciado pela cultura de São Luís do Maranhão. Nas apresentações são contados, em forma de enredos, lendas, mitos, saberes, personagens e histórias locais, sendo avaliados por uma série de critérios técnicos. Neste ano de 2024, muito se enfatizou, nas temáticas dos grupos folclóricos, a defesa e a preocupação com o futuro da Amazônia. Para mais informações: <https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/festival-de-parintins.htm>.

Correa (2016) lançam o seguinte questionamento: até que ponto é possível pensar uma escola específica para a Amazônia mediante o forjamento de um currículo universal? Responder essa questão é importante, uma vez que falar de educação na Amazônia implica pensar um processo que altere e/ou corrija a problemática em que “[...] quando finalmente ocorreu a disseminação da educação escolar, esta se deu desvinculada aos saberes e práticas de grupos sociais que constituíam a maioria da população” (Colares, 2018, p. 10) nesta região.

Sob esta perspectiva, pautando-se no compromisso de responder os questionamentos apresentados no texto, o estudo trata do processo de implementação do currículo escolar na Amazônia frente suas problemáticas e necessidades históricas, econômicas, políticas, culturais, ambientais, sociais e educacionais. Como problema central da pesquisa, visa analisar como tem ocorrido a relação universal e singular no currículo educacional implementado na região amazônica frente ao conjunto de saberes e diversidades existentes.

As discussões resultam de pesquisa bibliográfico-documental, contemplando o aporte teórico em estudiosos do tema – Loureiro, 2015; Colares, 2022; Colares, 2018; Soares et al., 2020; Duarte, 2020; Maciel, 2016; etc. – e nos documentos político-normativos que regulamentam a elaboração do currículo educacional no Brasil: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, dentre outros.

No que tange à organização textual, as discussões dividem-se em três blocos: no primeiro – *Apontamentos iniciais* – tecendo caracterizações e condições – universais e singulares – da região amazônica, acrescido da apresentação do problema e percurso metodológico do estudo; o segundo bloco – *Currículo, saberes e diversidades nas escolas da região amazônica: o universal e o singular no centro do debate* – discute a relação entre universal e singular no currículo implementado na região frente ao conjunto de saberes, diversidades e necessidades locais; no terceiro – *Uma escola para a Amazônia, uma Amazônia para a escola: tecendo considerações* – apresenta um conjunto de reflexões e desafios postos no processo de implementação do currículo educacional na Amazônia, refletindo o papel da escola neste processo. A seguir, discutem-se cada um.

### **Currículo, saberes e diversidades nas escolas da região amazônica: o universal e o singular no centro do debate**

O currículo educacional – enquanto ordem sequenciada externa – pressupõe a definição/organização de um conjunto de conteúdos, metodologias e direcionamentos que

possibilitem a materialização de uma formação básica dos sujeitos sociais, ancorando-se na efetividade de objetivos previamente definidos que, em muitos casos, permanecem carregados de intencionalidades implícitas no processo (Silva, 2013). O forjamento do currículo, no âmbito dos sistemas e órgãos educacionais, tem sido objeto de disputa na sociedade – efetivando-se como tradição inventada e território contestado (Silva, 2013) – uma vez que este se torna uma ação e opção política, não sendo neutro e, problematicamente, tornando-se, universal, consolidando-se como um espaço de constituição do projeto formativo social nacional-global. Como elemento que tem caminhado na perspectiva na unificação de conteúdos, na universalização do ensino e diante da obsessão por objetivos (Sacristán, 2013), o currículo representa os interesses das forças majoritárias que, via educação escolar, consolidam um projeto formativo universal ajustado às suas necessidades e, principalmente, às demandas do mercado na era improdutiva e desenfreada do capital. De acordo com Arroyo:

[...] Na construção espacial do sistema escolar [...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado [...] (2013, p. 13).

Sendo o currículo um espaço onde o saber comum – formação básica e indispensável – é determinado, a partir da seleção de quais conteúdos deverão ser preservados, duas questões tornam-se primordiais: 1. O que os alunos devem se tornar? e 2. O que deve ser ensinado? Em outras palavras, significa dizer que, no processo de elaboração de um currículo universal, os formuladores deste processo, influenciados por inúmeros interesses – particulares e ideológicos – determinam aquilo que deverá ser trabalhado pelas instituições de ensino na oferta da educação escolar, ou seja, em qualquer realidade, seja ela múltipla e diversificada, o repasse destes conhecimentos será assegurado (Silva, 2013). Para Reis e Oliveira (2018, p. 1) sendo “[...] um objeto privilegiado de trabalho [...] refletir sobre currículo é pensar, por um lado, em projeto de nação [...]. Mas, por outro, é pensar no dia-a-dia [sic] do trabalho das escolas e dos professores”. De acordo com os autores, ao mesmo tempo em que se reconhece a universalização dos conteúdos, considerando o projeto formativo comum e alinhado às demandas sociais e do mercado de trabalho, também se coloca, no centro do debate, a preocupação com uma formação que esteja ocorrendo dissociada com as realidades e necessidades destes sujeitos, inseridos em territórios diversificados e com particularidades bem específicas.

Corroborando as discussões, uma das preocupações hoje sobre o forjamento do currículo educacional mostra-se no conjunto de acontecimentos que revela a educação sob o alvo e a serviço também do grande capital, com o fenômeno da globalização, a inserção educacional nos blocos econômicos internacionais, o forjamento de crises, efetivação de um modelo neoliberal de mercado, a mercantilização do ensino, reformas educacionais, etc. Se a escola pode representar uma esperança na contestação dos condicionantes situacionais de opressão e dominação social, pode esta mesma instituição, enquanto parte de um todo social, também reproduzir os determinantes sociais deste sistema, tornando-se a própria reprodução da ordem dominante (Saviani, 2011). O papel da educação escolar, seja na ideologização e/ou contestação social, depende do tipo de currículo concebido e implementado nas realidades educacionais (Sacristán, 2013), tornando-o este um território de/em disputa e, ao mesmo tempo, um documento de identidade (Silva, 2013).

No teor prescritivo, a Carta Magna de 1988, em seu Art. 210, destaca que “[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988), comprometendo-se com a oferta de um ensino que, ao mesmo tempo em que garanta uma formação universal aos sujeitos educacionais, contemple, no trabalho educativo, o respeito e a valorização artístico-cultural dos territórios. Além disso, vale destacar que, de acordo com o parágrafo 2º do mesmo artigo, será “[...] assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988), pautando-se nos saberes, aprendizagens e necessidades do cotidiano destes povos. Posteriormente, com o advento da Lei Nº 9.394/1996 (LDB), o Art. 9º, inciso IV, determina que a União ficará responsável em “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996), ficando nas mãos do sistema federal de ensino a definição dos parâmetros e seleção dos conteúdos para efetividade deste currículo nacional-global comum.

O Art. 26, da LDB, complementando as orientações anteriores, determina que os currículos do ensino fundamental e médio “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996). A priori, a ideia do artigo ressalta uma importante possibilidade de ajustamento do currículo universal – no sentido de complementariedade – com as necessidades e realidades do *locus* de sua implementação, garantido o direito à cultura

e as diversidades. Todavia, ao prosseguir nos complementos do artigo, uma preocupação é posta, uma vez observado que:

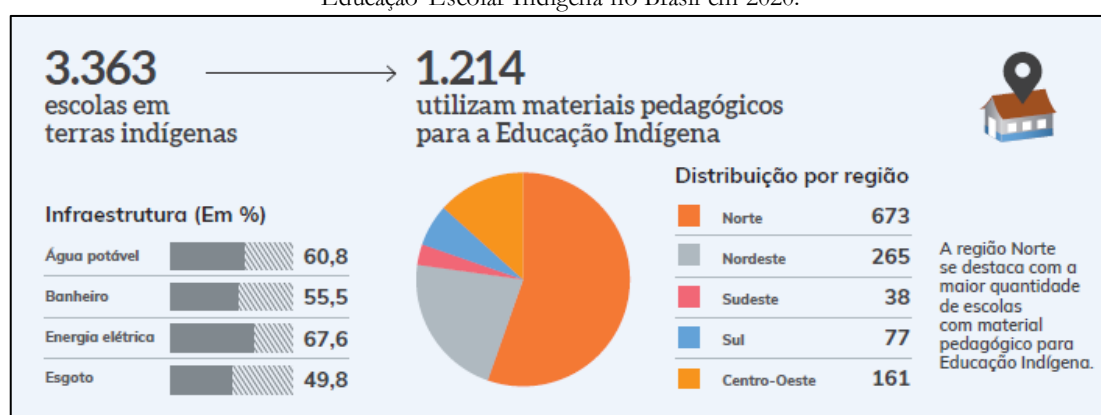
- § 1º Os currículos [...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política [...].
- § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
- § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...].
- § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
- § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
- § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º. [...]
- § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos [...] (Brasil, 1996).

No mesmo tempo em que há uma possibilidade de ajustamento deste currículo – pela parte diversificada tecida pelas características locais (Brasil, 1996) – também se perde esta autonomia a partir da definição de um conjunto de elementos que deverão ser incluídos no trabalho cotidiano em sala de aula, deixando visível que o conjunto prescritivo limita o currículo, cerceando o direito de um trabalho alinhado às expectativas e necessidades de sua clientela (Sacristán, 2013). Tal evidência pode ser contemplada no Art. 27, da LDB, quando se afirma que as diretrizes – que deverão ser observadas na seleção e definição dos conteúdos curriculares na Educação Básica – deverão contemplar: “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] III – orientação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1996), sinalizando que o currículo tornou-se um agente a serviço dos interesses dominantes como elemento de formação de massas de acordo com as necessidades do capital (Mészáros, 2008).

Na oferta do direito educacional às comunidades indígenas, o Art. 79, § 2º, inciso III, mantém o objetivo de “[...] desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (Brasil, 1996), porém, é nítido que este direito é sucumbido mediante uma série de exigências governamentais a que estes sujeitos estão postos, como a apreensão da língua portuguesa e inglesa em seu percurso formativo, perdendo, em alguns casos, sua própria língua materna a partir do fenômeno da universalização do conteúdo escolar.

Tecendo um panorama desta modalidade – Educação Escolar Indígena – no Brasil, os dados veiculados no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, revelam que havia, no ano de 2020, 250.884 estudantes indígenas matriculados em 420 municípios do território brasileiro, sendo que apenas 279 (66%) destes possuíam projetos formativos – pedagógico-curriculares – voltados a essa população (Cruz; Monteiro, 2021). Inclusive estes municípios, em sua maioria, concentram-se na extensão territorial da Amazônia legal. Outra problemática é retratada quanto à oferta de materiais pedagógicos e infraestrutura, conforme exposta na Imagem de N° 2.

**Imagem 2** – Panorama da oferta de materiais didáticos específicos e condições de infraestrutura na Educação Escolar Indígena no Brasil em 2020.



**Fonte:** Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021.

Ao observar a Imagem de N° 2, confrontando com os direcionamentos legais postos à elaboração de um currículo específico nestas realidades, verifica-se que apenas 36% (1.214) das instituições de ensino ofertantes desta modalidade possuem materiais didático-pedagógicos específicos em um total de 3.363 escolas em terras indígenas no Brasil, incluindo a região amazônica. Além disso, na questão estrutural também é perceptível um contexto de ausências e necessidades de mais investimentos. Curiosamente, em um país de origem indígena como o Brasil, em nenhum currículo observa-se a obrigatoriedade de apreensão, via trabalho das escolas, de uma das inúmeras e diversificadas línguas indígenas existentes, mostrando-se, obviamente, um exercício de dominação e aculturação social. O que ocorre é apenas o direito destes grupos utilizarem suas línguas maternas, mas nada direcionado a inserção destas diversidades linguísticas no currículo escolar. Diante destes condicionantes que Sacristán chama atenção ao fato de que:

O currículo encontra-se nas pautas das políticas educacionais e seu conteúdo, concepção, práticas, inovações, planejamento e execução permanecem nas agendas dos sistemas de ensino, exigindo programas de

ação ou mobilização dos agentes locais para viabilização de um ensino significativo aos interesses e necessidades dos estudantes (2013, p. 63).

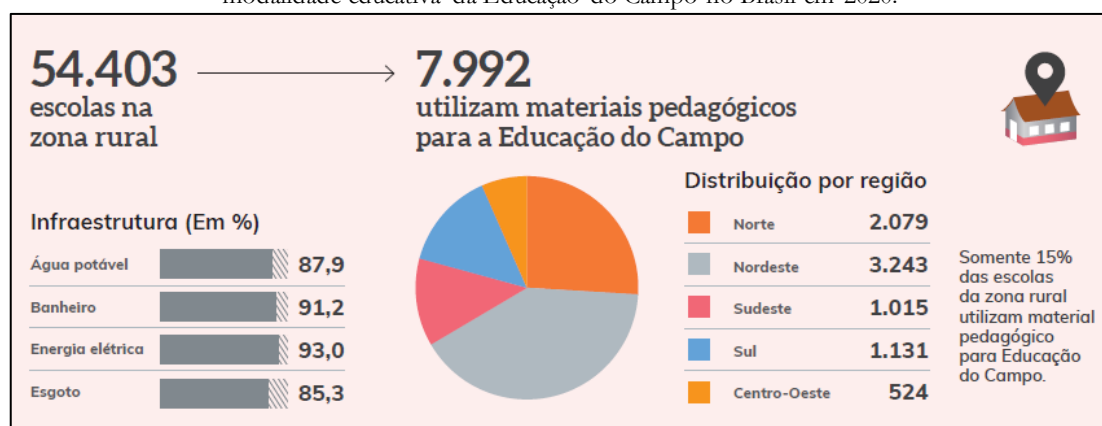
No estudo de Rodrigues (2018), problematizando o currículo educacional implementado na Educação Escolar Indígena na Amazônia, tendo como foco a perspectiva da escola diferenciada a partir do processo de territorialização, com pesquisa realizada em uma terra indígena no Estado do Pará, fica nítido que, em muitos casos, a exclusão dos saberes, processos históricos e necessidades locais do currículo escolar tende a corroborar no processo de domesticação destes povos a partir da apreensão dos conteúdos universais (mesmo entendendo sua importância na formação com vistas à inserção social no contexto global). Para o autor, em um contexto de inúmeros conflitos entre os agentes do capital e os povos originários (donos da terra), de tentativas de expropriação de suas terras, de ausências de direitos e de falta de assistencialismo, denominado como “ação das forças de ponta de lança”, reside a seguinte tarefa de realizar um “[...] exame do papel da escola e de seus objetivos educacionais procurando desvelar se a escola deveria ficar neutra, ou se deveria incluir no currículo e, portanto, ensinar, defesa do território” (Rodrigues, 2018, p. 400) e outros saberes em seus processos de ensino-aprendizagem com vistas à incitação crítica destes povos frente seus direitos e sobrevivência em um mundo politizado. Desse modo, o estudo lança um seguinte acontecimento convidativo à reflexão, destacando que:

Concretizou-se uma ideia que já vinha sendo esboçada com o descontentamento em mobilizar a escola nas comemorações tradicionais da Semana da Pátria, já entendidas como inadequadas ao propósito de afirmação identitária. Ocorreu uma espécie de síntese em torno da seguinte ideia: ‘nós somos indígenas e essa sociedade nacional que nega isso não merece ter seus símbolos reverenciados nas atividades escolares. Vamos utilizar os períodos de comemorações dos símbolos nacionais para fortalecer a cultura indígena e defesa do território [...]’ (Rodrigues, 2018, p. 416).

Ao tratar de uma modalidade que, pelas condições geográficas e dispersão de sua população no território, simboliza, em grande parte, o contexto educacional da Amazônia – a Educação do Campo – observa-se que, de acordo com o Art. 28, da LDB, o compromisso de “[...] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” (Brasil, 1996), garantindo-lhes “I – conteúdos [...] e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho [...]” (Brasil, 1996). Confrontando tais prerrogativas,

destaca-se que de um total de 4.426 municípios que ofertam a modalidade da Educação do Campo, registrando 5.177.972 alunos matriculados em 2020 em todo o território nacional, somente 58% (2.570) destes municípios possuem projetos voltados às características e necessidades dessa população (Cruz; Monteiro, 2021). Consequentemente, os dados ainda revelam que de um total de 54.403 instituições de ensino ofertantes desta modalidade, em 2020, apenas 15% (7.992) possuíam materiais específicos para estes grupos sociais, com resultados crescentes em elementos de infraestrutura, conforme exposto na Imagem 3.

**Imagem 3** – Panorama da oferta de materiais didáticos específicos e condições de infraestrutura na modalidade educativa da Educação do Campo no Brasil em 2020.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021.

Ao pensar a oferta de educação escolar e a organização curricular do ensino às populações do campo na Amazônia – residentes na terra firme e na várzea – duas problemáticas ganham destaque: 1) O fechamento das escolas do campo; e 2) A unificação do calendário letivo diferenciado. Na primeira – sobre o fechamento das escolas do campo – realidade crescente na região, observa-se a prerrogativa de interrupção no funcionamento de instituições de ensino sob o discurso da redução de gastos sendo, na maioria dos casos, concretizado sem o consentimento da própria comunidade, distanciando-se do direito assegurado no Art. 28, parágrafo único, da LDB. O fechamento faz com que inúmeros estudantes precisem se deslocar, em estradas e rios, para outros locais para continuidade de seus estudos, ficando, cotidianamente, a mercê da ineficiência de transporte escolar e outros limitantes climáticos e estruturais na região, constituindo-se como uma prática negativa, pois, “[...] fechar escolas ou deslocar o ensino para outra comunidade significa tirar-lhes o principal mecanismo de socialização e integração entre os sujeitos da comunidade” (Silva, 2015, p. 40).

A segunda problemática – das tentativas de unificação do calendário letivo diferenciado das escolas do campo, principalmente, das escolas de várzea – institui-se como uma prática que confronta o direito assegurado no parágrafo II, do Art. 28, da LDB, ao

consolidar o processo de oferta de um calendário letivo que visa ser igualmente aplicado tanto nas escolas do perímetro urbano (da cidade) como nas escolas do perímetro rural (do campo), desconsiderando totalmente as condições e fenômenos climáticos que estas localidades estão postas, como o fenômeno das cheias e secas extremas na região, fazendo com que muitos estudantes permaneçam vulneráveis diante do difícil acesso às nestes períodos específicos. De acordo com Caldart (2004, p. 110) há de compreender que “Uma escola do campo não é [...] um tipo diferente de escola, mas sim a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade [...]”. Todavia, o currículo educacional implementado nestas escolas desconsidera, em sua maioria, os saberes e necessidades dos povos que vivem da terra, dos recursos naturais e que constroem suas dinâmicas e modos de vida a partir destes elementos (Caldart, 2004; Rodrigues; Colares, 2022).

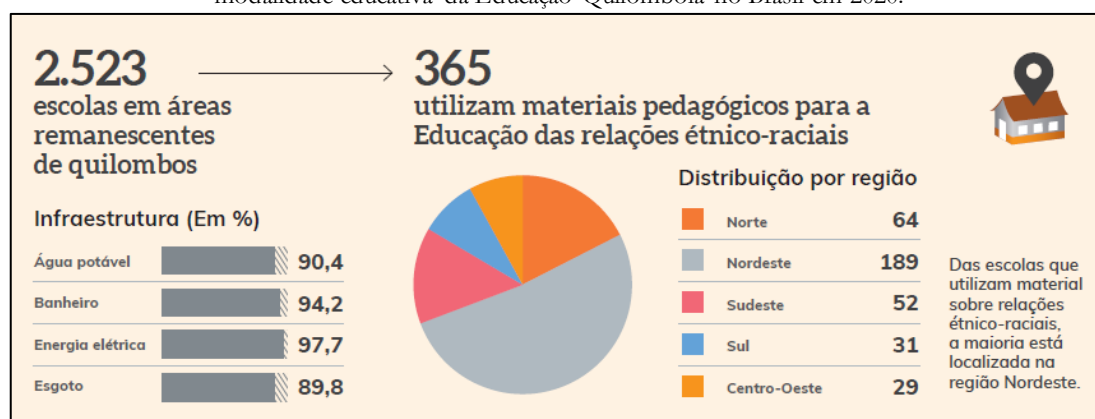
Tais panoramas e reflexões nos ajudam a dialogar sobre a formação socio-histórica da Amazônia, com ênfase no (não) lugar das comunidades ribeirinhas neste processo, que, segundo Fernandes e Moser (2021), denunciam processos de negação de direitos e assistencialismo aos povos que optam e resistem em suas culturas, tradições e modos particulares e próprios de vida e organização, enfatizando uma lógica excludente que tem orientado as ocupações de territórios na Amazônia colonial e contemporânea. Partindo da realidade dos ribeirinhos, o rio, figura central neste contexto, possui poder simbólico e de representatividade, uma vez que as dinâmicas de vida e organização se constituem a partir dele (Fernandes; Moser, 2021). Assim, como o currículo oficial implementado nas escolas deste lugar contempla tais valores e tradições? Até hoje, mesmo com tantos movimentos de lutas e contestações por parte dos grupos marginalizados historicamente, a data de 22 de abril ainda é trabalhada, sem nenhuma (des)construção pelas escolas, enaltecendo a figura do colonizador e esvaziando os povos nativos do discurso do “descobrimento do Brasil”, dando continuidade a propagação de uma história construída em cima do silenciamento de outras.

Reside, portanto, o desafio de pensar na “desmarginalização” dos povos amazônicos, não só no discurso, mas a partir de uma prática proximal, discutindo: Qual tem sido o papel dos representantes, políticos, comunitários, sindicais, etc., na preservação da Amazônia e de suas singularidades? Como as instituições educacionais e os movimentos sociais têm atuado no combate ao fechamento das escolas do campo? Quais os principais encaminhamentos e lutas em torno da não efetivação de um calendário unificado nas escolas de várzea que desconsidera os fenômenos climáticos típicos desta realidade? E, mais ainda, como tem sido

a atuação das universidades frente aos problemas sociais, culturais, políticos, históricos e econômicos da Amazônia? Tais questionamentos devem ocupar os movimentos de lutas e resistências frente ao direito educacional e a organização curricular nesta região.

Outra modalidade que nos leva à reflexão na Amazônia é a Educação Quilombola, considerando o processo histórico de povoamento da região a partir da presença de escravizados vindos de outros países, principalmente, africanos, durante a fase de reconhecimento e exploração da região (Loureiro, 2015). Sobre a Educação Quilombola, o Art. 79-B, o único que trata sobre a organização do currículo a este público, reconhece que “[...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ [...]” (BRASIL, 1996), como decorrência da Lei Nº 10.639/2003<sup>15</sup>, destacando que as demais instruções curriculares somente podem ser observadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s)<sup>16</sup>. Os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica registram 260.087 estudantes quilombolas matriculados no ano de 2020, onde num total de 658 municípios com matrículas em áreas remanescentes de quilombolas, 74% (484) possuíam projetos voltados para essa população (Cruz; Monteiro, 2021). A Imagem de Nº 4 trata da disponibilidade de materiais pedagógicos específicos e condições de infraestrutura nesta modalidade.

**Imagem 4** – Panorama da oferta de materiais didáticos específicos e condições de infraestrutura na modalidade educativa da Educação Quilombola no Brasil em 2020.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021.

<sup>15</sup> Homologada em 09 de janeiro de 2003, realiza alterações na LDB, instituindo a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Reforça-se esta a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2018, incluindo na temática a seguinte redação “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

<sup>16</sup> Principalmente, no documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, publicado em 2013, disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf).

Em análise da Imagem de Nº 4, verifica-se que de um total de 2.523 instituições de ensino situadas em áreas remanescentes de quilombos, somente 14% (365) possuíam e utilizam materiais pedagógicos voltados à Educação das relações étnico-raciais. Observa-se ainda que apenas 64 das escolas situadas no Norte do Brasil, em 2020, utilizam materiais específicos voltados a este grupo étnico. Ao tratar do currículo educacional quilombola nas escolas da Amazônia significa ampliar as discussões para uma seleção de conteúdos que, ao mesmo tempo em que se articule a formação mais ampla, também se preocupe com as problemáticas sociais e locais que estes povos enfrentam na tessitura de seus cotidianos e no curso de processos históricos. Em estudo que investigou a composição docente em um quilombo na região amazônica, discutindo o sentimento de pertencimento, entre aqueles professores da comunidade e fora desta, no trabalho escolar, Ribeiro, Santos e Santos discorrem que:

Na educação escolar quilombola, tais saberes deve(riam) se tornar parte de um espaço socioeducativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho coletivo e individual e a luta pelo direito à terra e ao território e à diferença cultural. Vale registrar que a lei 10.639/2003 oficializou o registro da temática “identidade quilombola” como parte dos conteúdos a ser abordados na educação básica. Esta lei partiu de um debate público que criticou diretamente a historiografia oficial, que, durante anos, permitiu que se representasse a história das populações negras, suas culturas e práticas religiosas como inferiores ou relegadas a um estatuto epistemológico [...]. A lei também explicitou uma realidade gritante na sociedade brasileira: a presença e a participação política ativa de negros nas lutas contra o preconceito racial no espaço urbano e no mundo rural (2021, p. 34).

É sob um contexto de disputas e conflitos em torno do currículo educacional na contemporaneidade (Duarte, 2020), diante do caráter abrangente de universalização do saber comum, que pairam algumas indagações: Qual tem sido o espaço ocupado e destinado à Amazônia, e suas diversidades e necessidades, no currículo oficial implementado nas instituições de ensino do Brasil? Sendo a Amazônia um território de heterogeneidades étnicas, culturais, sociais, linguísticas, religiosas, etc. que integram uma totalidade sociocultural (brasileira), o currículo educacional tem propiciado uma formação destes sujeitos amazônicos alinhadas às particularidades, problemáticas e necessidades desta região? Até que ponto os formuladores da política educacional brasileira e, particularmente, do currículo, tem interesse em tornar a verdadeira Amazônia conhecida e ressignificada na visão de outras realidades distintas? Responder estes três questionamentos implicam fornecer indícios para superar a visão de que:

[...] é comum vermos a Amazônia brasileira retratada pela mídia como sendo somente uma rica floresta em processo de desmatamento, sofrendo pela ação dos seres humanos [...]. Retrata-se também a presença de inúmeras tribos indígenas, que são constantemente filmadas [...] e que viram documentários em produções estrangeiras por serem exóticos. Essa propaganda cria uma imagem onde as pessoas que não conhecem [...] a Amazônia [...] veem como imensas regiões alagadas, onde os moradores convivem, mesmo em zona urbana, com sucuris e jacarés (Kluska, 2016, p. 124-125).

A partir desta visão, e considerando as discussões e necessidades em torno do currículo implementado nesta região, são reunidos importantes pensamentos (oriundos de produções científicas) que ajudam a refletir sobre o processo formativo desenvolvido na Amazônia e a aproximação e/ou distanciamento com suas necessidades e diversidades: I. A relação universal e singular na Amazônia (Colares; Colares, 2016); II. A ideia de múltiplas “Amazônias” (Colares, 2022); III. A Amazônia para além do território (Colares, 2018); IV. A Amazônia como espaço multicultural e diversificado (Soares *et al.*, 2020). O conjunto destas reflexões ajuda a pensar qual o tipo de currículo que está sendo executado na região em contraste com o tipo de formação desejada, bem como nos auxiliam a problematizar qual o papel da escola, e de seus profissionais, deste lugar.

O primeiro pensamento – sistematizado por Colares e Colares (2016) – trata da relação universal e singular na Amazônia, problematizando a necessidade de manter-se um equilíbrio e ajustamento no trabalho educacional mobilizado neste contexto, uma vez que, ao mesmo tempo que a região possui um conjunto de singularidades que a tornam particular, ela também integra uma universalidade (um contexto nacional e também global). Portanto, pensar a Amazônia isoladamente incorre um erro de excluí-la de um contexto mais amplo do qual ela também está inserida. Assim, há de observar-se que, nesta linha de pensamento, os conhecimentos (saberes) universais, produzidos e acumulados historicamente pela ciência, são extremamente válidos, não podendo ser descartados. De igual forma, reconhece-se a necessidade de validação também dos saberes próprios deste contexto como forma de reconhecimento da identidade dos sujeitos e desenvolvimento de um ensino significativo, coeso e articulado com possibilidades de transformação social (Colares; Colares, 2016). Nesta perspectiva, o papel da escola deste lugar seria o de transmitir os conhecimentos universais e articula-los com os saberes e cotidianidades locais, preparando o aluno para uma formação técnica e, ao mesmo tempo, crítica e articulada com suas vivências, interesses e necessidades. Mesmo diante da afirmativa teórica em que “Universal e particular são pares opostos [...] e nesse sentido seria compatível [...]” (Ortiz, 2007, p. 15), ainda sim é possível integrá-los, via

processo de transposição didática<sup>17</sup>, considerando que um contexto está inserido em outro (uma relação indissociável).

No segundo pensamento, discutido em Colares (2022), paira a ideia de substituição da palavra “Amazônia” pelo termo “Amazônias”, considerando, principalmente, as múltiplas realidades dentro deste território, tornando-se um espaço de heterogeneidades que, sob as influências das condições geográficas, logísticas, climáticas, ambientais, etc., vão constituindo modos de vidas diversificados entre os sujeitos amazônicos. Neste mesmo espaço, inúmeros fenômenos – terras caídas, terras crescidas, enchentes e vazantes de rios, verão e calor extremo, fortes chuvas, etc. – proporcionam à região uma variedade de singularidades que denotam a ideia de vários territórios em um só. Para Colares (2022), ao falar da Amazônia é preciso deixar claro a compreensão de qual parte da região estamos tratando, não caindo no erro da generalização contextual e situacional como, a exemplo, estar citando um único município e repassar a imagem de que aquele *locus* representa as condições e singularidades de toda a região. Neste sentido, o autor insiste que é necessário:

Conhecer o processo de formação dos povos da Amazônia é também imprescindível para entendermos nossa história, para que não haja dúvidas de que as desigualdades não decorrem de fatores naturais e para identificarmos perspectivas de superação de problemas que afligem tanto a indivíduos isoladamente quanto, principalmente, a estes tomados em sua coletividade. O esforço de síntese que faço leva em conta, pelo menos, três aspectos: as características geográficas e ecológicas, influenciando nas formas de ocupação humana; a continuidade da presença humana na região, que remonta a mais de 12 mil anos e se combina com rupturas e descontinuidades dos padrões e processos de ocupação – a maior das quais, sem dúvida, inaugurou-se com a chegada dos europeus, no século XVI; e a presença de povos oriundos de países europeus e de outras nacionalidades (Colares, 2022, p. 15).

Partindo deste esforço coletivo em conhecer a região, o terceiro pensamento, difundido no estudo de Colares (2018), trata da necessidade de superação de uma visão concretizada sobre a região, destacando um exercício que compreenda a “Amazônia para além do território”, ou seja, que ultrapasse o conjunto de visões reducionistas sobre este espaço, principalmente, de uma Amazônia retratada a partir de seus potenciais econômicos e de possibilidades de acúmulo e expansão de riquezas. A insistência de Colares (2018), influenciado pelos trabalhos de Violeta Loureiro e Daniel Klein, persiste na ideia do desvelar de uma Amazônia humana, pautada na compreensão das dinâmicas de vida, das dificuldades

---

<sup>17</sup> Remete-se a um fazer pedagógico onde no trabalho com os conteúdos formais do currículo oficial possa se introduzir, como um tema gerador, a exemplo, as singularidades do local onde está se oferecendo o ensino escolar. Este processo envolve um ajuste entre o currículo oficial e as necessidades do *locus* de sua implementação.

de permanência e sobrevivência nesta região, principalmente, ao considerá-la como um território esvaziado de direitos e condições básicas de vida (Colares; 2018; Soares; Colares; Colares, 2020). Reside compreender que:

É nesse contexto que se encontram inúmeras comunidades tradicionais, termo utilizado para referenciar os povos existentes ao longo da história da Amazônia, [...] entre eles: indígenas, quilombolas, povos da floresta, extrativistas, ribeirinhos, assentados, imigrantes, etc., povoando uma cultura singular com características miscigenadas, traduzidas em um estilo de vida marcado pelo uso e manejo artesanal da terra, na extração e coleta de alimentos naturais, na busca pela sobrevivência em condições logísticas desfavoráveis, em lutas e resistências em prol de direitos sociais e na garantia do reconhecimento de suas culturas e terras (Colares; Soares; Colares, 2024, p. 178-179).

O quarto pensamento, foco do estudo de Soares *et al.* (2020), destaca a Amazônia como espaço multicultural e diversificado, lançando na escola uma responsabilidade de como desenvolver uma formação que seja universal e, ao mesmo tempo, contemple o conjunto de características e singularidades culturais típicas deste contexto. Corroborando à afirmativa da Amazônia constituir-se como “Terra de culturas, saberes, sabores, estilos, diversidades, exuberâncias e, ao mesmo tempo, terra sem lei, sem justiça, sem direitos, de exclusão, de autoritarismo, de expropriação, de atrocidades [...]” (Colares; Soares; Colares, 2024, p. 179), Lopez, Nenevé e Amaral (2013) defendem a perspectiva de um ensino multicultural no currículo implementado nas instituições de ensino da região a partir de uma abordagem educacional que reconheça e aplique os saberes locais em sala de aula, incorporando-os nos trabalhos com os conteúdos universais. Ilustrando um pouco destas realidades, Soares *et al.* (2020, p. 170-171) apresenta algumas das diversidades culturais observadas na região:

*Danças:* Marujada, Toada, Ciranda, Carimbó, Marambiré, Siriá, etc.

*Ritmos:* Brega, Calypso, Batuque, Lundu, Lambada, Carimbó, etc.

*Culinária:* Pato no tucupi, tacacá, tambaqui, pirarucu, etc.

*Produtos típicos:* Tucupi, tucumã, guaraná, cupuaçu, castanha, etc.

*Medicina popular:* pajés, benzedores, parteiras, ervas medicinais, etc.

*Religiosidades:* Tambor de Mina, Candomblé, Xamanismo, etc.

*Mitos, lendas e contos:* Curupira, Mapinguari, Cobra grande, Boto, Iara, etc.

*Festivais amazônicos:* Folclórico de Parintins, Tribos de Juruti, Ópera Manaus, Sairé em Alter do Chão, Carnapauxis em Óbidos.

Na observação de algumas das manifestações culturais da região, chama-se atenção a uma das relações defendidas por Lopez, Nenevé e Amaral (2013): conjugação entre o multiculturalismo e alteridade (reconhecimento do “eu” no outro). Todavia, reside o desafio de como atender o multicultural em uma sociedade ainda unicultural em que, visivelmente, ocorre a homogeneização de uma cultura dominante – de base europeia – hoje influenciada

pela globalização, encorpando processos nesta realidade que cerceiam a identidade dos sujeitos, esvaziando-os da noção de pertencimento (Colares; Soares; Colares, 2024). Outra problemática diz respeito ao conhecimento das vivências do outro para validação de suas heterogeneidades. Contudo, como pode a formulação de uma política educacional universal idealizada por pessoas que, em muitos casos, nunca estiveram nesta realidade? Que vivências de Amazônia possuem estes sujeitos para categorizar que conhecimentos esta população deve absorver em seu processo escolar formativo? Estes questionamentos apenas reforçam a problemática da inoperância entre o universal e o singular no forjamento de um currículo educacional.

É importante destacar ainda que em algumas redes de gerenciamento da educação na Amazônia (sistemas de ensino), o currículo educacional prevê a oferta do componente curricular intitulado “Estudos Amazônicos” no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio que, mesmo diante de inúmeras problemáticas: ausência de materiais didáticos específicos e alinhados à realidade, insuficiência formativa dos professores, invisibilidade nos cursos de formação inicial de docentes, carga horária mínima na divisão letiva e etc., ainda sim a garantia deste direito apresenta-se como um elemento de resistência à dinâmica de consolidação do capital, principalmente, frente sua perversa tarefa de minimizar a Amazônia e seus povos (Barros; Souza Neto; Santos, 2022). Desse modo, observam-se condições de precariedade no desenvolvimento de componentes e temáticas que denotem um olhar diferenciado à região. No caso do componente de estudos amazônicos, os autores destacam que:

Podemos encontrar uma dificuldade em relação ao seu ensino, que gira entorno da seguinte perspectiva: não foi pensado um currículo mínimo para a disciplina e não existe manual para o professor, isto se torna complexo, quando analisamos as produções didáticas regionais, haja vista, que os manuais didáticos nos apresentam várias leituras do passado amazônico [...] (Barros; Souza Neto; Santos, 2022, p. 923).

Muito mais do que reproduzir o passado, sem descartar sua importância de compreensão em um movimento histórico, o foco também deve pautar-se no presente, contemplando as características e dispersões populacionais da Amazônia, o trabalho cotidiano, as dificuldades de acesso, os saberes espontâneos (envolvem a tradição, experiência, intuição), as culturas preservadas de geração em geração, a dialogia e ecologia dos saberes, etc. Pensar um currículo que contemple os conhecimentos tradicionais, as diversidades linguísticas, as variações étnicas, as multiplicidades culturais, as diversas manifestações religiosas, que se comprometa com o estudo e compreensão dos fenômenos

e problemas sociais locais, regionais, nacionais, mundiais, não é mais um anseio, torna-se uma luta e necessidade na Amazônia do século XXI (Soares; Colares; Colares, 2020). Recai ainda sobre a escola deste lugar, na oferta dos conhecimentos, universais e singulares, um trabalho direcionado à questão ambiental na busca pelo comprometimento social e a formação da consciência ecológica de seus sujeitos (Soares; Barros, 2020). O currículo deste lugar, bem como o trabalho de seus profissionais – docentes e gestores – devem focalizar na inserção do empoderamento desta população, em propor situações que incitem a noção de pertencimento e, principalmente, da conquista da alteridade ambiental, constituindo redes de enfrentamentos, via educação, às desigualdades múltiplas e constantes presentes neste território: as “Amazônias” (Colares, 2018).

Pensar o papel de docentes e gestores, e demais profissionais da educação, inseridos nas escolas da Amazônia, frente à efetivação e alinhamento de um currículo educacional ancorado nas necessidades locais implica compreender os ditames neoliberais de mercado a que estes profissionais estão postos: interferências governamentais (conjunto de prescrições externas e propostas fechadas para serem exequíveis em cada realidade), avaliações externas e a cobrança por resultados, parametrização de conteúdos e processos pedagógico-curriculares (principalmente, com a nova Base Nacional Comum Curricular de 2018), desvalorização salarial, precárias condições de trabalho, sobrecarga de atividades não escolares (excesso de ações em datas comemorativas), dentre outros (Maciel, 2016; Saviani, 2011). Além disso, este papel acaba se perdendo mediante as condições – formas de acesso ao cargo, dependência política, etc. – e culturas – da punição e subserviência – a que estes profissionais são postos no exercício de suas funções (Soares; Colares, 2021).

Ressalta-se que hoje contemplamos a hegemonia do capital na implantação de um projeto educacional universalizado que, de certa forma, exclui o direito à diversidade, ao singular, moldando uma formação alinhada e benéfica ao modelo mercantil vigente e suas necessidades. Na região amazônica, a exemplo, muitos docentes e gestores são indicados/nomeados politicamente ao cargo, estando a serviço dos interesses particulares do governante local (Soares; Colares, 2021). Neste caso, como superar tais contextos e atuar em prol das necessidades da escola e dos alunos? Corroborando na ampliação deste questionamento, a preocupação com a formação dos profissionais da educação implica pensar nos contemporâneos programas e mudanças educacionais que recaem sobre as escolas, em que se realiza, na maioria das vezes, um evento com a presença do setor midiático, para apresentar as novas “inovações” para a educação, porém, na prática não há o acompanhamento da efetividade de tais premissas e das dificuldades dos professores e

profissionais neste contexto, mas cobranças sobre resultados a partir da “imposição” de tais mecanismos. Uma verdadeira hipocrisia a que o currículo educacional está posto, sendo efetivado, porém, sem condições de materialidade pela ausência de subsídios e desconexo com os conjuntos de saberes, diversidades e necessidades locais: ocorrendo a negligência no direito formativo-escolar de uma educação que contemple a Amazônia neste processo.

Assim, há de se reconhecer que, nesta região, diante do esvaziamento dos saberes locais do currículo oficial de ensino, na oferta da educação escolar, a educação, enquanto processo mais amplo e tecido nas relações sociais, tem sido responsável pela propagação e preservação destes no decorrer da história da Amazônia, pois, segundo Brandão (2007, p. 6), “A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. É no contexto da tradição que os saberes amazônicos, em sua maioria, ocultos e esvaziados do currículo universal, vêm sendo propagado. Assim, contempla-se que o currículo implementado nas escolas da Amazônia desconsidera o conjunto de saberes e diversidades existentes neste contexto, visibilizando um movimento de maximização do universal e a desvalorização do singular, bem como se confirma que o importante papel dos docentes e gestores na efetivação e alinhamento de um currículo educacional ancorado nas necessidades locais acaba se perdendo mediante as condições e culturas políticas a que estes profissionais são postos, além de outros inúmeros problemas enfrentados pelas instituições, e seus agentes, na efetivação do currículo educacional.

### **Uma escola para a Amazônia, uma Amazônia para a escola: tecendo considerações**

Ao refletir o conjunto de práticas, desafios e perspectivas postas no processo de implementação de um currículo educacional na Amazônia que dialogue com o conjunto de saberes, diversidades e necessidades deste lugar, ressalta-se uma preocupação com as políticas públicas que tem sido destinadas à região, revelando um movimento de padronização que, a grosso modo, homogeneiza os moldes de uma realidade nacional em contextos particulares (a exemplo, as predominâncias de conteúdos que valorizam as regiões Sul e Sudeste do Brasil em livros didáticos distribuídos por todo o território nacional<sup>18</sup>). Preocupantemente, tais movimentações (ações) políticas acabam por ignorar os saberes tradicionais dos povos

---

<sup>18</sup> O exercício reverso não ocorre quando se trata de pensar a Amazônia como destaque nestes materiais para serem veiculados dentro de todo o território nacional.

ribeirinhos, e muitos outros, encorpando processos formativos que vão à contrariedade dos interesses locais.

Em contextos de incertezas e inoperâncias, na busca de quais têm sido os movimentos políticos (ações) e educacionais dos povos amazônicos na preservação de seus territórios, destaca-se o caso dos indígenas da Terra Indígena Maró, citado por Rodrigues (2018), quando estes, na incumbência de perderem seus territórios, organizaram-se no sentido de lutas e, ao mesmo tempo, reversão social aos moldes dominantes, elaborando um currículo formativo próprio e alinhado às suas necessidades, dentre outras experiências existentes. Além disso, é importante pensar hoje como a escola tem trabalhado a história de ocupação da Amazônia, principalmente, verificar se tem dado ênfase e empoderamento à figura do colonizador (sob a pretensão de enaltecer a descoberta) ou se tem visibilizado que aqui já existiam populações organizadas em seus modos de vida próprios (destacando que não houve descobrimento, mas sim reconhecimento; e que estes povos foram dizimados de suas próprias culturas, valores e tradições). Este segundo movimento, de (re)validação da história, é importante para se pensar a formação de uma geração crítica, compreensiva de seu papel e alinhada à transformação e luta por direitos sociais na região.

Problematizar a educação na Amazônia (ou da Amazônia) remete ao desafio de analisar e compreender quais modelos educacionais, principalmente, contra-hegemônicos (ou na ausência, mais reversíveis) podem embasar a realidade que é singular e universal. Eis que, na tessitura do processo educativo, reside a necessidade de pensar uma educação voltada à realidade, sem desvincular-se da totalidade social. A educação que sempre esteve alinhada ao desenvolvimento do capital, hoje ganha ainda mais notoriedade, oculta por meio de discursos que veiculam uma ideia de direito, bem-estar e justiça social (confluência perversa), gerando alguns questionamentos sobre o novo papel da escola e dos currículos formativos: Qual a concepção educacional para o projeto de nova sociabilidade humana? O trabalho educacional tem se pautado no compromisso da formação integral ou da formação de mercado? Qual tem sido nossa contribuição – enquanto profissionais da educação (educadores) – neste processo? Somos resistência ou colaboradores no projeto formativo global? E na Amazônia: qual tem sido nossa atuação frente às diversidades e necessidades existentes neste lugar?

Diante de tais questionamentos e levando em consideração alguns dos condicionantes sociais no processo educacional curricular da região, uma questão central é posta: qual, de fato, o papel da escola deste lugar? Parafraseando Saviani, em sua assertiva em que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, mas revelar a face oculta, ou

seja, explorar as causas, processos, silenciamentos e outras (todas) vertentes de um conhecimento. Nesse sentido, pensar o papel da escola na Amazônia é assumir a luta por um currículo que valide sua história, de seus povos, seus anseios, necessidades, que supere o discurso da inferiorização cultural e étnica, que valide o compromisso com a preservação ambiental e a defesa do território. Acima de tudo, um currículo comprometido com a verdade, o real, o concreto, a totalidade, as causas e efeitos, sendo, portanto, urgente a articulação do universal com o singular nos processos formativos das instituições de ensino deste lugar. Assim, indica-se a necessidade de não se pensar uma escola específica para a Amazônia. Pelo contrário, pensar a Amazônia e suas múltiplas diversidades e necessidades como um campo que deve ser explorado, incorporado e trabalho pelas instituições de ensino frente à efetivação de um currículo educacional amplo e, ao mesmo tempo, diferenciado.

### Referências:

Anuário Brasileiro da Educação Básica\*. Brasília, DF: Todos pela educação; Editora moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf) Acesso: 22 jan. 2024.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, G. R. N.; SOUZA NETO, J. C. de; SANTOS, R. M. Educar na Amazônia: os Estudos Amazônicos como política pública de resistência à dinâmica do capital. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, 2022, p. 912-928. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66311>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 jun. 2024.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, 2022, p. 01-54. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003>.

Acesso em: 14 jun. 2024.

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

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Apresentação (Amazônia: o universal e o singular). In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 11-23.

COLARES, A. A.; SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Educação, saberes tradicionais e inovação na Amazônia: discussões a partir de publicações na Revista Exitus. In: MONTEIRO, R. N.; IADANZA, E. D. E. S.; LASTRES, H. M. M. (Coords.). **Tensões e vivências afirmativas na Amazônia brasileira**. 1. ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2024, p. 175-200. Disponível em: [https://cebusal.es/publicacion\\_ceb/tensoes-e-vivencias-afirmativas-na-amazonia-brasileira/?lang=pt-br](https://cebusal.es/publicacion_ceb/tensoes-e-vivencias-afirmativas-na-amazonia-brasileira/?lang=pt-br). Acesso em: 20 jun. 2024.

COSTA, D. C. B. da C.; CORREA, M. de S. UMA ESCOLA PARA A AMAZÔNIA? In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 73-84.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. 2020. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 31-46.

FERNANDES, J. S. N.; MOSER, L. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. **R. Katál.**, v. 24, n. 3, 2021, p. 532-541. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/3jFxmCxy4FVJ4Cj8W3Grt9w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2024.

IBGE. **Mapa da Amazônia Legal**. 2022. Disponível em: [https://geofp.ibge.gov.br/organizacao\\_do\\_territorio/estrutura\\_territorial/amazonia\\_legal/2022/Mapa\\_da\\_Amazonia\\_Legal\\_2022\\_sem\\_sedes.pdf](https://geofp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/amazonia_legal/2022/Mapa_da_Amazonia_Legal_2022_sem_sedes.pdf). Acesso: 23 jan. 2024.

KLUSKA, C. A educação na Amazônia diante de suas singularidades. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 119-126.

LOPEZ, N.; NENEVÉ, M.; AMARAL, N. Por um ensino multicultural na Amazônia. **Revista Igarapé**, n. 2, 2013, p. 203-218. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LOUREIRO, V. R. **Estado, bandidos e heróis: utopia e luta na Amazônia**. 3. ed. Belém, PA: Cultural Brasil, 2015.

MACIEL, A. C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 1, 2016, p. 19-44. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/71>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. [Tradução: I. Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007, p. 7-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdpcZ4LyvRBC8ycLhGYgKjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

REIS, G.; OLIVEIRA, J. F. de. A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas. 2018. Disponível em: [https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis\\_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf](https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf). Acesso em: 17 jun. 2024.

RIBEIRO, A. A.; SANTOS, J.; SANTOS, P. Professora no quilombo, professora do quilombo: trabalho docente e identidade étnico-racial. In: COLARES, M. L. I. S.; BRITTO, L. P. L. (Orgs.). **Pesquisas em educação na Amazônia**: contextos formativos. Santarém: Programa de Pós-graduação em Educação, 2021, p. 32-45. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2023/dfa2fc63297e09d207266d9865c47347.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

RODRIGUES, G. C. L. Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, 2018, p. 396-422. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/65>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. [Tradução: A. Salvaterra]. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848503/pageid/0>. Acesso em: 08 jun. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, 2011, p. 7-19. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, S. S. da. **O processo de nucleação da Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá – Sudeste do Pará.** 2015. Disponível em: [https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs\\_2015/TCC\\_Sandra-Souza-da-Silva.pdf](https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs_2015/TCC_Sandra-Souza-da-Silva.pdf). Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOARES, L. de V. COLARES, M. L. I. S.; AMARANTE, K. C. do; RODRIGUES, G. C. L. Diversidade cultural na Amazônia: desafios e perspectivas. In: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica.** Vol. 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 155-179.

SOARES, L. de V.; BARROS, M. M. A. C. de. O pedagogo e a questão “ambiental” na Amazônia. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, v. 10, n. 3, 2020, p. 19-34. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8685>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Políticas públicas e docência no contexto da pandemia no Norte do Brasil. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, UESB-Itapetinga, v. 2, n. 1, 2021, p. 106-125. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8250>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 15, 2020, p. 167-183. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2835>. Acesso em: 28 jun. 2024.

# CAPÍTULO 4

## OLHARES SOBRE A AMAZÔNIA BRASILEIRA:

### a desafiadora realidade da região de várzea do município de Santarém

Everaldo de Souza Cordeiro<sup>19</sup>

Anselmo Alencar Colares<sup>20</sup>

#### Introdução

Falar sobre Educação na Amazônia brasileira, implica compreender a mesma como um fenômeno plural e diverso. Da mesma forma a região. Não se tem apenas uma região uniforme chamada de Amazônia. Tem-se várias amazônias, em um complexo espaço que envolve 8 países e nove estados brasileiros.<sup>21</sup> Talvez não seja o caso de ter que se usar obrigatoriamente a grafia “amazônias”, mas, “faz-se necessário termos o cuidado em explicitar sobre qual porção do imenso território estamos tratando” (Colares, 2018, p. 4). Assim, a relação entre universal e particular, no sentido de Educação e Amazônia, deve ser sempre ponderado pelas perguntas: de que Amazônia estamos falando? De que Educação estamos falando?

Assim, o presente trabalho, fruto de um semestre de reflexões sobre o fenômeno educacional situado, poliformica e polissemicamente na pluralidade amazônica, busca a unidade na diversidade, sem cair nas armadilhas das uniformizações que negam as complexidades e encruzilhadas dos fenômenos vários.

Para não cair também nas armadilhas subjetivistas, o trabalho parte da concretude do fenômeno, a partir do método do materialismo histórico dialético, compreendo educação

---

<sup>19</sup> Doutorando em Ciências da Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Pará, lotado como Técnico em Educação na SEDUC/PA. E-mail: [everaldocordeiro@hotmail.com](mailto:everaldocordeiro@hotmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3102581909545383> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3050-7457>

<sup>20</sup> Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Pesquisador Produtividade CNPq/Brasil. E-mail: [anselmo.colares@ufopa.edu.br](mailto:anselmo.colares@ufopa.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640> .

<sup>21</sup> A Amazônia é a maior floresta tropical do mundo, que ao longo da bacia hidrográfica do rio Amazonas, se estende por oito países, por cerca de 6,74 milhões de km<sup>2</sup>: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Venezuela e Suriname. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados – Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins – e parte do estado do Maranhão.

como resultado do trabalho humano na natureza concreta, na dialética das complexas relações de produção, que devem ser desmitificadas e desmistificadas, ou seja, trazida para o chão concreto da realidade humana em suas contradições. A esse respeito, Colares (2011) diz o seguinte:

Entendemos que para que possamos compreender a educação, faz-se necessário situá-la no interior do movimento histórico da sociedade. Desta forma, ao buscar raízes do nosso processo de desenvolvimento, podemos identificar melhor determinadas particularidades que adquirimos, assim como, perceber os momentos de ascensão e declínio nesse processo com seus respectivos componentes e implicações para a educação. (Colares, 2011, p. 190).

Seguindo as lentes da concretude da realidade propostas pelo materialismo histórico dialético, o presente artigo traz como recorte metodológico, a dialética presente na relação campo e cidade, especificamente na cidade de Santarém do Pará, em sua área ou região de várzea<sup>22</sup>, conhecida também como região ribeirinha, formada por vários territórios permeados por águas e florestas. Fernandes e Moser (2021) assim conceituam as populações ribeirinhas na Amazônia:

Os ribeirinhos residem às margens dos rios, vivendo, especialmente, da caça, pesca e do extrativismo vegetal. O manejo das áreas de várzea, as técnicas produtivas e de organização social são conhecimentos herdados dos indígenas que viviam nessas áreas no período pré-colonial. A territorialidade ribeirinha se estabelece, principalmente, a partir do rio. O ambiente das águas tem muita influência na vida ribeirinha, seja na construção das casas, na escolha do horário para as práticas da pesca, entre outras. Por isso, o rio possui um alto poder simbólico e de representatividade. (Fernandes e Moser, 2021, p. 532).

Ainda sobre a territorialidade das águas, ou mais especificamente sobre as populações ribeirinhas, as autoras, na perspectiva da diversidade e pluralidade que marcam a região, reconhecem que o termo ribeirinho, ou populações ribeirinhas, diferente do termo populações tradicionais, é compreendido de diferentes maneiras, sem esgotar a relação entre universal e particular, entre global e local, na busca da compreensão dos vários sentidos interligados. Com relação ao termo, elas escrevem:

No tocante às populações ribeirinhas, há, na literatura, variedades de

---

<sup>22</sup> Os rios da Amazônia estão sujeitos a um período de enchente, momento no qual a água transborda dos seus leitos e invade as áreas marginais, inundando-as em diferentes graus de intensidade. As áreas marginais inundadas periodicamente pelas águas de rios, lagos, igarapés, paranás e furos é denominada de terreno de várzea. A várzea é um fenômeno natural que sofre influência de fatores hidrográficos, climáticos, edáficos e florísticos.

denominações para se referir a esses grupos e ao seu modo de vida. Chaves e Furtado (2017) utilizam o termo *povos das águas*; já as autoras Furtado e Maneschy (2002) utilizam a expressão *ribeiridade*, sendo as pioneiras nessa dominação. Magalhães e Cunha (2017) fazem referência ao *modo de vida ribeirinho*, que no Xingu, é denominado de *beiradeiros*, ou seja, aqueles que vivem no *beiradão*. Fraxe (2004), por sua vez, utiliza a categoria *ilhéus*, com o intuito de ressaltar a identidade dos caboclos-ribeirinhos moradores da Ilha do Careiro da Várzea, no estado do Amazonas. (Fernandes e Moser, 2021, p. 534).

A partir das várias formas de vida, na fauna e na flora, nas integrações culturais e sociais, nas diferentes geografias e nos diferentes territórios, analisar a educação a partir da sua concretude histórica, não significa querer uniformizá-la. Ela acontece onde o ser humano, cada homem e cada mulher, habitam e cohabitam, com suas condições históricas e contradições de classes sociais determinadas pelo poder do capital. Esse olhar sobre o humano na Amazônia brasileira, para compreender o fenômeno da educação, passa pela dimensão da diversidade cultural, que é assim descrita por Colares (2011):

Outra temática fundamental para a compreensão da educação na realidade amazônica é a diversidade cultural, tanto entre os habitantes nativos, quando a que resulta da presença cada vez mais intensa de migrantes. Na mistura de etnias e de cultura, foi se constituindo a Amazônia humana, para além do exuberante território que desde os primeiros contatos do colonizador representou grandes possibilidades de ganhos econômicos, e que estão expressas nos diversos ciclos tais como o extrativista com as drogas do sertão, o da borraca (e a correspondente Belle Époque), entre outros. (Colares, 2018, p. 13).

Esse olhar para o humano nas comunidades de várzea, sobretudo na comunidade quilombola de Arapemã, remete às raízes afro-indígenas que estão na formação de base do povo brasileira, miscigenado com o branco colonizador que veio com uma visão universal para a visão particular e específica de cada território invadido e ocupado, fez com que surgisse os sistemas educacionais brasileiros, permeando também a Amazônia de saberes externos, alterando modos de vidas e culturas nativas. Os colonizadores muito trouxeram a ferro e fogo, mas também muito levaram para além do arco e da flexa.

Tal relação de colonização, internacionalização, globalização, remetem a processos complexos nas dimensões dialéticas entre campo e cidade, entre rural e urbano, entre ribeirinho de um lado mais urbanizado e ribeirinhos de outro lado mais invisibilizados. Os processos de contradição se dão na luta política e a ela sustentam. Assim, Colares cita como exemplo, para se compreender as lutas humanas, culturais, comunicacionais e educacionais na Amazônia brasileira, citando o movimento revolucionário da Cabanagem.

A Revolução Cabana, ao longo de mais de seis anos de duração, pode ser entendida como luta política, luta social e luta de resistência. Os cabanos objetivavam tirar os portugueses do poder, implantar um regime democrático e libertar os escravos. Portanto, havia um esboço de projeto político e não apenas a ação de rebeldes ou arruaçeiros, como os primeiros escritos sobre o movimento o classificou. Ao contrário do que sugere a historiografia oficial, as lutas, repressões e extermínios, em que se envolveram ou a que foram submetidos índios, negros e mestiços, durante o período colonial e pós-independência “[...] mostram o inconformismo do povo, o radicalismo da liderança popular e a violência e crueza da repressão pela minoria dominante”. (Rodrigues, 1965: p. 20 *apud* Colares, 2018, p 12).

A mesma luta permanece até hoje. A educação nas mãos do estado ou do município, muitas vezes, ou na maioria delas, utiliza da educação como instrumentalização para perpetuação de seus clãs no poder. Uma minoria continua dominado a maior, pela força e ideologia do campital, tento a educação como meio para difusão de estado quaque que naturalizado de coisas.

E em Arapemã, com suas raízes negras, há uma luta resistente em duas dimensões. Primeiro para garantir o território e a alforria de poder viver em sua terra, da caça, pesca e do plantio de alimentos para subsistência, com seus direitos de cidadãos respeitados para ter moradia digna, saúde e educação de qualidade. Mas, paraxalmente, muitas vezes excluídos de políticas públicas de qualidade, eles também são enxotados ou expulsos de seu territórios pelo avanço das grandes águas do rio Amazônas e os fenômenos naturais das chamadas “terras caídas” e “terras crescidas”.<sup>23</sup>

O artigo, conclui que a troca de olhares e o diálogo, na convergência entre comunicação, cultura e educação, por meio de ação dialógica com a comunidade e entre a comunidade, nas relações internas e externas, podem favorecer, por meio da probletização da realidade, a busca de soluções conjuntas frente aos fenômenos naturais da região de várzea que tem alterado a geografia do território e colocado em risco a vida de moradores e o futuro da comunidade.

A Comunidade de Arapemã, é uma entre centemas de outras comunidades amazônicas que enfrentam inúmeros desfios. Por conta do fenômeno das “terras caídas”, corre o risco de desaparecer do mapa à medida que o rio avança e o meio ambiente sofre pelas mudanças climáticas.

Situada bem na frente da cidade, do outro lado do rio, não percetível a olho nu para quem está na orla do rio Tapajós, em Santarém. Mas, ao contrário, quem está em, bem na

---

<sup>23</sup> Os deslizamentos de terra, chamado de “terras caídas”, são comuns na Região Norte durante a seca. O fenômeno é provocado pela ação da água nas margens dos rios, que provoca erosão no solo. Por outro lado, o fenômeno das “terras crescidas”, é contínuo, ocorre no período da cheia, revela-se durante a vazante e seca.

frente da Escola que fica no centro da comunidade, avista Santarém e seus suntuosos prédios.

Entre lá e cá e cá e lá, passam muitas embarcações, grandes navios, carcaças de bois, cavalos e outros animais arrastados pelas grandes águas. E os moradores se perguntam, será que nosso território resistirá, permanecerá? Se desaparecermos como localidade, para onde nos transportarão? Manteremos nossa cultura nossa história? como em muitas outras comunidade amazônicas, rurais e urbanas, uma relação contraditória, complexa, e que carece de sínteses e respostas às necessidades dos moradores da região.

Foram muitas as perguntas, muitas delas sem respostas em uma aula de campo da turma de pós-graduando do PPGE/UFOPA à Escola Municipal e Comunidade Quilombola do Arapemã.

### Localização geográfica da Comunidade de Arapemã

Arapemã é uma comunidade ribeirinha que fica na região de várzea do município de Santarém/PA. É uma comunidade remanescente de quilombo, formada por cerca de 94 famílias, com aproximadamente 300 moradores, distribuídos em uma extensa faixa de terra, semelhante a uma ilha, banhada por frente e por trás com as águas do rio Amazônas, tendo entre o rio e a frente da comunidade um extenso igarapé, que serve para pesca e banho dos moradores, já que as águas barrentas do rio Amazônas passa velozmente, arrastando tudo na frente da comunidade que, há anos, enfrenta o fenômeno das “terras caídas”.

Para Fernandes e Moser (2021), para que mergulhe a fundo na cultura e nos costumes, na profundidade de sentidos que envolvem as populações ribeirinhas é necessário recorrer ou resgatar o sentido de território, especificamente em questão o territórios ou os territórios das águas.

No que tange à região amazônica, o entendimento da categoria *território* é de suma importância, pois trata-se de uma região que possui um território vasto, diverso e complexo, abrigando diferentes grupos sociais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, pescadores, entre outros). No entanto, o território que será abordado brevemente neste item é o território usado, conceito basilar que compõe os estudos do geógrafo brasileiro Milton Santos. Segundo Santos (2007), o território não consiste apenas em um conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas, mas deve ser entendido como território usado, sendo que é o uso do território, e não o território em si, que faz dele objeto de análise social (SANTOS, 2005; 2007). Para o autor, o território usado seria o chão e mais a identidade, ou seja, o sentimento de pertencimento, de pertencer àquilo que nos pertence. (Fernandes e Moser, 2021, p. 540-541).

Assim, o sentimento de pertencimento faz da comunidade um híbrido com as terras,

águas e florestas. O sentido do ser não está tanto no ter, mas no pertencer, no ser parte de um território em permanente movimento, mas que também será modificado pela entrada da visão urbana do capital e do poder do estado, ordenado segundo os interesses das classes dominantes, o que irá intervir, segundo Colares (2018), nos rumos da Educação. Para ele, antigos problemas continuam existindo desde os tempos da colonização, na desigualdade entre as classes.

Assim, continuam existindo os antigos problemas que dificultam a vida dos habitantes, especialmente no que diz respeito à educação e saúde. Esta é a realidade da Amazônia hoje. Uma marca conhecida internacionalmente e que continua a alimentar a cobiça dos detentores do grande capital, tal como ocorreu com os primeiros relatos. Uma região a ser estudada e bem compreendida em todos os aspectos. (Colares, 2018, p. 13).

Arapemã possui uma escola e não tem posto de saúde. Uma agente comunitária de saúde atende a todas as famílias. O posto de saúde mais próximo fica a quilômetros rio acima, com uma enfermeira na comunidade de São Ciriaco. Se alguém passa mal, necessário mesmo é atravessar de bajaran<sup>24</sup> ou lancha. A invisibilidade das populações ribeirinhas, principalmente as da região de várzea, sem estradas que as liguem aos grandes centros da cidade, muitas vezes ficam isoladas.

Ao todo, mais de 2000 mil estudantes são atendidos na região de várzeas do município de Santarém. O calendário é diferenciado devido a cheia dos rios. No período das cheias os estudantes ficam em casa devido aos riscos de transporte e aparecimento de cobras e outros animais peçonhentos dentro dos prédios escolares e embarcações. Não ainda uma política de alternância para que a criança e o adolescente estudem em casa, de maneira remota, o atendidos por escolas-barcos e professores itinerantes.

No período de cheia, a água invade toda a região de várzea, muitas vezes danificando casas e escolas, por isso o recesso escolar é diferente das demais escolas da cidade, que seguem o ritmo tradicional e têm férias em julho e dezembro. A medida ajuda a impedir a evasão escolar e reprovação dos alunos.

Na várzea, devido as escolas serem construídas em madeira, ficam em pontos mais altos, mas é comum haver perda de equipamentos ou material didático por conta da água. Antes do início do ano letivo, em agosto, às vezes é necessário promover reformas.

---

<sup>24</sup> Canoa de médio porte, com um pequeno motor, chamado de rabeta, localizado na popa do transporte muito usado pelos ribeirinhos.

## **A Escola Municipal Senhora Sant'Ana**

Localizada na margem esquerda do rio Amazonas e distante cerca de 40 minutos da sede do município, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Senhora Sant'Ana, no Quilombo de Arapemã, região de várzea, atende 94 famílias que residem no local, sendo cerca de 300 pessoas consideradas quilombolas.

A escola iniciou as atividades educacionais na década de 1940, com o extinto Mobral, modalidade vinculada à Secretaria de Educação, mas somente em 19 de setembro de 1970 teve sua primeira escola inaugurada na gestão do então Interventor Capitão Elmano de Moura Melo.

Em 2023, por ocasião da programação de aniversário do município de Santarém, a escola foi reformada, para garantir segurança e educação de qualidade a todo o quilombo do Arapemã. Mas, para além da estrutura física e de um currículo diferenciado, os moradores e estudantes enfrentam muitas outras dificuldades para concluir seu ensino infantil e fundamental.

Devido às condições econômicas precárias e a falta de uma política que garantam emprego e renda, muitos moradores migram para a cidade, em busca de dar continuidade de estudos aos filhos e garantir a própria sobrevivência. Mas, há os resistentes que continuam residentes no território, à espera de dias melhores.

## **A visita da Universidade ao quilombo de Arapemã**

Muitas pesquisas já foram realizadas nas áreas de várzea. Geralmente os campos das Ciências Naturais ou do Direito estão presentes. Falta, porém, pelo que se constatou na aula de campo em visita de professores e acadêmicos do PPGE/UFOPA, uma presença mais constante e mais pesquisas na área da Educação.

A relação inclusive passa pelo imaginário coletivo dos povos que habitam as áreas ribeirinhas nas zonas rurais, incluindo a região de várzea. Para Colares (2018):

A literatura amazônica é repleta de entidades mitológicas e lendas, 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 centro 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. (Colares, 2018, p. 13-14).

Essa sensibilidade que, aparentemente, à primeira vista, não combinaria com um método histórico-dialético, pautado no materialismo, mas, a sensibilidade de professores e estudantes que trabalham a partir da pedagogia histórico crítica, para com as famílias, os gestores, professores, crianças, adolescentes e jovens atendidos na escola, foi marcante. Rodas de conversa, apresentações culturais, com canções e rodas de capoeira, além de um gostoso lanche partilhado, possibilitou um mergulho epistemológico na cultural territorial do Arapemã.

Já no barco, as conversas em grupos, os registros fotográficos e em vídeos, registram falas e gestos que demonstram um vigor novo para fazer ciência na Amazônia a partir da própria Amazônia e do chão da universidade e da escola.

Os encantos com as belezas naturais da região de rios e de várzea, não deixou que se desligasse o senso crítico e se pensasse na ausência de políticas públicas governamentais efetivas para com o cuidado das populações ribeirinhas. Como lembram Fernandes e Moser (2021):

Tendo em vista a complexidade do território amazônico e a pluralidade étnico-cultural, cabe ainda a reflexão acerca das políticas públicas destinadas à região. Segundo Teixeira (2013), pensar as políticas públicas para a Amazônia, bem como consolidá-las, é desafiador, pois a particularidade regional requer especificidades na leitura da questão social em seu território. Ademais, Teixeira (2008) afirma que as políticas públicas destinadas à Amazônia continuam revelando uma padronização que homogeneiza a realidade brasileira nos moldes das referências sul/sudeste, onde as práticas de uma única cultura impõem-se como referência no planejamento dos ministérios, engessando a autonomia de estados e municípios. (Fernandes e Moser, 2021, p. 543).

Na esfera municipal, a grande seca do verão de 2023, expôs a ausência de água potável na região de várzea e as condições complicada e deficitárias de saneamento básico. Não se tem por exemplo uma ação governamental para com o lixo que se produz nas comunidades. São os próprios moradores que, sensibilizados por campanhas educativas, de organizações não governamentais como o Instituto Mureru Eco Amazônia, Saúde e Alegria, e outras, que acabam por tentar dar um destino ecológico para com o lixo. Muito ainda se tem a fazer nas lutas e conquistas cidadãs das populações dos campos, dos rios e das florestas.

## Considerações finais

A construção de políticas públicas para as comunidades ribeirinhas, aqui em questão as comunidades da região de várzea, com destaque para a o quilombo de Arapemã, é um desafio permanente. Primeiro, porque constata-se uma certa invisibilidade da localidade que, mesmo situando em frente a cidade de Santarém, é desconhecida por grande parte da população, passando também despercebida, esquecida ou abandonada pelo poder público em muitas de suas demandas e necessidades.

Uma das maiores necessidades hoje no quilombo de Arapemã, dá-se devido ao preocupante avanço do fenômeno das “terras caídas” que já fez desaparecer parte significativa do território, à exemplo do que foi acontecendo com o território vizinho que ficava ao lado de Arapemã, a Comunidade de Fátima do Urucurituba, que desapareceu do mapa, devido ao mesmo fenômeno.

Outra grande demanda, diz respeito ao cuidado, que vai além da demanda natural de preservação do meio ambiente e de investimentos em pesquisas e estudos sobre o passado, presente e futuro do lugar. Políticas de comunicação, educação e cultura são necessárias para a sensibilização dos próprios moradores, por meio da escola, para o empoderamento de suas ações em prol da vida da e na comunidade, em suas demandas de educação, saúde, meio ambiente, saneamento básico e alimentação.

O desafio dos fenômenos naturais como os das “terras caídas” e “terras crescidas”, coloca em pauta a necessidade de um debate profundo entre a comunidade e o poder público municipal, estadual e federal, sobre seus destinos e necessidades em todas as áreas. Se houver um preparo com relação ao que possa vir a acontecer, por exemplo, o temido desaparecimento geográfico, o que será feito da comunidade viva, de seus moradores, sua história, sua cultura? Para onde seriam deslocados? Quem está pensando nisso?

Nesse sentido, a universidade pública tem um papel fundamental e indispensável a cumprir: ajudar a dar voz e visibilidade para comunidades invisibilizadas, construindo pontes necessárias entre cidade e campo, no investimento de pesquisas tão necessárias para o presente e futuro da região amazônica e de todo o planeta. É necessária uma política transparente de comunicação entre comunidade e cidade, no que diz respeito ao enriquecimento cultural e histórico mútuo entre campo, no caso rios, e cidade.

A visita a Comunidade de Arapemã e a outras comunidades durante a disciplina Educação e Realidade Amazônica, neste primeiro semestre de 2024, bem como os seminários internos e a produção de vídeos com temáticas variadas sobre a Amazônia e seus desafios

educacionais e sociais, enriqueceram muito a formação da turma de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Os olhares diversos para outros olhares, incluindo ações, olhares, falas e gestos, invisibilizados de tantas comunidades rurais, das águas, das florestas, ganharam uma atenção e um novo enfoque pelas lentes ou olhares pautados no materialismo histórico dialético como possibilidade não apenas de contemplação, mas de transformação e até de revolução social, quando do respeito ao local em relação ao universal, e ao empoderamento dos povos de cada lugar.

Fica o desafio em uma das falas e entrevista do Prof. Dr. Anselmo Colares durante a visita à Comunidade de Arapemã, neste primeiro semestre do ano de 2024. Ao fazer uso da palavra para dialogar com gestores, professores, estudantes e lideranças do Arapemã, assim ele se expressou: “Daqui do Arapemã se avista Santarém, mas de lá de Santarém não se avista o Arapemã”, em uma constatação de um olhar acadêmico que surpreendeu até mesmo os nativos do lugar que refletiram sobre a invisibilidade da comunidade para com o centro do município restrito a cidade de Santarém.

Então, entre olhares e olhares, os não olhares e a invisibilidade do Arapemã e de muitas outras comunidades são um grito para que repensemos nossa prática acadêmica em formação e em ação no campo profissional na área da Educação. Em um mergulhar profundo na história e nas lutas da comunidade, que se junta às lutas em comum de muitas comunidades amazônidas que buscam não apenas a sobrevivência, mas uma vida digna e emancipada, rompendo com o jugo histórico instalado desde o processo de colonização do Brasil e da Amazônia brasileira.

Muitos outros desafios constam em outras perspectivas e outros olhares por parte dos mestrandos e doutorandos: Educação étnico-racial; Educação Inclusiva; Educação e Diversidade; Educação e Sustentabilidade; Educação e Comunicação; Educação e Cultura. E muitos outros temas e temáticas que serão alvos de reflexão ação durante o pós grad, no mestrado e no doutorado.

Não se esgota um diálogo e uma reflexão profunda em apenas um artigo. A expectativa epistemológica e metodológica é de que, a partir das reflexões aqui propostas, esse seja apenas o início de uma construção conjunta de reflexões a partir do objeto de estudo a que me proponho no doutoramento. Investigar a convergência entre comunicação, educação e cultura, a partir de ações de interfaces educacionais desenvolvidas no município de Santarém.

Para início de conversa, a conclusão sai como todas as outras inconclusa, no sentido de compreender o processo educativo e comunicacional do ser humano como inacabado. É um processo cheio de idas e vindas, de convergências e divergências, dialético. Mas também, ao longo do mesmo processo, um trabalho que busca sínteses, dialogias e integração das partes em um todo, compreendendo a relação necessária entre particular e universal, entre o global e o local.

No movimento das águas que leva ao Arapemã, muitos outros movimentos são perceptíveis na fauna e na flora. O cantar dos pássaros, a dança dos peixes, o balançar das árvores e do capinzal que abre caminhos entres terras caídas e terras crescidas para a canoa, a bajara e o barco passar. Esses movimentos geram sínteses a partir de suas dialéticas, de suas complexidades, que em sua concretude precisam ser pensadas pela razão humana, na busca do seu sentido original que aponta para a autonomia e liberdade, em perspectiva de uma pedagogia crítica e de uma educação emancipadora.

Nos atracamentos e entroncamentos de embarcações, beiradas e casas, processos vários. E nesses processos, encontram-se crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de peles brancas e peles escuras. Entre faces brancas e escuras, olhares misturados, miscigenados, a dizer e a apontar para o esperar e o não esperar do ser que teima e insiste em ser, em viver e em desfrutar da natureza tudo o que ela lhe oferece e lhe possibilita construir.

A chaga ou as chagas deixadas pelo sistema do capital que busca o lucro e não o bem comum de pessoas felizes e integradas, é o paradoxo da exploração da vida e de tudo o que a natureza de graça oferece, mas que pelas lentes do acúmulo, da ganância, do lucro e da exploração da natureza e dos povos da Amazônia. É necessária união de forças para lutar, não apenas para preservar, que é essencial, a floresta e as águas, como tudo o que ela contém. Mas, principalmente a vida dos povos que dependem da vida das águas, das matas e florestas, em uma simbiose que gera vida a partir da vida.

### Referências:

COLARES, A. Amazônia: para além do território. **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia – MG, Volume 3, páginas 1-15, 2018. Disponível em <https://www.editoranavegando.com/educacao-e-realidade-amazonica-volu> Acesso: agosto de 2024.

COLARES, A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. Revista HISTEDBR Online. Campinas, SP. Volume 11, nº 43e, pag 149-174. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639958/14984>

Acesso: agosto de 2024.

FERNANDES, J. S. N.; MOSER, L. **Comunidades tradicionais**: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/3jFxmCxy4FVJ4Cj8W3Gr9w/?format=pdf> Acesso em: ago. 2024

# CAPÍTULO 5

## EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar para o cenário amazônico

Leide Daiana Marques da Silva<sup>25</sup>

Sinara Almeida da Costa<sup>26</sup>

### Introdução

Há muitos pontos a serem considerados quando se fala na garantia de uma educação de qualidade, principalmente na primeira infância. Em se tratando da educação infantil no contexto amazônico, há de se considerar ainda os desafios relacionados as particularidades inerentes à região. Para Freire (1986), a formação do profissional que conduz o trabalho nas salas de atividades da educação básica e a valorização dessa atividade laboral são consideradas pontos essenciais para alcançar a educação que tanto buscamos.

Este artigo será direcionado ao primeiro ponto, sem desconsiderar, no entanto, o segundo, pois, conforme Saviani (2009), são questões indissociáveis. Como bem destaca o autor, aos problemas que norteiam a carreira docente “devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho” (Saviani, 2009, p.153), visto que a precarização do trabalho docente é uma realidade latente, que nesse quesito, aproxima a região amazônica de outras regiões do Brasil e que demanda um olhar específico.

Estudos apontam para o fato de que, se queremos realizar mudanças qualitativas na educação infantil, antes “é necessário o comprometimento com a qualidade de seus professores, que se encontra, por sua vez, vinculada à sua formação profissional” (Fonseca; Colares; Costa, 2019, p. 99). Os autores reforçam o quanto um professor com formação qualificada e atuação pedagógica compromissada pode impactar o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Assim, este estudo propõe uma reflexão sobre a formação e

---

<sup>25</sup>Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professora de Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire. E-mail: [leiddmarques@hotmail.com](mailto:leiddmarques@hotmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2101418554045330> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5356-4238>

<sup>26</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). E-mail: [sinaraacs@hotmail.com](mailto:sinaraacs@hotmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4985156340614183> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7676-5040>

atuação de professores de educação infantil considerando os aspectos singulares da educação na Amazônia.

Para conduzir essa reflexão, serão apresentados alguns apontamentos em torno da formação do professor da educação infantil, tanto no âmbito legal e acadêmico quanto ao que se espera desse profissional quando pensamos na oferta de uma educação infantil de qualidade. Voltado o olhar para região amazônica, conhecida por sua rica diversidade cultural e ambiental, também temos um lócus de formação humana. Suas especificidades geográficas e socioculturais devem ser consideradas como elementos de influência na forma como a educação é vivenciada pelas crianças, porém, como bem observa Colares (2022, p.30), “sem perder de vista a universalidade da qual fazemos parte”.

### **Apontamentos sobre formação e atuação do profissional para EI**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, efetivada em 2016. Tendo em vista essa obrigatoriedade e as minúcias do trabalho pedagógico nesse nível de ensino, conforme descrito nas Diretrizes (Brasil, 2019), a formação de professores e professoras em nível superior é fundamental para a efetivação de práticas adequadas para o atendimento de crianças pequenas dentro das escolas, respeitando o tempo da criança e a sua inserção no meio sociocultural que a circunda.

A LDB (Brasil, 1996) expõe em seu Art. 62 que a formação dos profissionais da educação básica,

(...) far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

As minúcias do trabalho pedagógico nessa etapa da educação e o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças passam pela qualidade na formação de professores. Não se pode deixar de considerar que a formação de professores em nível superior é fundamental para a efetivação de práticas adequadas no atendimento de crianças pequenas dentro das escolas, respeitando a forma de inserção diferenciada no meio sociocultural que a circunda. Mesmo a atuação de profissionais com formação superior em outros cursos que

não a Pedagogia pode impactar a eficácia desse trabalho, pois não oferecem aos graduandos formação necessária para lidar com as especificidades de aprendizagem dessa faixa etária. Para Saviani (2009, p. 150), os docentes egressos dessas licenciaturas “terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental”.

Esse é um dos motivos pelos quais Teixeira e Araújo (2016) apontam em seus estudos o quanto a formação continuada é crucial para a prática docente na educação infantil. Vale destacar que a Resolução CNE nº 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – substituída pela Resolução CNE nº 02/2019, que vem sendo questionada por várias entidades representativas do campo educacional – deixa subentendido o quanto formação inicial e formação continuada são indissociáveis.

Fica evidente que para garantir que as crianças tenham seu direito a uma educação de qualidade respeitado, o profissional que conduz esse processo carece de bases teóricas e metodológicas adequadas. De acordo com os estudos de Mello e Farias (2010), pensando a escola como um lugar da cultura mais elaborada, o papel dos professores na Educação Infantil é importância. Parafraseando as mesmas:

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende (Mello; Farias, 2010, p.58).

A compreensão que o professor precisa ter sobre o papel da cultura só é possível com uma formação sólida sobre os conhecimentos relativos aos processos de desenvolvimento infantil. Como conclui Fonseca e et al. (2019), é necessário refletir e promover a formação adequada de profissionais para atuação na educação infantil se queremos alcançar “práticas educativas que permitam a essas crianças adquirir elementos que lhes possibilitem participar ativamente da sociedade na qual estão inseridas, que é complexa, mas que pode e deve ser justa” (Fonseca; Colares; Costa, 2019, p. 99).

Não há como refletir sobre as questões que envolvem a educação sem pensar na formação do profissional que conduz esse processo e lida diretamente com as demandas do ambiente formal de trabalho, dos educandos, famílias e das cobranças sociais que pesam sobre a profissão. Com isso, acreditamos que a formação em ensino superior precisa preparar suficientemente professores e professoras para atuarem de maneira eficaz na Educação Infantil. Quando falamos da formação do professor para atuar em contextos de realidade amazônica, esperamos dessa formação um profissional suficientemente preparado para dialogar com as diferentes realidades, não podendo vir, portanto, de uma formação engessada, tão pouco que reproduza um currículo à parte dos saberes e identidade do lugar em que se aplica. Sem uma formação adequada, a prática docente se torna deficitária.

### **O que a BNCC não diz: especificidades da educação infantil na Amazônia**

Para a LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, efetivada em 2016.

A criança é um dos elementos do meio social educativo (Vygotski, 2010), participante ativa e de direito junto com o professor e o meio. Tal concepção quebra com a ideia da criança como um ser incapaz ou com limitações em seu aprendizado, potencializando e valorizando as experiências que vivem como fundamentais no desenvolvimento de suas características humanas. Sabemos que a centralidade da educação infantil está em promover o desenvolvimento integral da criança através de práticas de educação e cuidado, complementando a ação das famílias, ou seja, criar e proporcionar experiências que a criança não vivencia em casa ou em seus outros espaços de socialização, ampliando seu conhecimento de mundo.

Pesquisas de cunho educacional na Amazônia (Oliveira, 2020; Oliveira; Pompermaier; Costa, 2018; Valente; Costa, 2017; Lima; Colares, 2021) apontam cada vez mais para a necessidade de se conceber, validar e praticar uma proposta educacional contextualizada a diversidade local. Não se quer, desse modo, um apartamento da universalidade da qual fazemos parte e sim, a garantia de que as singularidades que constroem nossa identidade étnica, cultural e social serão consideradas no processo de educação formal, que problematiza a realidade a partir do lugar e experiências dos sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo de ensino aprendizagem (Colares, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua educação básica (Brasil, 2017). No entanto, considerando que a região amazônica apresenta especificidades em termos de geografia, diversidade cultural, questões socioambientais e acesso a recursos educacionais, se faz relevante discutir se a implementação desse documento norteador consegue abranger e contemplar às necessidades educacionais desse território tão plural.

É importante destacar que quando falamos em amazônia, território não é apenas uma delimitação geográfica. Rodrigues (2018), ao estudar a educação indígena e os processos de territorialização situa a compreensão de território como

ambiente biofísico, o território envolve a terra, a água, a floresta, as pessoas, a fauna que sustentam concretamente as relações e inter-relações das quais emergem as representações que conformam a identidade. Envolve processos de construção identitária pessoal e coletiva a partir de relações estabelecidas entre indivíduos e deles para com todos os elementos que compõe seu território cujas relações complexas informam e geram significados que sustentam uma idiosincrasia individual e coletiva. (Rodrigues, 2018, p. 402)

Aqui, território é entendido, principalmente, como um lugar de sentidos simbólicos, culturais e sociais que precisa ser considerado ao se pensar em uma proposta educacional contextualizada. A BNCC, se apresenta com um discurso de “equidade na educação”, traz um caráter comum para todo o território nacional, para que crianças e jovens de diferentes regiões do Brasil tenham acesso às mesmas propostas de ensino. Contudo, não se pode desconsiderar que o Neoliberalismo ganhou espaço nesse documento, com o retorno das “competências” e proposta de nivelamento da educação, trabalhar a formação do aluno a partir do desenvolvimento de *competências e habilidades*<sup>27</sup> faz da BNCC um documento alinhado à lógica do capital e que desconsidera o diálogo com as especificidades culturais distintas. Para Mészáros (2008), as determinações gerais do capital afetam e influenciam em alguma medida os sistemas educacionais. Nesse sentido, destacamos a importância de se promover uma formação humana desde a mais tenra idade, uma vez que

Compreender os sentidos do território e da educação nos Diálogos sobre a Amazônia contribui para desvelar o que está em disputa quando pensamos o processo de formação humana nesse espaço da sociobiodiversidade, uma vez que nos deparamos com diferentes

---

<sup>27</sup> Sobre os conceitos de competências e habilidades na BNCC, cf. NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 2, p. 210-227, 2019.

perspectivas sobre os usos do território e sobre as relações sociais e de poder construídas na teia do espaço amazônico. (Vasconcelos; Albarado, 2020, p. 14)

Colares (2022) observa que, ao tratar sobre a pluralidade que compõe a região amazônica, há que

entendemos as relações de nossas singularidades, sem perder de vista a universalidade da qual fazemos parte, e cuja a totalidade social é maior que a Amazônia, pois não estamos insetos dos problemas que afetam o nosso planeta, e muito menos fora dos interesses que movem o modo de produção capitalista mundial (Colares, 2022, p.30).

O autor nos apresenta a ideia de “amazônias”, considerando a diversidade espacial, social e cultural existente nesse território. Colares (2022), destaca a necessidade de se pensar as relações entre universal e o singular no processo de construção de políticas públicas que busquem estabelecer melhores condições de vida para a população amazônica, o que, necessariamente, está relacionada ao sistema educacional. Tal pressuposto sugere, fortemente,

Pensar a formação de professores e gestores aptos a enfrentar os desafios que se colocam diante do avanço inexorável da exploração da natureza, gerando acúmulo de capitais para poucos, e destruindo relações milenares de subsistência, cujo reflexo é a intensificação das desigualdades sociais e conflitos no campo e nas cidades. (Colares, 2022, p. 32).

Estudos apontam sobre a possibilidade de a BNCC ser adaptada para contemplar a realidade amazônica, incorporando elementos como a valorização da diversidade cultural, a integração de conhecimentos tradicionais e a abordagem de temas relevantes para a região, como a sustentabilidade ambiental e a preservação da floresta. No entanto, para que essa adaptação se concretize é necessário que haja profissionais qualificados e comprometidos com essa função, como observam os pesquisadores da região amazônica (Colares, 2022; Rodrigues, 2018).

Para isso, é fundamental que haja um diálogo constante entre os órgãos responsáveis pela educação, as comunidades locais, os especialistas e os educadores que atuam na Amazônia, a fim de garantir que a BNCC seja efetivamente aplicável e promova uma educação de qualidade que respeite e contemple a diversidade e as particularidades desse território tão rico e complexo. O professor é agente formativo nesse processo, o que demanda uma formação que aprimore seus conhecimentos para lidar com as minúcias de uma atuação comprometida e significativa na primeira infância.

O documento da BNCC, no que se refere a educação infantil, traz seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se; os quais devem ser contemplados nas propostas curriculares. A Educação Infantil, sendo uma etapa da educação básica que possui identidade própria, além de impactar a vida das crianças que a frequentam pode, também, contribuir de forma significativa ao longo das demais etapas se for trabalhada de maneira a assegurar a efetivação de tais direitos. Contudo, esse trabalho pedagógico só será assertivo se acontecer uma relação de sintonia entre currículo e a vida objetiva das crianças, principalmente no âmbito da região amazônica, e isso, a BNCC não deixa explícito.

De acordo com Mészáros (2008), “a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida” (p. 48), desse modo, a educação não se restringe à mera instrução formal do conhecimento, ela precisa alcançar o sujeito em sua integralidade, uma educação que prepara para a vida em relação com o outro e o espaço em que se insere na sociedade. Portanto, dentro da realidade amazônica, considerado um espaço de disputas por riquezas naturais, a educação pode desempenhar um papel de “importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas ao estado capitalista” (Mészáros, 2008, p. 61).

Com respaldo tanto na literatura sobre o tema quanto em seus documentos normativos, a educação infantil não tem a função de reprodução de conteúdos engessados ou preparo para os níveis seguintes, mas sim a de possibilitar experiências diversificadas, pensadas para inserção da criança no mundo histórico e cultural é, portanto, o lugar privilegiado do seu desenvolvimento integral. Considerando as particularidades da educação infantil na Amazônia, necessitamos de um currículo que reconheça e valorize os aspectos singulares, a fim de promover uma educação que seja significativa, inclusiva e transformadora para as crianças que vivem nesse rico e desafiador território.

### **Educação Infantil e humanizadora na Amazônia**

Nos últimos anos a educação foi duramente atacada com a escalada de uma proposta de governo neoliberal que tinha como projeto principal invalidar a produção do conhecimento científico e instrumentalizar a educação escolar, primando pelos conhecimentos técnico, desacreditando nas ciências humanas e ignorando as idiossincrasias locais que compõe o território nacional. Trazendo essa questão especificamente para as realidades que compõe a Amazônia, é difícil de se conceber qualquer outro cenário que não

seja de desmonte educacional e apagamento das singularidades que formam o território amazônico.

Freire (1986) nos lembra que a educação é um ato político, porém ela sozinha não enfrenta os problemas que atravessam nossa sociedade. A educação, portanto, é uma ferramenta que se colocada nas mãos de cidadãos críticos e cientes de seu lugar e papel dentro do cenário social que se insere nos dá o poder de mudança e autodeterminação fundamental quando pensamos a Amazônia como um território de constantes disputas de poder.

Não é difícil entender porque a educação foi tão atacada durante o governo anterior (2018-2022), para Mészáros (2008) a educação é uma arma de transformação social diretamente atrelada aos interesses do capital, que tanto pode ser usada para libertar quanto para controlar uma sociedade. Por sua vez, Freire (2008) afirma que “a educação é muito mais controlável quando o professor segue um currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem.” (p. 15). Para fugir desse modelo

há de se ter um forte engajamento contra a forma perversa com que o Estado brasileiro trata o financiamento da educação, bem prejudicial, quando vista em conjunto, mas especialmente danosa à Educação Infantil. É necessária, pois, uma atitude política por parte dos que defendem a causa da educação em nosso país, pois são tempos em que o pensamento neoliberal viceja nos altos circuitos do poder, e, como sabemos, não vai ser pela via do sucateamento que conseguiremos dar o salto qualitativo que todos esperam no âmbito da educação pública no Brasil. (Fonseca; Colares; Costa, 2019, p. 100).

Para os autores, se faz necessário profundas reflexões em torno do papel do educador e as especificidades que atravessam a formação profissional e a construção de sua identidade. Só assim é possível pensar em uma atuação para além das generalidades e em conformidade com a compreensão das singularidades locais, aliada aos princípios universais de uma educação humanizadora. Para isso são necessários profissionais preparados para atuar de forma sensível às particularidades da região amazônica, valorizando o saber local, promovendo a inclusão e respeitando a diversidade cultural. Ao mesmo tempo, é importante que possuam uma base sólida de conhecimentos universais e metodologias pedagógicas eficazes que possam ser adaptadas às realidades locais. Mészáros (2008), faz um chamado que nos convida a reflexão, para o autor

Não há motivo para esperar a chegada de um “período favorável”, num futuro indefinido. Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferentes pode e deve começar “aqui e agora”, se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno. (Mészáros, 2008, p.67).

Propor uma educação humanizadora para crianças pequenas, que preze pela liberdade, em um processo de desenvolvimento e aprendizagem conduzido de maneira responsável, respeitando o período da infância, o contexto que essa criança se insere, com experiências diversificadas, que ampliem o seu contato com o mundo, requer tempo, formação, planejamento e abertura de espírito ao novo (Silva, 2021). Não é simples, mas precisa de um primeiro passo. É quase uma transgressão à regra, sobretudo quando não se tem subsídios adequados, apoio pedagógico e formação suficiente dentro de um contexto que exige de nós um olhar para o todo sem perder de vista o particular.

As singularidades da educação na Amazônia, como a diversidade cultural, o contexto geográfico e as questões socioeconômicas, se relacionam com a universalidade dos princípios educacionais, que buscam garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças regionais, pelo menos em tese. Essa relação entre singularidades e universalidade é essencial para promover uma educação inclusiva e equitativa.

A interação entre singularidades e universalidade na formação e atuação dos profissionais da educação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes e contextualizadas, capazes de atender às necessidades específicas dos alunos na Amazônia, ao mesmo tempo em que se alinham aos objetivos mais amplos de uma educação de qualidade e inclusiva (Oliveira, 2020).

Em síntese, a formação de professores na realidade amazônica requer uma abordagem sensível, inclusiva e contextualizada, que considere a diversidade cultural, as questões étnicas e as especificidades geográficas da região. Ao investir na preparação adequada dos educadores que atuam na Amazônia, é possível chegar mais próximo do projeto de sociedade que buscamos: formação de cidadãos críticos de seu tempo, construção histórica e lugar na sociedade.

## Conclusão

Olhando para o contexto atual, pode-se dizer que o neoliberalismo ganha forma e espaço na BNCC com o retorno das “competências” e proposta de nivelamento da educação, agravado de modificações e reformas que não veem acompanhadas de condições objetivas para sua efetivação. A mesma lei que prega a formação integral do estudante, esconde um projeto de “mercantilização” ligado aos interesses do mercado econômico, tais decisões conduzem o ensino para uma formação que pouco contempla os conhecimentos científicos

e de formação humana para priorizar a construção de habilidades e competências. Nesse mesmo cenário o trabalho do profissional da educação é diretamente impactado, temos um profissional que precisa se ajustar bruscamente às reformas que lhes são impostas a o mesmo tempo que sua atuação é colocada em xeque cotidianamente.

Considerando que ser professor de Educação Infantil na Amazônia impõe desafios singulares devido às particularidades da região, a formação desses profissionais deve considerar não apenas as teorias pedagógicas tradicionais, mas também aspectos culturais, ambientais e sociais específicos da Amazônia. É crucial que os professores estejam preparados para atuar em um ambiente multicultural, onde as crianças podem ter diferentes origens e modos de ser e estar no mundo. Dessa forma, a formação e atuação de professores para lidar nesses diferentes contextos de realidade amazônica precisa ser pautada por uma abordagem interdisciplinar, que considere as especificidades de cada território e promova uma educação de qualidade, contextualizada, comprometida e humanizada.

Ao destacar a formação profissional do professor, não se quer desconsiderar aqui as questões materiais que pesam na efetivação do seu trabalho. É consenso que a precarização da atividade docente pode implicar nos resultados que queremos alcançar. Baixos salários, estruturas físicas insalubres nas escolas e a falta de recursos materiais é uma realidade que aproxima a Amazônia de outras regiões do Brasil. Esses problemas por outro lado têm chances de serem contornados através de políticas públicas voltadas ao financiamento da educação e recurso humano qualificado dentro das escolas, cientes do seu papel, mas também do estado e sociedade para com a educação. Assim, espera-se não só melhores práticas pedagógicas dentro das salas de atividade, mas também um profissional que exige e reconhece a formação continuada e a aprendizagem significativa das crianças que vivem nesse vasto território amazônico como fundamentais para o seu desenvolvimento integral e tão almejada educação de qualidade.

### **Referências:**

BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: Senado, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Publicada DOU, Brasília, 20/12/2019.

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. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 82-103, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.1270. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>.

LIMA, G. S.; COLARES, M. L. I. S. A pesquisa em educação na Amazônia: desdobramentos da pós-graduação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4398>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MELLO, Suely. Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, pp. 53-68, jan./abr. 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEITZEL, O.; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 2, p. 210-227, 2019.

OLIVEIRA, E. C. dos S.; POMPERMAIER, O. C.; COSTA, S. A. da. A profissionalização docente na educação infantil: o que dizem as produções científicas sobre a formação de professores da educação infantil no estado do Pará. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. v. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

OLIVEIRA, L. L. Educação, realidade amazônica e formação do professor: o particular e o universal. In: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. v. 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

RODRIGUES, G. C. L. Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 396-422, 2018. DOI:

10.24065/2237-9460.2018v8n3ID651.

Disponível

em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SILVA, L. D. M. **Leitura-escrita na pré-escola: percepções e prática de uma professora em Santarém-PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; ARAÚJO, A. P. M. de. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Textura**, v. 18, n. 36, p. 111-132, jan./abr. 2016.

VALENTE, R. de S.; COSTA, S. A. da. Formação de professores de educação infantil no Pará: apontamentos preliminares. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. v. 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

VASCONCELOS, M. E. de O.; ALBARADO, E. da C. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 223, jul./ago. 2020.

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

# CAPÍTULO 6

## APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NA AMAZÔNIA E SUAS INTERFACES COM O TRABALHO DOMÉSTICO

Juliana Figueira Nogueira<sup>28</sup>

Anselmo Alencar Colares<sup>29</sup>

Newton Antonio Paciulli Bryan<sup>30</sup>

### Introdução

Este trabalho explora aspectos do trabalho doméstico feminino, desde sua caracterização como improdutivo pelos marxistas até a reinterpretação feminista contemporânea, que reconhece seu papel fundamental na produção e reprodução da força de trabalho capitalista. Em se tratando de uma discussão que envolva o trabalho doméstico feminino, é importante destacar o lugar do método de Marx para nossos estudos, conforme nos aponta a autora Silvia Federici (2021) ao afirmar que no contexto do método materialista histórico de Marx, enfatiza-se a compreensão da história e da sociedade através das condições materiais da reprodução social, elemento fundamental para uma análise feminista.

No livro o patriarcado do salário, notas sobre Marx, gênero e feminismo Federici tece algumas críticas a Marx no que diz respeito, a não ter aplicado mais consistência do método à “questão da reprodução e das relações de gênero”, assim destaca:

Embora tome a exploração do trabalho como o elemento-chave na produção da riqueza capitalista, ele também deixa de fora da teorização algumas atividades e relações sociais que são essenciais para a produção da

---

<sup>28</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Bolsista CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação no Brasil- Histedbr/Ufopa. E-mail: [juliana.nogueira@discente.ufopa.edu.br](mailto:juliana.nogueira@discente.ufopa.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0530-9686>

<sup>29</sup> Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Pesquisador Produtividade CNPq/Brasil. E-mail: [anselmo.colares@ufopa.edu.br](mailto:anselmo.colares@ufopa.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640> .

<sup>30</sup> Livre-docente em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação da UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas. Membro do LAPPLANE – Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional da FE-UNICAMP. E-mail: [nbryan@unicamp.br](mailto:nbryan@unicamp.br) .

força de trabalho, como o trabalho sexual, a procriação, o cuidado das crianças e o trabalho doméstico (Federici, 2021, p. 97).

Embora a autora teça essas críticas e aponte discordâncias sobre a forma como Marx lidou ou não com as questões de gênero, revisitando a teoria de Marx reconhecemos a sua enorme contribuição, sobretudo, a partir das definições trazidas sobre o trabalho produtivo e improdutivo, conforme discutiremos adiante. É evidente que a obra de Federici, nos permitir uma visão atualizada de algumas questões que Marx não chegou a desenvolver com mais profundidade. Isto posto, é pela teoria marxiana que reconhecemos que a subordinação social das mulheres é resultado de processos históricos específicos, intimamente ligados a uma organização particular do trabalho, e a partir desse reconhecimento consideramos esse acento imprescindível para compreender a relação entre a escolarização de mulheres e o próprio trabalho doméstico.

A partir da Revolução Industrial, houve uma transformação drástica nas relações de gênero e na dinâmica familiar. A expansão das fábricas e a necessidade de mão de obra barata levaram não apenas ao ingresso das mulheres no trabalho fabril, mas também a um distanciamento do trabalho doméstico. A partir do século XIX, especialmente com as reformas sociais que redefiniram o papel da mulher como dona de casa em tempo integral, surgiram novos padrões sociais que perpetuaram e reforçaram as divisões de gênero. A educação formal também foi moldada por esses ideais, limitando as mulheres a papéis que reforçavam sua "natural" inclinação para o cuidado doméstico e a maternidade.

As relações estabelecidas entre educação, trabalho e gênero são essenciais para compreender não apenas como se constituiu a formação educativa de mulheres, mas, também a sua inserção social. Tal fato, vincula-se a uma série de elementos intervenientes que vinculam a educação à estrutura socialmente construída.

A partir dessas questões, este trabalho tem o objetivo de analisar a história da educação de mulheres e suas relações com o trabalho doméstico. Para isso, como objetivos específicos nos propomos: a) caracterizar o trabalho doméstico a partir das transformações no interior do sistema capitalista; b) Discutir mudanças estruturais que moldaram as relações de gênero e as políticas educacionais ao longo dos séculos XIX e XX; c) Contextualizar a educação de mulheres na Amazônia.

O artigo está dividido em quatro capítulos, no primeiro trata da introdução no qual situamos o leitor às questões centrais do estudo e seus objetivos, no segundo traçamos aspectos sobre o trabalho doméstico feminino, no terceiro momento apresentamos uma breve contextualização histórica sobre a educação de mulheres, seguido de reflexões sobre o trabalho doméstico e educação na Amazônia paraense e por fim as considerações finais.

## O trabalho doméstico feminino

Para tratar do trabalho doméstico é necessário antes de tudo conceituar o próprio trabalho. Para Marx, o trabalho é considerado uma categoria central e indispensável para a sobrevivência humana, sendo definido como atividade que ocorre entre o homem e a natureza, no qual “o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2011, p. 326).

Um aprofundamento do conceito de trabalho é contido no capítulo VI do Livro O Capital, que foi publicado após a morte de Karl Marx, resultado de seus manuscritos pessoais. No texto, Marx apresenta a definição do trabalho produtivo e improdutivo tendo como ponto de partida a questão central, que é a produção de mais valia, como “fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista” (1978, p. 70). Logo, para Marx, “só é produtivo aquele trabalho e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho que diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido no processo de produção com vista à valorização do capital” (p. 70). É, portanto, o trabalho que contribui diretamente para a criação de valor, isto é, o lucro do capitalista.

Nesse sentido, no contexto do capitalismo o trabalho produtivo em Marx está relacionado ao processo de produção de mercadorias, que é crucial para o processo de acumulação do capital, pois é fonte de mais valia, “sem equivalente para o operário, para seu executante” (p. 70). Já o trabalho improdutivo, é apresentado por Marx como sendo o contrário de produtivo, ou seja, não contribui diretamente para a produção de mais valor.

Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para consumi-lo como *valor de uso*, como *serviço*, e não para colocá-lo como *fator vivo* em lugar do valor do capital variável e incorporá-lo ao processo capitalista de produção-, o trabalho não é trabalho produtivo e a trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. Seu trabalho é consumido por causa de seu *valor de uso*, não como trabalho que *gera valores de troca*, consome-se o improdutivo, não produtivamente. O capitalista, pois, não se defronta com o trabalho como capitalista, como representante do capital; troca seu dinheiro por esse trabalho na condição de renda, não como capital (Marx, 1978, p. 72).

A partir do excerto acima, Marx apresenta alguns elementos importantes para a compreensão do trabalho produtivo e improdutivo, inserindo a concepção de *valor de uso* e *valor de troca* a partir da própria caracterização do trabalhador produtivo. O primeiro compreende o trabalho que é utilizado com propósito específico, e que não está diretamente

relacionado à produção de mais valia. Ao passo que o segundo, refere-se à condição do trabalho utilizado na produção de mercadorias com vista ao lucro. Neste caso, o trabalho é incorporado como parte do processo de produção capitalista e contribui para a geração de mais-valia.

Serviço não é, em geral, senão uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade [...] O operário também compra serviços com dinheiro, o que constitui uma maneira de gastar dinheiro, mas não de transformá-lo em capital.

Nenhum homem compra "prestações de serviços" médicas ou legais como meio de transformar em capital o dinheiro assim desembolsado. Grande parte dos serviços entra nos custos de consumo das mercadorias, como (o da) cozinheira, etc (Marx, 1978, p. 78-79).

Portanto, para Marx o trabalho improdutivo estaria relacionado à produção de serviços não relacionados diretamente ao capital<sup>31</sup>. Embora Marx considere o trabalho doméstico como improdutivo, estudos feministas trazem um novo olhar sobre este conceito, entendendo-o para além daquilo que Marx à sua época vislumbrou. Dentre esses estudos, Federici (2019) afirma que

Se começarmos olhando para nós mesmas, que, como mulheres, sabemos que o dia de trabalho para o capital não necessariamente resulta em pagamento, que não começa e termina nos portões das fábricas, acabaremos redescobrimo a natureza e o escopo do próprio trabalho doméstico. Porque logo que levantamos a cabeça das meias que costuramos e das refeições que cozinhamos e contemplamos a totalidade da nossa jornada de trabalho vemos que, embora isso não resulte em um salário para nós mesmas, produzimos o produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho. O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças os trabalhadores do futuro, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas (p. 68).

---

<sup>31</sup> Vale lembrar que Marx discutiu os conceitos de trabalho produtivo e improdutivo no contexto que a Economia Clássica os havia abordado. Procurando aclarar esses termos, Napoleoni, no seu livro sobre o Capítulo Inédito, é enfático: estamos discutindo o trabalho subsumido ao capital e não o trabalho humano em geral.

NAPOLEONI, Claudio [1972]. Lecciones sobre el capítulo sexto (inédito) de El Capital. Ediciones Era: México, 1976.

Partindo dessa perspectiva, a autora coloca o trabalho doméstico como uma atividade que embora oculto, não remunerado, é o responsável por produzir a força de trabalho consumida dentro do capitalismo, uma atividade que assim como a família são os pilares da produção capitalista tanto em países desenvolvidos quanto subdesenvolvidos (Federici, 2021).

Para além dessas questões é necessário compreender, mesmo que, aqui de forma não tão aprofundada, como o trabalho feminino e infantil aparece no desenrolar do período analisado por Marx. Durante a Revolução industrial com o desenvolvimento das forças produtivas, conseqüentemente com o aumento da produção em larga escala, torna-se desleal a competitividade com os produtos artesanais, levando a massa de trabalhadores, isto é, homens, mulheres e crianças, a serem inseridos no trabalho fabril. Para além da necessidade de obter renda para as famílias, Marx (2011) aponta que o surgimento e desenvolvimentos das máquinas no interior das fábricas trazia diversos impactos sobre a produção, as relações e condições de trabalho, principalmente, no que diz respeito aos baixos salários, como também a incorporação de mulheres e crianças no trabalho fabril. Assim destaca:

À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Assim, esse poderoso meio de substituição do trabalho e de trabalhadores transformou-se prontamente num meio de aumentar o número de assalariados, submetendo ao comando imediato do capital todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não somente o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro de limites decentes e para a própria família (Marx, 2011, p. 575).

Essa condição, levou a uma reconfiguração das relações de gênero no trabalho. Com a maquinaria, as mulheres e crianças, cujo trabalho era visto como complementar ou secundário ao dos homens na produção pré-industrial, tornaram-se indispensáveis para o capitalismo emergente. Nota-se que o capital passou a explorar não somente a força de trabalho dos homens adultos, mas também de mulheres e crianças, o que submeteu todos os membros da família trabalhadora ao controle direto do capital.

Agora, porém, o capital compra menores de idade, ou pessoas desprovidas de maioridade plena. Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos. A demanda por trabalho infantil assemelha-se com frequência, também em sua forma, à

demanda por escravos negros, como se costumava ler em anúncios de jornais americanos (Marx, 2011, p. 576-577).

Sob essa dinâmica verifica-se não apenas a expansão da base de assalariados disponíveis para o capitalismo, como a exacerbação das desigualdades de gênero, pois mulheres e crianças foram submetidas às mesmas condições de exploração do trabalho que homens adultos. A partir disso, Marx não apenas demonstra que a introdução da maquinaria transformou o trabalho dentro da esfera produtiva, como também no âmbito doméstico. O trabalho familiar que antes era voltado para o âmbito doméstico e para consumo próprio, foi sendo substituído pelo trabalho assalariado pago pelo capitalista, alienando os trabalhadores do seu trabalho e de sua própria produção, passando a redefinir as relações familiares e subordinando a reprodução e o trabalho doméstico a serviço do capital.

Marx (2011) aponta que essa situação só passa a sofrer algum tipo de modificação a partir da criação das leis fabris na Inglaterra.

Assim surgiu a lei fabril adicional de 7 de junho de 1844, que entrou em vigor em 10 de setembro desse mesmo ano. Ela acolhia uma nova categoria de trabalhadores entre os protegidos: as mulheres maiores de 18 anos. Estas foram equiparadas aos adolescentes em todos os aspectos, seu tempo de trabalho foi limitado a 12 horas, o trabalho noturno lhes foi vetado etc. Pela primeira vez, a legislação se viu compelida a controlar direta e oficialmente também o trabalho dos adultos. No relatório de fábrica de 1844-1845, diz-se ironicamente: “Não nos foi apresentado nem um único caso em que mulheres adultas tivessem se queixado de uma tal interferência em seus direitos”.

O trabalho de crianças menores de 13 anos foi reduzido para 6 horas e meia e, sob certas condições, para 7 horas diárias (p. 444-445)

As mudanças nessa organização vão ocorrer com a consolidação do capitalismo como sistema econômico hegemônico. Tais transformações não ocorrem apenas no âmbito da fábrica, mas em todas as esferas da vida social. Marx aponta que as leis fabris na Inglaterra, como a Lei fabril de 1844, foram um marco importante ao criar regulamentações que limitavam o tempo, proibiam o trabalho noturno para mulheres e estabeleciam normas para o trabalho infantil. Essas medidas refletiram uma tentativa inicial de diminuir as condições severas de trabalho nas fábricas industriais. É evidente que essas leis não representaram mudanças imediatas nas condições de trabalho, visto que o capital encontrava formas de burlar as leis, conforme se verificou nas leis posteriores, por meio de redução da idade mínima para emprego de crianças, redução das jornadas e diminuição dos salários (Marx, 2011).

Contraditoriamente, embora a legislação tenha buscado formalmente proteger mulheres adultas, também perpetuou uma divisão de gênero ao relegar as mulheres a um

papel específico na sociedade: enquanto inseridas no trabalho fabril, sua participação no mercado de trabalho permitia que também participassem das normas sociais e econômicas regidas pelas relações fabris.

Nessa perspectiva, Louro e Meyer (1993), apontam que:

“No capitalismo, a família deixa de ser unidade básica da produção – na qual as relações dos indivíduos não eram apenas relações de parentesco, mas também relações econômicas que envolviam inclusive servos e aprendizes – e com isso o papel de mulheres e crianças estavam socialmente visíveis (e valorizados) porque economicamente necessários, sofrem transformações consideráveis (Louro e Meyer, 1993, p. 48)”.

A partir desse contexto, Federici (2021) afirma que a prática do trabalho doméstico como a entendemos hoje, é um fenômeno relativamente novo, surgido no final do século XIX e início do século XX, período marcado pela pressão crescente da classe trabalhadora e pela necessidade de aumentar a mão de obra produtiva. Como resposta a esses desafios, a classe capitalista na Inglaterra e nos Estados Unidos promoveu uma reforma social abrangente, que não apenas transformou as fábricas, mas também impactou significativamente as comunidades, os lares e, principalmente, a posição social das mulheres.

Segundo o ponto de vista dos impactos sobre as mulheres, essa reforma pode ser descrita como a criação da dona de casa em tempo integral, um processo complexo da engenharia social que, em poucas décadas, retirou as mulheres, em especial as mães-das fábricas, aumentou substancialmente os salários da mão de obra masculina, o suficiente para sustentar a dona de casa “que não trabalhava”, e instituiu formas de educação popular para ensinar à operárias as habilidades necessárias ao trabalho doméstico (Federici, 2021, p. 157).

Esse é o pano de fundo sobre a história de mulheres a partir do modo de produção capitalista. A saída das mulheres do trabalho nas fábricas tinha a ver com diversos fatores como o medo da contratação feminina afetar as atribuições masculinas, possibilidade da sociedade tornar-se disfuncional, aliado aos baixos salários, extensas jornadas de trabalho e a ausência de serviços domésticos que geravam perda de mão de obra, pois reduzia-se a expectativa de vida, produzindo trabalhadores fracos e soldados ruins (Federici, 2021), questões que afetavam a “exigência por um tipo de mão de obra mais forte e produtiva” (p. 163-164).

No contexto brasileiro, o “culto à domesticidade”, começa a se vislumbrar a partir da terceira década do século XIX (Louro e Meyer, 1993), entre 1821 a 1830, por meio de um discurso ligado a aspectos higiênicos e moralistas.

No Brasil o discurso médico-higienista tem como primeiro alvo a família burguesa, impondo-lhe padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, visando a modificação de hábitos que possibilitassem a europeização e urbanização dos costumes vigentes [...] a mulher passa a ser valorizada como a mulher do lar, mãe dedicada e salvação do homem (Louro e Meyer, 1993, p. 47).

É importante considerar que no Brasil, essas dinâmicas educacionais foram influenciadas pelo contexto mais amplo cujo discurso não apenas direcionou suas intervenções para a família burguesa, impondo padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, mas também colocou a mulher como figura central do lar, uma mãe dedicada e responsável pela moralidade e estabilidade doméstica, conforme discutido por Louro e Meyer (1993). Essas concepções não apenas reforçaram papéis tradicionais de gênero, mas também moldaram as expectativas sociais sobre a educação e o comportamento feminino na sociedade brasileira da época.

### **Educação de mulheres: uma breve perspectiva histórica**

Arilda Inês Miranda Ribeiro (2006) afirma que “a história da Educação das mulheres no Brasil é bastante singular. Rara, excepcional e inusitada. Seu percurso entrelaça-se ao caminho bizarro da própria história da colonização brasileira” (p. 1). No contexto educacional do período colonial, a educação estava sob a responsabilidade da igreja católica, conduzida especialmente pelos Jesuítas da Companhia de Jesus. O contexto social expressado trazia as marcas da sociedade assentada na grande propriedade e na mão de obra escrava, refletia traços da cultura medieval europeia (Ribeiro, 1993).

Nessa perspectiva, para as mulheres não havia qualquer possibilidade de frequentar as escolas, pois:

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres "selvagens", em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português? [...]. A educação "letrada", no entanto, estaria reservada ao sexo masculino, e a incumbência de tal fato - foi de responsabilidade exclusiva dos padres da Companhia de Jesus (Ribeiro, 2016, p. 81).

A economia de base agrícola, rudimentar, não exigia que as pessoas pudessem de algum modo serem alfabetizadas ou letradas, uma vez o trabalho nesse modelo de economia não carecia de formação específica. Além disso, era necessário que a grande massa realmente não tivesse qualquer tipo de instrução para conservar a sua condição de submissão. Nesse

período, de acordo com Colares e Colares (2019) “as mulheres tiveram acesso restrito ou nulo à escolarização, podendo, em alguns raríssimos casos, estudar em casa, com preceptores (situações de famílias ricas), ou em conventos visando à vida religiosa” (p. 106).

Nesse contexto, os conventos se tornavam uma alternativa para as mulheres que desejavam escapar do casamento com um marido indesejado e dos pais (Ribeiro, 2016). Logo, “criava-se dessa forma, o estímulo ao casamento: com os homens de Cristo ou com o próprio Cristo, no caso das freiras” (p. 87).

Logo nota-se, que no período colonial e imperial a educação feminina pautava em um viés fortemente moralizador e voltado para o ensino de habilidades domésticas, sendo restrita a instituições religiosas, como conventos e escolas paroquiais. Para entendermos esses e outros contextos, faz-se necessário olharmos para a história da educação brasileira a partir de alguns marcos, nesse caso utilizamos o proposto por Saviani (2006). O autor destaca o uso da categoria século entre os historiadores na narrativa historiográfica, destacando que os fatos históricos não ocorrem coincidentemente com a passagem de um século a outro, e por isso os historiadores acabam flexibilizando a categoria a partir da expressão “breve século” ou “longo século”, nessa proposta “não apenas o início e término dos séculos históricos não coincidem com aqueles dos séculos cronológicos, como pode haver superposição entre eles[...]” (Saviani, 2006, p. 9).

A autora Maria Luísa Ribeiro (1992) afirma que no Brasil a lenta mudança nas estruturas culturais e políticas não ocorre simplesmente de forma automática. No contexto do subdesenvolvimento brasileiro, as novas dinâmicas econômicas muitas vezes dependem da coexistência com estruturas antigas, que continuam a servir como fonte de capital excedente, retardando assim a transformação completa. Portanto, a autora propõe, uma divisão da organização brasileira a partir de sua base material.

Mas retornando aos marcos propostos por Saviani (2006) que propõe a seguinte subdivisão: o primeiro período constitui-se pelo “breve, século XVI”, correlato à pedagogia basílica, inicia-se com a chegada dos Jesuítas em 1549 estendendo -se até 1599, quando entrava em vigor o “*ratio studiorum*”; o segundo período corresponde ao “longo século XVII” (1599-1759) coincidiu à organização dos estudos de acordo com as determinações do *ratio studiorum* que vigorou até a expulsão dos Jesuítas em 1759; o terceiro período, que expressa-se no “breve século XVIII” (1759-1834), conhecido como século da “pedagogia pombalina” com a implantação das “aulas régias” que permanecera no Brasil até 1834; o quarto período corresponde ao “breve século XIX” (1827 -1890) e se deu com a promulgação da lei das escolas de primeiras letras, permanecendo até 1890 com estabelecimento dos grupos

escolares; e por último o quinto período, o “longo século XIX” que corresponde ao ano de 1890 e se desdobra até 2001 com a aprovação do plano nacional de educação consolidando os ciclos de reformas educacionais no Brasil dos anos 1990.

É no período conhecido como “pedagogia pombalina” que compreende o “breve século XVIII” (1759-1834) proposto por Saviani (2006) que começa a ocorrer algum tipo de mudança no que se refere à presença de mulheres para frequentarem aulas, embora se verifique que o ensino, os conteúdos eram separados por sexo e conseqüentemente com finalidades diversificadas (Colares e Colares, 2019).

Beltrão e Alves (2009) apontam que durante a primeira metade do século XIX, surgiram as primeiras instituições educacionais voltadas para mulheres, mas em um sistema dual com distinções claras de gênero. As mulheres geralmente recebiam educação primária, enfatizando valores morais e sociais destinados a fortalecer seu papel como mães e esposas. A educação secundária feminina era predominantemente direcionada ao magistério, preparando mulheres para lecionar nos níveis iniciais de ensino. Ao longo do século XIX, as mulheres permaneceram excluídas dos níveis superiores de instrução acadêmica, visto eram excluídas dos cursos secundários impedindo o seu acesso ao ensino superior.

De acordo com Ribeiro (1992) um elemento que contrasta a realidade do Brasil com países que estavam no auge de sua industrialização, como a França, era que no país ocorria uma transição de uma sociedade predominantemente exportadora-rural-agrícola para uma economia exportadora-urbano-comercial, enquanto na França essa transição foi em direção a uma sociedade industrial avançada. A estrutura social moldada pelo capitalismo industrial foi crucial para o surgimento e desenvolvimento da educação, mesmo que de forma elementar para uma parcela maior da população.

A autora aponta que no Brasil não se consolidou a distribuição coerente de escolas pelo território nacional, não sendo implementada devido à persistência de uma seleção baseada na distinção entre indivíduos não escolarizados e escolarizados.

A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. A reduzida camada média, que vai ampliando-se nas últimas décadas do Império, é que pressiona pela abertura de escola

Como o preparo intelectual representava oportunidade de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios, nos liceus, não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior, qualquer que fosse sua origem social média ou alta (Ribeiro, 1992, p. 56-57).

A situação começou a ter algum tipo de mudanças durante a República Velha (1889-1930), quando a taxa de alfabetização da população brasileira cresceu, “apesar da manutenção de altos níveis de analfabetismo[...]. As mulheres brasileiras aumentaram suas taxas de matrículas no ensino secundário e superior no início do século XX, mas em proporção muito menor que os homens”. (Beltrão e Alves, 2009, p. 129).

É principalmente a partir da Revolução de 1930 que os investimentos nos setores urbano-industriais permite o surgimento “das primeiras políticas públicas de massa, especialmente para as populações urbanas (Beltrão e Alves, 2009, p. 130)”. Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), verifica-se um impulso para a expansão da educação básica e técnica. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, trouxe alguma possibilidade no âmbito das políticas educacionais que, embora inicialmente focadas em ampliar a instrução primária geral, abrem caminho para a educação feminina em níveis mais elevados. A instituição de cursos específicos para a formação de professoras primárias e secundárias foi importante para aumentar a presença feminina no ensino formal e para estabelecer um ambiente onde mulheres poderiam se profissionalizar, visto sua crescente participação no mercado de trabalho.

Essa melhora esteve ligada aos investimentos nas décadas de 1940, 1950 e 1960, nos quais Ribeiro (1992) aponta que houveram esforços no combate ao analfabetismo de modo que foi possível verificar quedas nos percentuais (56,0%, 50,5% e 39,4% respectivamente). No entanto, pela falta de constância tais índices não se mantiveram em evolução, conforme apontam Beltrão e Alves (2009) ao afirmar que durante o período de 1945-1964,

apesar da pressão popular pela democratização do ensino, o acordo das elites no poder manteve o caráter “aristocrático” da escola. Assim, não estranha que a expansão da cobertura escolar tenha ocorrido de forma improvisada e insuficiente. [...] é importante destacar que somente em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares. Portanto, foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior (Beltrão e Alves, 2009, p. 130).

Essas mudanças tinham relação com a crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968) conforme demonstra (Ribeiro, 1992). A autora aponta que o grande responsável pelo desenvolvimento industrial no país foi a entrada de investimentos estrangeiros, trazendo necessidades imediatas para o capital, sobretudo, pela crise econômica do período anterior.

A expansão do ensino no Brasil continuou com o processo de redemocratização do país, com a instalação da chamada “Nova República”, em 1985. Nos anos de 1990, houve um desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a manutenção das crianças na escola (Bolsa Escola) e um esforço de universalização da educação básica (Beltrão e Alves, 2009, p. 130)

Entre os avanços pós-redemocratização está a educação como direito fundamental que foi reforçado pela Constituição de 1988 ao promover políticas de igualdade na educação, contribuindo para a expansão do acesso de públicos que até então estiveram às margens do sistema educacional.

### **Trabalho doméstico e educação na Amazônia paraense**

É notório que no Brasil desde a colonização a educação feminina por muito tempo ficou circunscrita aos espaços e ideários ligados à igreja católica. Essa formação tinha o objetivo de formar as boas esposas, aptas a conduzir a casa e as necessidades de seus esposos e filhos. Para Colares e Colares (2019) em se tratando da história registra-se quase que exclusivamente a presença masculina nas instituições escolares e na formação estabelecida no Brasil.

A história da educação feminina na região amazônica está intrinsecamente ligada aos padrões sociais, econômicos e culturais que moldaram a região ao longo dos séculos. Compreendemos que as dinâmicas de classe, gênero e as estruturas de poder podem exercer influências decisivas sobre aqueles que tem acesso à educação e também sobre as condições que esse acesso ocorre. Neste capítulo, examinamos como esses fatores se entrelaçam na trajetória educacional das mulheres na Amazônia, focando especialmente nas implicações do trabalho doméstico.

As discussões conceituais em torno do trabalho doméstico e escolarização coloca esses dois fenômenos imbricados a partir de algumas questões principais. Uma delas tem a ver com a tradição historicamente construída que associou o trabalho doméstico a uma tarefa feminina. Sobre isso, Federici (2019) destaca que a diferença do trabalho doméstico em relação a outros trabalhos que resultam em salário é de que este, “não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas de nossa feminilidade (p. 42)”.

O trabalho doméstico no Brasil, sobretudo, no início de sua formação social foi destinado às mulheres negras escravizadas, que continuaram inseridas na condição desses serviços mesmo com a abolição, pois era a única alternativa de obterem alguma ocupação (Alberto et. al, 2011). Isso se deu, pois no caso dessas mulheres e de outros trabalhadores da época, a abolição não significou a mudança na estrutura social, pois não trouxe emprego, nem terra e, conseqüentemente nem moradia.

A combinação desses e outros elementos na constituição social brasileira, como a presença tardia e insuficiente da escola na cidade e no campo, trouxeram conseqüências na forma de problemas educacionais ainda não superados. Isto posto, em uma sociedade que foi uma das últimas das Américas a abolir o trabalho escravo (1888), não surpreende que a exploração do trabalho doméstico de mulheres e meninas tenha sido normalizado, sobretudo, daquelas em condições de vulnerabilidade social e econômica.

No Pará a realidade referente à educação de mulheres não difere do que ocorreu em outros estados do país, sobretudo, por ter experimentado o protagonismo das instituições religiosas. Silva e Alves (2020) destacam que havia uma “representação simbólica da mulher frágil, abnegada, afetiva, mas assexuada, vigilante do lar, boa esposa e mãe reforçavam a imagem conservadora da sociedade paraense e da Igreja Católica na Amazônia “(p. 1613).

Couto (2019) destaca que no século XIX e no início do século XX, as escolas confessionais se caracterizavam pela segregação de gênero. Meninos frequentavam escolas geralmente administradas por irmãos e padres, enquanto meninas eram educadas em instituições lideradas por congregações religiosas femininas. Na região do Baixo Amazonas, a partir da ação de Dom Amando, se estabeleceram em várias cidades escolas com preceitos religiosos separadas para meninos, como foi o caso de Óbidos, Monte Alegre e Santarém, nas quais as escolas para meninos foram denominadas São Francisco, enquanto as escolas para meninas receberam outros nomes, como Santo Antônio, São José, Santa Clara e Imaculada Conceição.

Na educação feminina do Pará, podemos perceber um padrão histórico que não apenas reflete, mas também reforça as normas de gênero estabelecidas pela sociedade e pela Igreja Católica na região amazônica. A representação da mulher como figura frágil, dedicada ao lar e à maternidade, sem uma identidade definida para além desses papéis tradicionais, evidencia a perpetuação de uma imagem conservadora que moldou não só a sociedade como as estruturas educacionais. As escolas confessionais, divididas estritamente por sexo, não

apenas segregavam meninos e meninas em termos educacionais, mas também perpetuavam ideologias que limitavam o papel das mulheres na sociedade paraense.

A escola para meninas era voltada ao aprendizado das letras e das prendas domésticas. Para a elite da época, a escola para as mulheres era aquela que a ensinava a cantar, tocar, cozinhar, passar, cuidar da casa e dos filhos e também se portar com respeito e decência em sociedade, ou seja, para a mulher o ensinamento ideal era para ser uma boa esposa. Havia claramente uma relação de poder e dominação sobre o sexo feminino (Couto, 2019, p. 43).

Eram essas escolas de base religiosa que por muitos anos foram responsáveis pela formação de meninos e meninas na Amazônia. Ribeiro (1992) destaca que até a década de 1960 a população brasileira era eminentemente rural. A partir dessa constatação e, de que as primeiras políticas públicas de massa, concentravam nas áreas urbanas (Beltrão e Alves, 2009), as escolas também se concentravam nesses espaços. No caso amazônico, Loureiro (2013) destaca que:

até o final dos anos 1950/60 a economia amazônica tanto nas cidades como nos interiores era dependente dos recursos da abundante natureza de que a região dispunha, num ambiente ainda muito pouco modificado pelo homem. A população vivia predominantemente no interior seja às margens dos rios, nos povoados, vilas ou nas pequenas cidades, sedes dos municípios, e nas cidades de maior porte, capitais dos dois estados (Amazonas e Pará) [...] (Loureiro, 2013, p. 141).

Do ponto de vista educacional nesse período verificam-se que era nas capitais o lugar privilegiado para se ter acesso à educação:

As (Belém e Manaus) dos dois estados já dispunham de serviços variados: laboratórios, bancos, hospitais, cartórios, órgãos do Judiciário e outros; nelas se concentrava a maior parte das escolas (grupos escolares com o antigo curso primário de 4 anos; o Curso Normal (Ensino Médio de 3 anos). que formava professores para o ensino primário; algumas poucas escolas que ofereciam o Ensino Médio para os alunos que prosseguiriam seus estudos em cursos superiores e faculdades que formavam profissionais nas áreas tradicionais (Loureiro, 2013, p. 143).

Importa notar que para acessar outras etapas de formação muitas meninas, sobretudo, as oriundas de áreas rurais acabam migrando em direção as cidades para terem acesso a escola. Isso se dá, pelo fato do campo brasileiro no aspecto educacional, havia a tendência do Estado em ofertar a educação escolar apenas até as séries iniciais. Essa situação gerava uma necessidade latente pela ampliação da oferta educacional até os anos finais. Na ausência da materialização disso, para meninos e meninas restava a opção de abandonar a

escola, ou no caso das meninas ocorria de serem entregues como “filhas” para morar com desconhecidos, parentes ou padrinhos para tivessem acesso à escola

A inserção dessas meninas nas casas de família na cidade se dava por meio do trabalho doméstico. Ter uma menina em casa sinônimo de ter uma empregada doméstica não remunerada, ou que aceitava ser “paga” com teto e comida, para que na condição de necessitar frequentar a escola, sujeitavam-se a estas condições, mesmo que isso significasse abrir mão da sua infância em função do cuidado e do trabalho doméstico na casa de outrem.

### Considerações finais

Neste artigo, tratamos sobre o trabalho doméstico feminino, buscando contextualizá-lo com a história da educação de mulheres e a educação na Amazônia paraense. Partimos da compreensão do próprio trabalho a partir da visão de Marx sobre o trabalho produtivo e improdutivo. Incorporamos, para além de Marx, estudos de corrente feminista (Federici, 2019; 2021), que ressaltam o papel do capitalismo na exploração do trabalho doméstico, subordinando-o aos interesses de acumulação de capital por meio de um trabalho oculto e desvalorizado sob o capitalismo.

A partir desses contributos teóricos, percebe-se que introdução da maquinaria durante a Revolução Industrial transformou profundamente as relações de gênero e o papel das mulheres no trabalho, levando à exploração de mulheres e crianças nas fábricas. Marx (2011) documenta como as leis fabris na Inglaterra tentaram regular as condições de trabalho, embora muitas vezes tenham sido contornadas pelo capital para manter a exploração. Essas mudanças não apenas redefiniram o trabalho dentro das fábricas, mas também afetaram significativamente o trabalho doméstico, substituindo-o gradualmente pelo trabalho assalariado.

No contexto brasileiro, destacamos como o discurso médico-higienista baseado na valorização do trabalho doméstico como central para a estabilidade social e moralidade, especialmente visando à europeização dos costumes. De igual modo, a própria educação das mulheres no Brasil, esteve historicamente limitada a esses aspectos moralizadores que acabavam por refletir as desigualdades estruturais que persistiram ao longo dos séculos.

Considerando o contexto histórico e social da educação feminina na região amazônica, é possível observar como as instituições religiosas desempenharam um papel fundamental na definição dos papéis de gênero exercido pelas mulheres. A divisão educacional por sexo nas escolas confessionais não apenas refletia, mas também contribuía

ativamente para a perpetuação das normas patriarcais que limitavam o acesso das mulheres ao conhecimento e reforçavam estereótipos de fragilidade e submissão.

A educação oferecida às meninas focava não apenas nas habilidades acadêmicas básicas, mas também nas "prendas domésticas", relegando-as a um papel essencialmente doméstico na sociedade. Essa estrutura educacional, portanto, não apenas marginalizava as mulheres intelectualmente, mas também as instrumentalizava para um papel restrito dentro das estruturas familiares e sociais de sua época.

Reconhece-se, que embora tenhamos avançado na educação das mulheres durante o século XX, especialmente após a redemocratização do Brasil, marcando um período de maior acesso ao ensino secundário e superior, verificamos que as políticas públicas ainda enfrentam desafios significativos, especialmente se considerarmos que essas políticas não se efetivaram, ou demoraram a se efetivar na mesma proporção, considerando a realidade urbana e rural do país. Tal contexto, sobretudo, no que se refere ao ambiente rural onde a presença de uma escola que não avançava das séries iniciais, acabava empurrando meninas do campo em direção à cidade para serem inseridas em trabalho doméstico como condição para acesso à educação em outras etapas da educação básica.

Essa questão merece ser melhor analisada, por se tratar de uma realidade comum para muitas meninas do campo na Amazônia que até a segunda metade do século XX migravam em direção às áreas urbanas em busca de educação e oportunidades. Para isso, eram submetidas ao trabalho doméstico, nas quais as práticas envolviam o cuidado de crianças e idosos, até a realização de tarefas domésticas mais gerais como limpeza e preparação de alimentos.

### Referências:

ALBERTO, M. de F. P; SANTOS D. P. dos; LEITE, F. M.; LIMA, J. W. de; WANDERLEY, J.C. V.. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 293-302, 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200010>. Acesso em: 20 jun. 2024. BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. Da reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-1574200900010000>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. A escola transformando vidas de mulheres negras, ribeirinhas, na região fronteira Brasil-Bolívia em meados do século XX. **Educação e**

**Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 105-126, jan./mar. 2019. Dossiê: Mulheres na História da Educação. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinov23n1/2177-6210-edunisinov23-1-105.pdf>.

COUTO, R. J. da C.. Os Franciscanos Alemães no Baixo Amazonas (1907 - 1962): o protagonismo político educacional de Dom Amando Bahlmann. Santarém, 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Disponível em: [https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2018/Jorge\\_Couto.pdf](https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Jorge_Couto.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico e luta feminista**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**, v. 1. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

LOUREIRO, V. R. Educação básica como direito humano e capital social: o caso amazônico como retrato da desigualdade. In: ARAÚJO, F. L. G. M. P. de (org.). **Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém, 2013.

LOURO, G. L.; MAYER, D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45-57, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1896>. Acesso em: 6 jul. 2024.

MARX, K. **O capital**. Crítica da Economia Política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011. 1943 p.

MARX, K. **O capital**, livro I, capítulo VI (Inédito). Tradução 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. p. 70-80.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15-30, 1993.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 79-94.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. MULHERES E EDUCAÇÃO NO BRASIL-COLÔNIA: HISTÓRIAS ENTRECruzADAS. **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**, p. 1-25, 2006. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda\\_ines\\_miranda\\_ribeiro2\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf). Acesso em 30 jun 2024.

SAVIANI, D. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIM, V. T. (Orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 9-32.

SILVA, T. H. C.; ALVES, L. M. S. A.. Entre lar e Igreja: a educação de mulheres e as congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1609-1638, out./dez. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v20n67/1981-416X-rde-20-67-1609.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

# CAPÍTULO 7

## ANÁLISE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO EM UMA REVISTA CIENTÍFICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: TENDÊNCIAS, TEMÁTICAS E IMPACTOS

Lindon Johnson Pontes Portela<sup>32</sup>

Gilson Cruz Junior<sup>33</sup>

### Introdução

Criada em 2011, a Revista Exitus é um periódico científico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ICED/UFOPA). Entre os seus objetivos, destacam-se o anseio de incentivar o debate sobre temas relevantes, promover a divulgação da produção acadêmica do campo, atuando como um veículo de diálogo permanente entre os profissionais da educação. O projeto editorial da revista visa contribuir com a difusão do conhecimento na área da educação, abordando temáticas regionais, nacionais e internacionais. A revista publica trabalhos originais em diversas áreas da pesquisa educacional, como estudos sobre problemáticas ligadas à formação docente, às práticas pedagógicas, às políticas e à gestão educacional, entre outras.

A revista Exitus se apresenta como um recurso de elevado potencial para a pesquisa acadêmica na região amazônica. Para Azanha (2002), a preocupação com a regionalidade dos objetos de investigação, aliada ao rigor acadêmico e à acessibilidade, torna a divulgação científica uma plataforma crucial para a disseminação de conhecimento científico no âmbito da educação. Ao fornecer uma voz para os pesquisadores e com isso influenciar políticas públicas, a Exitus contribui significativamente para o avanço da ciência dentro e fora da Amazônia.

---

<sup>32</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). E-mail: [jportela.ecosso@gmail.com](mailto:jportela.ecosso@gmail.com). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8571384881738917>.

<sup>33</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor adjunto na graduação e pós-graduação no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). E-mail: [gilsu05@gmail.com](mailto:gilsu05@gmail.com). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1906124065625656>

A literatura científica desempenha um papel crucial ao fornecer insights sobre essas especificidades. Estudos focados nas tecnologias digitais exercem influência sobre profissionais e estudantes, ajudando-os a identificar barreiras e facilitadores em sua implementação. A esse respeito, Silva e Almeida (2020) destacam que "a compreensão dos contextos regionais é essencial para desenvolver estratégias educacionais que realmente atendam às necessidades das comunidades locais" (p. 78).

A integração de tecnologias digitais na educação tem sido amplamente reconhecida como um fator crucial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Essas tecnologias proporcionam diversas ferramentas que podem facilitar o processo educativo, tornando-o mais interativo, acessível e adaptável às necessidades dos estudantes. A utilização dessas tecnologias também apresenta desafios e oportunidades únicas que merecem atenção especial na literatura acadêmica (Kenski, 2012).

As tecnologias digitais oferecem potenciais benefícios em ambientes educacionais. Elas podem ajudar a personalizar a aprendizagem, permitindo que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com seu estilo de aprendizagem. Além disso, as tecnologias digitais podem ampliar o acesso à educação, especialmente em áreas remotas, proporcionando recursos educativos que de outra forma seriam inacessíveis. Segundo Selwyn (2012), "as tecnologias digitais têm o potencial de democratizar a educação, oferecendo acesso a recursos educativos de alta qualidade para todos, independentemente de sua localização geográfica" (p. 45).

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é realizar uma análise qualitativa das publicações sobre tecnologias digitais na educação na revista científica *Exitus*, uma das principais revistas acadêmicas da Amazônia Legal na área da educação, no intuito de identificar as principais temáticas abordadas, tendências e os impactos da cultura digital para os debates nesse campo de investigação.

### **Amazônia, Ciência e Educação: aspectos conjunturais**

A Amazônia é marcada por dinâmicas naturais e sociais únicas. No entanto, também é caracterizada por seus conflitos socioambientais, frequentemente motivados pela ambição de instrumentalizar seus recursos, especialmente nos setores da economia que envolvem tanto o setor público quanto o privado. Esses conflitos geram impactos significativos na vida das populações tradicionais, como os povos das florestas, do campo e dos rios, que possuem uma forma distinta de pensar e de se relacionar com a natureza, bem como nas áreas

periurbanas. Nesse contexto, a natureza e o social estão interconectados (Porto-Gonçalves, 2006).

Devido à sua abundância ambiental, a Amazônia tem sido vista como uma região economicamente rentável desde os primórdios das relações coloniais em que imperavam interesses eurocêntricos. Entre as suas consequências, essa visão atçou a ganância e a lógica exploratória de diferentes grupos que, não raro, prejudicaram os povos que nela habitavam e que ainda habitam, tornando a Amazônia vítima de seu próprio brilho natural. Historicamente, o contexto amazônico é marcado por perdas e danos, reflexo da maneira como o modelo de desenvolvimento pautado pelo capitalismo se relaciona com a região. Para Loureiro (2002, p. 107):

A Amazônia foi no passado “um lugar com um bom estoque de índios” para servirem de escravos, no dizer dos cronistas da época; uma fonte de lucros no período das “drogas do sertão”, enriquecendo a Metrópole; ou ainda a maior produtora e exportadora de borracha, tornando-se uma das regiões mais rentáveis do mundo, numa certa fase. Na Segunda Guerra Mundial, fez um monumental esforço para produzir borracha para as tropas e equipamentos dos Aliados.

Nos últimos anos, investigações científicas têm buscado desmistificar preconceitos e equívocos sobre a suposta homogeneidade da Amazônia. Um dos pontos comuns desses trabalhos é o entendimento de que a superabundância natural da região é, na verdade, frágil, e que não existe uma única Amazônia, e sim uma variedade de biomas interconectados. Ou seja, a heterogeneidade é uma noção mais adequada ao se considerar sua sociobiodiversidade. A Amazônia brasileira é diversa dentro de si mesma, assim como é distinta da peruana e da andina, não apenas em sua flora e fauna, mas também em suas formas de social, cada qual com suas múltiplas culturas, sejam elas tradicionais ou urbanas (Vasconcelos; Freitas, 2012).

Como afirma Becker (1999), a região amazônica sempre esteve suscetível a olhares idealizados nos planejamentos políticos do poder público Brasileiro, sendo inclusive classificada por governos como uma barreira ao progresso regional e nacional. Por isso, o modelo de desenvolvimento dominante seguido na Amazônia se pautou em ações de degradação da natureza, sob a premissa de que a floresta é sinônimo de atraso e estagnação econômica. Dessa forma, não é digna de espanto que ameaças a esse conjunto de ecossistemas e seus povos tenham se tornado presentes em ações estratégicas do estado brasileiro.

De acordo com Hage (2005), a educação na Amazônia enfrenta desafios específicos devido à sua vasta extensão geográfica, diversidade cultural e condições socioeconômicas. O

acesso à educação de qualidade é limitado em muitas áreas, especialmente nas comunidades ribeirinhas e indígenas. Para abordar essas questões, é crucial desenvolver estratégias educacionais adaptadas às realidades locais. Portanto, a educação na Amazônia deve ser contextualizada, respeitando e integrando os conhecimentos tradicionais e as culturas locais.

Nesse cenário, as universidades e instituições de ensino superior, por intermédio de seus profissionais e pesquisadores, desempenham um papel vital na construção e promoção da ciência e da educação na Amazônia. Elas são núcleos de produção do conhecimento que desenvolvem e evidenciam saberes sobre e da região, explicitando tanto seus recursos naturais quanto os desafios socioambientais no seu horizonte. Além disso, as universidades, sobretudo aquelas sob a responsabilidade do poder público, contribuem para a formação de agentes qualificados que atuam em diversas áreas, desde a conservação ambiental até o desenvolvimento sustentável (Lima; Colares, 2021).

### **Cultura Digital e Tecnologias na Educação**

De modo preliminar, a cultura digital é o conjunto de práticas, atitudes e valores que emergem com a expansão da comunicação mediada por tecnologias digitais, caracterizada pela interatividade, conectividade e criação coletiva de conhecimento. Ela envolve a virtualização de informações e transforma dinâmicas sociais e culturais, promovendo a inteligência coletiva e novas formas de comunidade, identidade e expressão, potencializando a colaboração e o compartilhamento de informações em uma escala global. (Lévy, 2009).

Jenkins et al. (2009), por sua vez, entende que a cultura digital se refere ao conjunto de práticas, valores e significados associados ao uso de tecnologias digitais. Este universo é caracterizado pela conectividade, interatividade e acesso quase instantâneo à informação. Assim, a cultura digital está redefinindo a forma como nos comunicamos, colaboramos e aprendemos, criando novas possibilidades para a participação ativa e a co-criação de conhecimento.

As tecnologias digitais reúnem um conjunto de ferramentas poderosas capazes enriquecer processos educativos, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem interativos e personalizados, onde os estudantes podem aprender em seu próprio ritmo e de acordo com seus interesses, favorecendo a implementação de abordagens de aprendizagem centradas no aluno e promovendo a aquisição de competências (Voogt, 2013).

Para Selwyn (2012), entre os principais benefícios da integração de tecnologias digitais à educação estão a ampliação do acesso ao conhecimento, a facilitação da

aprendizagem colaborativa e o apoio à inclusão educacional. As plataformas de e-learning, por exemplo, permitem que estudantes de diferentes contextos geográficos e sociais acessem conteúdos educativos de alta qualidade.

Apesar dos benefícios, a adoção de tecnologias digitais na educação também enfrenta desafios significativos, entre os quais destaca desigualdade no acesso a esses recursos, conhecida como a "lacuna digital". Esta desigualdade pode exacerbar as disparidades existentes em termos de oportunidades educativas e resultados de aprendizagem. Como apontam Warschauer e Matuchniak (2010), "a lacuna digital não é apenas uma questão de acesso à tecnologia, mas também de como a tecnologia é usada para promover uma educação significativa" (p. 181).

Além disso, a integração eficaz das tecnologias digitais na educação requer uma mudança nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos educadores. É fundamental que os professores sejam capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz e significativa. Dessa forma, o desenvolvimento do conhecimento tecnológico-pedagógico de conteúdo é essencial para que os professores possam integrar as tecnologias digitais de forma eficaz em suas práticas de ensino (Sousa, 2016).

## Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico em que foi adotada a recomendação PRISMA como base geral (em inglês, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis), que consiste num conjunto de diretrizes projetadas para melhorar a transparência, clareza e integridade na elaboração de revisões sistemáticas e meta-análises. Estas diretrizes incluem uma lista de verificação e um diagrama de fluxo para auxiliar os pesquisadores a documentar cada etapa do processo de revisão, desde a identificação e triagem dos estudos até a inclusão final na revisão. A escolha por seguir as diretrizes PRISMA ajuda a produzir resultados mais confiáveis e reproduzíveis. Portanto, o objetivo do protocolo PRISMA é orientar pesquisadores na produção de uma revisão sistemática, padronizando e seguindo um checklist que inclui como etapas: identificação/seleção e elegibilidade/inclusão (Page et al., 2021).

Com base no que foi exposto, a pesquisa consiste em uma revisão sistemática de dados qualitativos, com procedimentos metodológicos estruturados de análise e síntese dos dados, baseados na Síntese de Evidências Qualitativas (SEQ). Para tal, foi adotado o protocolo adaptado da PICOC (em inglês, Patient/Population, Intervention, Comparison,

Outcomes, Context) mencionado por Sousa, Wainwright e Soares (2019). Partindo deste modelo, os elementos observados são: 1) autor e título; 2) local ou vínculo, região onde foi aplicado a pesquisa ou vínculo universitário 3) intervenção, ferramentas e procedimentos aplicados teóricos ou práticos; 4) comparação, existência de comparações teóricas ou práticas dentro das evidências; 5) desfechos, resultados significativos; 6) contexto, circunstâncias gerais do estudo.

Como fonte primária, foi acessada a base de dados da revista Exitus com foco e escopo na área da Educação sob diferentes campos da pesquisa na perspectiva educacional. Os termos pesquisados na revista foram os seguintes: “Cultura Digital” e “Tecnologias Digitais”. Na busca dos descritores, os termos foram encontrados no título, resumo e palavras-chave dos trabalhos encontrados. Esses descritores foram pesquisados de forma separada em cada busca para dar mais legitimidade ao processo.

A primeira e segunda etapas correspondem à identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos trabalhos na base de dados da Exitus, aplicando critérios de inclusão e exclusão. Nessa pesquisa, os critérios de inclusão foram: tipo de documento (artigos científicos); temática (abordar a o uso de tecnologias digitais na Educação, mesmo que de forma indireta usar a perspectiva da cultura digital no debate empreendido no trabalho). Os critérios de exclusão foram: trabalhos que estejam fora da temática.

A busca na base de dados da Exitus, apresentou sete trabalhos usando o termo Tecnologias Digitais e três na busca com o termo Cultura Digital, após o refinamento, foram incluídos na revisão sete artigos, três foram excluídos por se encontrarem fora do tema. Os sete trabalhos incluídos na amostra foram tabulados, seguindo a adaptação do protocolo composto pelos elementos: autor; título; local e vínculo; intervenção; comparação; desfechos e contexto.

## **Resultados e Discussão**

Com base no processo acima descrito, apresentaremos a seguir alguns dos resultados obtidos nesta análise, observando diferenças presentes nas informações obtidas das pesquisas realizadas, levando em consideração local e vínculo com a universidade, intervenção metodológica, parâmetros de comparação, desfechos percebidos e o contexto no qual a pesquisa foi implantada.

A revisão demonstrou a presença de artigos com pesquisas científicas produzidas em cinco instituições públicas, a saber: 1) Instituto Federal do Amapá; 2) Universidade Federal

do Rio de Janeiro; 3) Universidade Federal da Bahia; 4) Universidade Federal de Roraima; e 5) Universidade de São Paulo. Além disso, também foi identificado dois trabalhos advindos de instituições privadas, mais precisamente, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ordenando os trabalhos por região geográfica, verifica-se a existência de dois trabalhos desenvolvidos no Sudeste, dois trabalhos no Norte, um trabalho no Nordeste e um trabalho do Sul (Quadro 1). Nesse sentido, os autores identificados dos trabalhos são: 1) Pessoa e Machado (2019); 2) Santos e Almeida (2020); 3) Bautista, Ciannella e Struchiner (2020); 4) Ribeiro e Pinto (2020); 5) Santos, Cazuzu e Aleixo (2023); 6) Santos e Sofiato (2023); 7) Schuhmacher e Schuhmacher (2023).

**Quadro 1.** Tabela dos artigos na temática de Tecnologias Digitais e Cultura Digital na revista Exitus

REVISTA EXITUS		
<p><b>Pessoa; Machado (2019)</b></p> <p>A importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos da escola estadual Joanira Del Castillo</p>	<i>Local e vínculo</i>	A pesquisa foi realizada no estado do Amapá. A pesquisa se vincula ao Instituto Federal do Amapá – IFAP
	<i>Intervenção</i>	A pesquisa quantitativa e qualitativa, tendo como base pesquisa bibliográfica e entrevistas.
	<i>Comparação</i>	Surgiu a necessidade de realizar um estudo sobre a contribuição da mídia, por meio das tecnologias de informação, especialmente a mídia computadorizada. Dessa forma, privilegiou-se o uso dos laboratórios de informática na escola como recurso pedagógico para a comunicação.
	<i>Desfechos</i>	O estudo realizado na Escola Estadual Joanira, em Santana, sobre o uso do computador na aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da EJA, revelou que, apesar das dificuldades de uso em sala de aula, os alunos demonstram interesse em aprender de forma inovadora. No entanto, a escola precisa se organizar melhor para oferecer um serviço de qualidade. O estudo também detectou desinteresse por parte dos professores e da equipe técnica em discutir a temática, indicando a necessidade de maior envolvimento e capacitação.
	<i>Contexto</i>	A partir de análise sobre a importância do computador para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pensou-se no tema, que tem como objetivo, analisar o uso de recursos computacionais aplicados ao ensino de sala de aula pelos professores da EJA.
<p><b>Santos; Almeida (2020)</b></p> <p>Educação E Fake News: Construindo Convergências</p>	<i>Local e vínculo</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	<i>Intervenção</i>	Realização de uma análise bibliométrica com uso de descritores: educação e fake News no repositório da Science Direct. Para o estudo foi utilizado o software gratuito de visualização de redes, VOSviewer. Somente catorze artigos contemplaram todas as exigências, pela escassez de artigos que interligam as temáticas educação e fake news.
	<i>Comparação</i>	Compreender a relação entre educação e fake news no contexto das diversas formas de comunicação nas Redes Sociais da Internet. Isso inclui a constituição de redes de autores e palavras-chave, identificando possíveis convergências e perspectivas para ampliar o entendimento entre esses campos de estudo.
	<i>Desfechos</i>	A rede de autores não mostrou conexões entre autores de diferentes instituições ou países na conexão entre clusters. Isso se deve à atualidade do tema, inicialmente desenvolvido por grupos de pesquisa locais. A rede de autores destacou a necessidade de expandir a pesquisa para outros repositórios. A rede de palavras-chave evidenciou seis eixos principais: mídias sociais, segurança, governança, educação, computação e usuário, reforçando a natureza transdisciplinar dos estudos sobre fake news.
<i>Contexto</i>	No contexto tecnológico e social do século XXI, este artigo se insere no cenário educacional, buscando traçar caminhos para a participação da educação na compreensão e no enfrentamento de informações errôneas, formando cidadãos para a cidadania digital. Durante um curto período, as pesquisas sobre Redes Sociais da Internet oscilaram entre indignação e esperança, abordando desde manifestações sociais globais até o materialismo da pós-verdade, como as Fake News.	
<i>Local e vínculo</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	

<b>Bautista; Ciannella; Struchiner (2020)</b>  Adolescência Em Memes: Análise Das Representações De Alunos Do Ensino Fundamental	<i>Intervenção</i>	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que seu objetivo foi analisar, na perspectiva da Semiótica Social e da Gramática Design Visual - GDV, as formas de expressão e significados construídos pelos alunos em uma oficina pedagógica.
	<i>Comparação</i>	Neste cenário de distanciamento entre o currículo escolar e os saberes cotidianos dos alunos, construídos pela participação em outros espaços e na cultura digital, observa-se como consequência o desinteresse dos alunos pela escola. Portanto, é preciso pensar em como motivá-los e promover a integração entre os conteúdos escolares e as realidades dos estudantes, de modo que o processo de aprendizagem seja mais significativo para tais alunos.
	<i>Desfechos</i>	A GDV permitiu identificar o caráter reativo dos memes produzidos pelos alunos, ao revelar as perspectivas de sua adolescência por meio de personagens de filmes, desenhos ou seriados que fazem parte de suas culturas juvenis. Contextos cotidianos vieram à tona, mostrando a influência de diferentes dimensões (social, cultural, familiar, biológica) enquanto se constituem como adolescentes e alunos. Ainda assim, mostram-se capazes de articular modos semióticos para construir significados, pensar, criticar, serem autores e autônomos ao criar suas próprias representações sobre sua adolescência.
	<i>Contexto</i>	Neste cenário de distanciamento entre o currículo escolar e os saberes cotidianos dos alunos, construídos pela participação em outros espaços e na cultura digital, observa-se o desinteresse dos alunos pela escola. Portanto, é essencial motivá-los e integrar os conteúdos escolares com as realidades dos estudantes para tornar o aprendizado mais significativo. Este estudo objetivou analisar como alunos do ensino fundamental representam sua adolescência por meio de memes e os significados emergentes dessas representações.
<b>Ribeiro; Pinto (2020)</b>  Integração de tecnologias digitais de informação e comunicação nas comunidades da zona rural, No contexto do projeto TECSOL–CDCR–BA	<i>Local e vínculo</i>	30 localidades no interior da Bahia., através da Universidade Federal da Bahia
	<i>Intervenção</i>	Consistiu da coleta sistemática e da análise dos registros de campo, levada a efeito durante as fases de implantação e acompanhamento de uma das etapas do Programa de Inclusão Sociodigital (PISD), concebido e executado pelo governo do Estado, por meio da sua Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI.
	<i>Comparação</i>	Integração de tecnologias junto com alunos e professores
	<i>Desfechos</i>	Durante o projeto, foram desenvolvidos aplicativos móveis e filmes de curta-metragem pelos próprios participantes, refletindo a cultura local e abordando soluções para problemas locais. Os resultados mostraram que a apropriação das tecnologias pelos participantes contribuiu para sua autonomia e criatividade, transformando a realidade local e demonstrando que essas comunidades podem atuar como comunidades de prática, desenvolvendo soluções para suas próprias demandas.
<i>Contexto</i>	A principal questão desta pesquisa foi entender a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação nas comunidades rurais no contexto do projeto CDCR. A pesquisa considerou os princípios da inclusão sociodigital, a atuação em comunidades de prática e a construção de tecnologias sociais. Além disso, buscou compreender como a apropriação dessas tecnologias pelas comunidades influenciou a atuação dos sujeitos envolvidos, contribuindo para sua participação na criação de soluções novas e criativas para enfrentar os desafios de sua realidade local..	
<b>Santos; Cazusa; Aleixo (2023)</b>  TDIC e Educação: desafios e possibilidades na prática pedagógica	<i>Local e vínculo</i>	Universidade Federal de Roraima
	<i>Intervenção</i>	Trata-se, portanto, de uma revisão de literatura, identificando as relações entre os estudos relativos à Tecnologia Digital de Informação e Comunicação na Educação, seus desafios e possibilidades na Prática Pedagógica, que obteve como fonte de pesquisa fil tragem em bases de dados. As buscas foram realizadas nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Plataforma MOODE/PROFEI e Google Scholar.
	<i>Comparação</i>	A presente revisão foi dividida em quatro linhas teóricas sendo elas: A Tecnologia Digital de Informação e Comunicação; A integração da TDIC à prática pedagógica; Os desafios e possibilidades que a incorporação da TDIC na educação apresenta; Os principais impactos nos processos de ensino e aprendizagem..
	<i>Desfechos</i>	A educação na cultura digital está passando por transformações significativas, influenciando a atuação dos educadores. Embora as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ofereçam amplas possibilidades, também trazem desafios como resistência à mudança e questões de infraestrutura. As escolas se tornam espaços para aplicar essas tecnologias de maneira inovadora, enriquecendo o aprendizado. É crucial que os professores adotem metodologias motivadoras e participativas, garantindo uma aprendizagem significativa.
	<i>Contexto</i>	A Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) tem desempenhado um papel cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, impactando diversos setores, incluindo a educação. Diante disto, o presente estudo objetivou-se mapear, na literatura educacional, desafios e possibilidades do uso da TDIC nas práticas pedagógicas.
<i>Local e vínculo</i>	Universidade de São Paulo	

<b>Santos; Sofiato (2023)</b>  Tecnologia E Educação Inclusiva: O Uso De Recursos Educacionais Digitais (Reds)	<i>Intervenção</i>	Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica na base de dados Scielo.
	<i>Comparação</i>	Não se aplica.
	<i>Desfechos</i>	Os Recursos Educacionais Digitais (REDs) são fundamentais na educação contemporânea, oferecendo benefícios como a diversificação das abordagens de ensino, acessibilidade ao conhecimento, visualização de conceitos complexos e promoção da colaboração entre estudantes. No entanto, é crucial que esses recursos sejam selecionados e integrados de forma pedagogicamente adequada, levando em conta as necessidades e objetivos educacionais de cada estudante. O investimento no uso da tecnologia na educação inclusiva visa atender a todo o público-alvo, relacionando os recursos mais apropriados para diferentes condições humanas em diversos contextos.
	<i>Contexto</i>	A tecnologia desempenha um papel fundamental na educação atual, proporcionando vantagens como acessibilidade ao conhecimento, interatividade e personalização do aprendizado. No entanto, é fundamental ressaltar que o uso da tecnologia como apoio aos estudantes com deficiência deve ser acompanhado de uma abordagem pedagógica adequada e ao papel fundamental do professor como mediador do processo de aprendizagem, para que o potencial da tecnologia seja plenamente aproveitado em benefício dos estudantes.
<b>Schuhmacher; Schuhmacher (2023)</b>  TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Como enfrentamos os obstáculos?	<i>Local e vínculo</i>	Universidade do Sul de Santa Catarina
	<i>Intervenção</i>	A natureza da pesquisa envolve a recolha e tratamento de dados de ordem qualitativa. Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser. A coleta de dados foi feita por meio dos instrumentos questionário e entrevista semiestruturada com docentes da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, na Unidade Pedra Branca, na cidade de Palhoça/Santa Catarina.
	<i>Comparação</i>	Não se aplica
	<i>Desfechos</i>	Os relatos da análise demonstram que os hábitos intelectuais incrustados acerca da TDIC, a partir de uma construção de conhecimento mal formulada, surgem, ou se refletem, na prática em sala de aula como um obstáculo didático, ou seja, em obstruções na ação de ensinar, de conduzir uma situação de maneira coerente que contribua para a aprendizagem. A fragilidade na construção do conhecimento didático necessário ao uso da TDIC em sala de aula, como apoio à mediação didática, se apresenta de forma recorrente. O professor aponta para obstáculos estruturais que acabam por dirimir o uso do recurso tecnológico em situações de ensino, aparentando ser um trabalho redobrado com chances de fracasso ao serem colocadas em prática.
<i>Contexto</i>	O conhecimento representa uma necessidade histórica do homem no processo de domínio e transformação da natureza, por sua construção constante transforma a sociedade aprimorando a forma como vivemos e convivemos com a natureza. Gaston Bachelard debruçou-se sobre o desenvolvimento do conhecimento científico e na necessidade de superar os obstáculos epistemológicos considerados entraves no âmago do próprio ato de conhecer. A tecnologia digital tem transformado o dia a dia da sociedade com novos hábitos, novas culturas, novas formas de comunicação de aprender e ensinar. Mas muito pouco se tem discutido sobre a sua inserção curricular no contexto do Ensino Superior.	

Fonte: Autor (2024)

No estudo realizado por Pessoa e Machado (2019) sobre a importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Joanira Del Castillo, no Amapá, constatou-se que, apesar das dificuldades de utilização em sala de aula, os alunos demonstram um significativo interesse em aprender de forma inovadora. A pesquisa, vinculada ao Instituto Federal do Amapá (IFAP), utilizou tanto métodos quantitativos quanto qualitativos, incluindo pesquisas bibliográficas e entrevistas. Este estudo revelou que os laboratórios de informática, quando usados como recursos pedagógicos, podem enriquecer a comunicação e o aprendizado dos alunos. No entanto, o estudo também identificou a falta de organização e estrutura por parte da escola para oferecer um serviço de qualidade, além de um desinteresse por parte dos professores e da equipe técnica em discutir a temática. Esse

desinteresse sugere a necessidade de maior envolvimento e capacitação dos educadores para o uso efetivo da tecnologia no ensino.

Na era da cultura digital, organizar e estruturar o uso de tecnologias digitais na educação é fundamental para maximizar seus benefícios. A integração eficaz dessas tecnologias pode transformar a prática pedagógica, promovendo ambientes de aprendizagem interativos e personalizados (Bidarra, 2018). No entanto, a falta de capacitação dos professores é um grande obstáculo para essa integração. Damasceno e Braga (2020) destacam que o desenvolvimento do conhecimento tecnológico-pedagógico de conteúdo é essencial para que os educadores utilizem as tecnologias de forma eficaz. Sem formação adequada, os professores podem sentir-se desmotivados e desinteressados, impactando negativamente na qualidade do ensino. Portanto, investir em programas de capacitação contínua é crucial para que as tecnologias digitais cumpram seu potencial de inovar e enriquecer o processo educativo.

O artigo de Santos e Almeida (2020), que investigou a relação entre educação e fake news, utilizou uma análise bibliométrica com descritores específicos no repositório *Sciencæ Direct*. A análise evidenciou a escassez de estudos que interligam as temáticas de educação e fake news, com apenas catorze artigos atendendo aos critérios de inclusão. A pesquisa destacou que a rede de autores ainda não mostra conexões significativas entre diferentes instituições ou países, refletindo a atualidade e a natureza emergente do tema. Os eixos principais identificados foram mídias sociais, segurança, governança, educação, computação e usuário, reforçando a natureza transdisciplinar do estudo das fake news. A ausência de conexões mais amplas entre os autores sugere a necessidade de expandir a pesquisa para outros repositórios e contextos, promovendo um entendimento mais abrangente e integrado entre esses campos de estudo.

A proliferação de fake news tem um impacto significativo na desinformação, afetando diversos setores, incluindo educação. Segundo Ferreira de Castro (2024), as notícias falsas minam a confiança nas instituições e dificultam o acesso a informações precisas e confiáveis. Na educação, a desinformação pode comprometer a formação crítica dos estudantes, que passam a ter dificuldades em distinguir entre fatos e boatos. Esse cenário exige a implementação de programas educacionais que fortaleçam a alfabetização midiática e a capacidade crítica dos alunos, preparando-os para um ambiente digital complexo e dinâmico (Guanzina, 2023).

A pesquisa de Bautista, Ciannella e Struchiner (2020) analisou os alunos do ensino fundamental por meio de memes, utilizando a perspectiva da Semiótica Social e da Gramática

do Design Visual (GDV). Este estudo qualitativo mostrou que os memes produzidos pelos alunos refletem suas perspectivas sobre a adolescência, utilizando personagens de filmes, desenhos e seriados que fazem parte de suas culturas juvenis. A análise revelou que esses memes trazem à tona contextos cotidianos e influências de diversas dimensões (social, cultural, familiar, biológica), demonstrando a capacidade dos alunos de articular modos semióticos para construir significados e criticar suas realidades. O estudo destaca a importância de integrar os conteúdos escolares com as realidades dos estudantes para tornar o aprendizado mais significativo e motivador, evidenciando a necessidade de métodos pedagógicos que conectem os saberes cotidianos dos alunos ao currículo escolar.

Ribeiro e Pinto (2020) investigaram a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação nas comunidades rurais da Bahia, no contexto do projeto TECSOL–CDCR–BA. A pesquisa, realizada em trinta localidades, consistiu na coleta sistemática e análise dos registros de campo durante as fases de implantação e acompanhamento do Programa de Inclusão Sociodigital (PISD). Os resultados mostraram que a apropriação das tecnologias pelos participantes contribuiu para sua autonomia e criatividade, transformando a realidade local. Durante o projeto, os participantes desenvolveram aplicativos móveis e filmes de curta-metragem que refletiam a cultura local e abordavam soluções para problemas locais. A pesquisa destacou que esses grupos podem atuar como comunidades de prática, desenvolvendo soluções inovadoras para suas próprias demandas e demonstrando a importância de investimentos em tecnologia para promover a inclusão social e digital.

Sendo bem inseridos no contexto educacional, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula pode transformar a didática, tornando o aprendizado mais interativo e significativo. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), as TIC facilitam a personalização do ensino, permitindo que os professores adaptem materiais e atividades às necessidades individuais dos alunos, assim, as TIC também promovem a colaboração e o engajamento, criando ambientes de aprendizagem dinâmicos e participativos.

Santos, Cazuzza e Aleixo (2023) realizaram uma revisão de literatura para identificar as relações entre os estudos sobre Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, focando nos desafios e nas possibilidades para as práticas pedagógicas. A pesquisa, que analisou artigos nas bases de dados SciELO, Plataforma MOODLE/PROFEI e Google Scholar, evidenciou que a educação na cultura digital está passando por transformações significativas. As TDICs oferecem amplas possibilidades, mas também trazem desafios como resistência à mudança e questões de infraestrutura. As escolas, ao

aplicarem essas tecnologias de maneira inovadora, podem enriquecer o aprendizado. Contudo, é crucial que os professores adotem metodologias motivadoras e participativas para garantir uma aprendizagem significativa. O estudo destaca a importância de uma atuação criteriosa e crítica dos educadores para superar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelas TDICs, promovendo uma integração eficaz dessas tecnologias na prática pedagógica.

O uso de TDICs na educação permite a adaptação de métodos de ensino para contextos diversos, como a educação inclusiva e a aprendizagem à distância. As TDICs possibilitam a criação de materiais acessíveis para alunos com necessidades especiais e promovem o ensino híbrido, combinando aulas presenciais e online. Dessa forma, contribuem para a equidade educacional e ampliam o alcance do ensino, facilitando o acesso à educação de qualidade em diferentes contextos geográficos e sociais (Garrison; Kanuka, 2004).

O estudo de Santos e Sofiato (2023) abordou o uso de Recursos Educacionais Digitais (REDs) na educação inclusiva, ressaltando seus benefícios, tais como a diversificação das abordagens de ensino, a acessibilidade ao conhecimento, a visualização de conceitos complexos e a promoção da colaboração entre estudantes. A pesquisa, caracterizada como uma revisão bibliográfica na base de dados SciELO, destacou a importância de selecionar e integrar os REDs de forma pedagogicamente adequada, considerando as necessidades e objetivos educacionais de cada estudante. O estudo evidenciou que o investimento no uso da tecnologia na educação inclusiva visa atender a todo o público-alvo, relacionando os recursos mais apropriados para diferentes condições humanas em diversos contextos. A abordagem pedagógica adequada e o papel fundamental do professor como mediador são essenciais para que o potencial da tecnologia seja plenamente aproveitado em benefício dos estudantes.

Schuhmacher e Schuhmacher (2023) investigaram os obstáculos enfrentados no uso da TDICs na educação superior, com foco na UNISUL. A pesquisa qualitativa utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas com docentes, revelando que os hábitos intelectuais sobre TDIC, formados a partir de um conhecimento mais estruturado, se refletem como obstáculos didáticos em sala de aula. A fragilidade na construção do conhecimento didático necessário para o uso eficaz da TDIC em sala de aula aparece de forma recorrente. Os professores apontaram para obstáculos estruturais que dificultam o uso da tecnologia no ensino, tornando o processo um trabalho redobrado com alto risco de fracasso. O estudo destaca a importância de superar os obstáculos epistemológicos e integrar

a tecnologia digital de maneira coerente e eficaz no currículo do ensino superior, promovendo uma formação mais adequada dos educadores e uma aplicação mais efetiva das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

O uso de tecnologias digitais na cultura digital traz à tona diversos desafios quando implementado de forma indiscriminada nas escolas. Embora as tecnologias possam potencializar o aprendizado, sua utilização sem planejamento pode levar à fragmentação do processo educativo e à dependência excessiva de ferramentas tecnológicas. Além disso, a falta de infraestrutura adequada e de formação específica para professores pode acentuar as desigualdades educacionais, prejudicando alunos que já enfrentam dificuldades socioeconômicas. Portanto, é essencial que a integração das tecnologias digitais seja acompanhada de uma abordagem pedagógica bem estruturada e inclusiva (Doyle; Olinto, 2021).

A incorporação de tecnologias digitais na cultura digital das escolas também deve considerar o impacto das disparidades tecnológicas entre diferentes regiões e grupos sociais. A desigualdade no acesso a recursos tecnológicos pode exacerbar a exclusão digital, onde alunos de áreas rurais ou de baixa renda têm menos oportunidades de desenvolver habilidades tecnológicas essenciais (Hargittai, 2002). Além disso, a simples disponibilização de dispositivos tecnológicos não garante um aprendizado eficaz; é crucial que as tecnologias sejam integradas de forma significativa ao currículo, promovendo o desenvolvimento de competências críticas e criativas (Buckingham, 2015). Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação dos professores, capacitando-os a utilizar as tecnologias de maneira pedagógica e contextualizada.

Os trabalhos estão interligados pela temática da integração de tecnologias digitais na educação, mas cada um aborda diferentes aspectos e contextos: Pessoa e Machado (2019) assim como Ribeiro e Pinto (2020) focam na aplicação prática das tecnologias na educação, sendo o primeiro na Educação de Jovens e Adultos e o segundo em comunidades rurais. Já os trabalhos de Santos e Almeida (2020) e de Bautista, Ciannella e Struchiner (2020) abordam o impacto das tecnologias no contexto de mídias sociais e cultura digital, analisando fake news e memes, respectivamente.

Por fim, Santos, Cazusa e Aleixo (2023) e Santos e Sofiato (2023) tratam da revisão de literatura sobre TDIC e REDs na educação, focando nos desafios, possibilidades e benefícios pedagógicos. Já Schuhmacher e Schuhmacher (2023) investigam os obstáculos específicos da inserção da tecnologia digital no ensino superior. Ao todo, cada estudo contribui para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades da tecnologia na

educação, destacando a necessidade de integração adequada, capacitação de educadores e inovação pedagógica.

### Considerações Finais

O objetivo do trabalho foi realizar uma SEQ das publicações sobre tecnologias digitais na educação na revista científica *Exitus*. Sendo assim, a pesquisa pretendeu identificar como as principais tendências, temáticas abordadas e impactos discutidos nos artigos publicados sobre tecnologias digitais e a cultura digital são tratadas no debate acadêmico educacional, buscando esboçar uma visão abrangente das contribuições científicas sobre o tema.

Nos trabalhos encontrados na revista *Exitus*, a integração de tecnologias digitais na educação foi retratada como um processo capaz de enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, mas que também enfrenta desafios significativos. Estes trabalhos identificaram um interesse de alunos em aprender através de métodos inovadores, apesar das dificuldades de implementação e falta de organização nas escolas. A necessidade de capacitação dos professores é um ponto crucial, pois a escassez de iniciativas de formação adequadas pode resultar em desmotivação e desinteresse por parte dos educadores, prejudicando a qualidade do ensino.

A desigualdade no acesso a tecnologias é outro desafio significativo, com alunos de áreas rurais ou de baixa renda enfrentando maiores dificuldades para desenvolver habilidades tecnológicas essenciais. A simples disponibilização de dispositivos tecnológicos não é suficiente; é crucial integrar essas tecnologias de maneira significativa ao currículo para promover competências críticas e criativas. Estudos destacam a importância de projetos bem estruturados e a superação de obstáculos epistemológicos e estruturais para uma integração eficaz das TIC na educação. As pesquisas reforçam a necessidade de metodologias motivadoras e participativas para garantir uma aprendizagem significativa.

Em resumo, os estudos revisados na revista *Exitus* apontam para a importância de uma abordagem holística na integração de tecnologias digitais na educação, que inclua capacitação contínua dos professores, infraestrutura adequada, e metodologias pedagógicas inovadoras e inclusivas. Somente assim será possível maximizar os benefícios das TICs e promover um aprendizado de qualidade para todos os estudantes, adaptando-se aos diversos contextos e necessidades educacionais.

## Referências

- AZANHA, J. M. P. Uma digressão quase-metodológica. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 117-149, 2002.
- BAUTISTA, J. B.; CIANNELLA, D.; STRUCHINER, M. Adolescência em memes: análise das representações de alunos do ensino fundamental. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020058, 2020.
- BECKER, B. K. Cenários de curto prazo para o desenvolvimento da Amazônia. **Cadernos NADIAM**, Brasília, MMA, 1999.
- BIDARRA, Í. D. G. da S. A transformação digital do ensino e aprendizagem: desafios para uma nova morfologia da escola. 2018. Tese de doutorado. Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2018.
- BUCKINGHAM, D. **The Media Education Manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2015.
- DOYLE, A.; OLINTO, G. Práticas de ensino críticas de competência em informação, mídias e tecnologias digitais e a desconstrução de estereótipos de gênero. **Informação & Informação**, v. 26, n. 4, p. 575-594, 2021. DOI: 10.5433/1981-8920.2021v26n4p575. Acesso em: 08 maio 2023.
- GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: discovering its transformative potential in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 95-105, 2004.
- GUAZINA, L. S. Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 28, n. 2, p. 20–32, 2023.
- HAGE, S. M. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, S. M. (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos e realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HARGITTAI, E. Second-level digital divide: differences in people's online skills. **First Monday**, v. 7, n. 4, 2002.
- JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, K.; ROBISON, A. J. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Cambridge: MIT Press, 2009.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

- LIMA, G. S. N.; 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.
- LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus Editora, 2013.
- PAGE, MJ et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ (Clinical Research Edition)**, v. 372, n. n71, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- PESSOA, R. R.; MACHADO, S. B. A importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da educação de jovens e adultos da escola estadual Joanira Del Castillo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 232–257, 2019.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Geografia da violência no campo brasileiro: O que dizem os dados de 2003. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 75, p. 138-169, 2006.
- RIBEIRO, S. F.; PINTO, S. M. da C. Integração de tecnologias digitais de informação e comunicação nas comunidades da zona rural, no contexto do projeto TECSOL – CDCR – BA. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020060, 2020.
- SANTOS, L. dos; SOFIATO, C. G. Tecnologia e educação inclusiva: o uso de recursos educacionais digitais (REDs). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023072, 2023.
- SANTOS, P. C.; ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. Educação e fake news: construindo convergências. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020057, 2020.
- SANTOS, R. M. dos; CAZUZA, E. dos S.; ALEIXO, F. TDIC e educação: desafios e possibilidades na prática pedagógica. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023064, 2023.
- SCHUHMACHER, V. R. N.; SCHUHMACHER, E. Tecnologia digital na educação superior: como enfrentamos os obstáculos? **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023022, 2023.
- SELWYN, N. **Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education**. Abingdon: Routledge, 2012.
- SILVA, A. L.; ALMEIDA, R. F. Desafios e possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação da Amazônia Paraense. **Revista Educação e Cultura**, v. 34, n. 2, p. 75-89, 2020.
- SOUSA, R. P. (Org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. 228 p. ISBN 978-85-7879-326-5.

SOUSA , M. .; WAINWRIGHT, . M. .; BALDINI SOARES, C. . Sínteses de Evidências Qualitativas: guia introdutório. **Boletim do Instituto de Saúde - BIS**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 7–22, 2020.

VOOGT, J. Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 29, n. 5, p. 403-413, 2013.

WARSCHAUER, M.; MATUCHNIAK, T. New technology and digital worlds: analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. **Review of Research in Education**, v. 34, p. 179-225, 2010.

# CAPÍTULO 8

## UMA ANÁLISE DE PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NAS AMAZÔNIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA COM AUXÍLIO DO SOFTWARE IRaMuTeQ

Eliseu da Rocha Marinho Filho<sup>34</sup>

José Ricardo e Souza Mafra<sup>35</sup>

### Introdução

Este artigo é fruto de discussões sobre a História da Educação na Amazônia realizadas no transcurso da disciplina Educação na Amazônia, durante o curso de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Também é fruto das orientações para a construção de nossa tese de doutorado, onde buscamos desenvolver uma plataforma de memórias digitais da história da educação matemática (HEM) e da formação de professores (especialmente de matemática) da região oeste do Pará. O interesse em buscar uma revisão bibliográfica das pesquisas que tenham como escopo a história da educação matemática e suas contribuições para a formação de professores de matemática das diferentes microrregiões da imensa região chamada Amazônia surgiu da necessidade de se buscar algumas respostas para perguntas que brotaram naturalmente durante o desenvolvimento de nosso projeto de tese e de muitos debates sobre as pesquisas de estudiosos da educação e suas contribuições para a formação de professores das diferentes regiões da Amazônia. Daí o uso do termo “*Amazônias*” no título

---

<sup>34</sup> Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), mestrado profissional em matemática em parceria com a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Santarém. E-mail: [eliseu.marinho@ifpa.edu.br](mailto:eliseu.marinho@ifpa.edu.br)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5120164475861370> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6386-7459>

<sup>35</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) E-mail: [jose.mafra@ufopa.edu.br](mailto:jose.mafra@ufopa.edu.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>.

deste artigo, termo este que foi proposto por diversos desses estudiosos da educação amazônica, para se referir à grande diversidade e pluralidade apresentada pela região, fato que nos é relatado por Colares (2018), onde o autor cita que a extensão territorial da Amazônia com sua variedade de espécies animais e vegetais, e a diversidade cultural, fornecem a esta região uma heterogeneidade que ainda é pouco conhecida, o que levou alguns estudiosos a defender essa mudança de grafia para “*Amazônias*”. Nessa mesma obra o autor ainda reforça a importância de destacarmos, na escrita de nossos textos, sobre qual porção desse imenso território (Amazônia) estamos nos referindo ao apresentarmos os resultados de nossas pesquisas.

As perguntas que nortearam esta investigação foram: as pesquisas em história da educação matemática (HEM) das diferentes regiões amazônicas trazem contribuições para a formação de professores dessas regiões? O software IRaMuTeQ pode ser um recurso tecnológico auxiliar de pesquisas em HEM?

Quando falamos em Amazônia, pensa-se logo em suas riquezas naturais – fauna e flora exuberantes, minérios, rios e etc. Também gostamos de exaltar essas maravilhas naturais da região, contudo, gostaríamos de lançar um olhar mais perscrutativo sobre as suas riquezas etnoculturais, sobre seus povos, suas culturas e, especialmente, sua produção científica, o que eles têm a dizer e quais as suas contribuições para a educação de sua própria região.

Reconhecemos a importância da história para o desenvolvimento de toda e qualquer civilização. Sabemos ainda que o estudo da história da matemática e da educação matemática são importantes para a formação dos professores dessa área. É através do exercício de se repensar a sua práxis pedagógica que o professor transforma a sua prática numa prática melhorada, ou seja, olhando para o passado podemos moldar o futuro. No entanto, o que não sabíamos (e gostaríamos de saber) era: quais as pesquisas em HEM das regiões da vasta Amazônia Legal brasileira? Existiam trabalhos sobre o tema? Onde (em qual parte da região amazônica) estavam localizados esses trabalhos? Quais os principais temas que estão sendo abordados nessas pesquisas? Quais os contributos (se existem) dessas pesquisas para a formação dos professores de matemática das amazônias?

Em busca por respostas para as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho, propomos o objetivo central de localizar – com base em uma configuração metodológica específica associada ao uso do software IRaMuTeQ – pesquisas desenvolvidas em HEM, em Instituições de Ensino Superior (IES), das regiões amazônicas e, suas respectivas contribuições para a formação de professores de matemática dessas regiões.

O artigo está estruturado nas seguintes seções: Primórdios da educação e da educação matemática no Brasil – onde fazemos um breve apanhado histórico sobre a Educação e a Educação Matemática no Brasil, especialmente, na região Amazônica; Procedimentos metodológicos – onde descrevemos os procedimentos adotados para a localização dos trabalhos analisados, bem como, as configurações do *corpus* de análise e as funcionalidades usadas no IRaMuTeQ; Resultados e discussões – onde realizamos a apresentação dos principais resultados obtidos e fazemos as discussões que julgamos procedentes sobre esses resultados; Considerações finais e conclusões – realizamos uma discussão do que nos chamou a atenção no transcurso do artigo e deixamos nossa impressão sobre temas que julgamos relevantes.

### **Primórdios da educação e da educação matemática no Brasil**

Vamos começar falando um pouco sobre a História da Educação brasileira, tentando direcionar um pouco para a região Amazônica e inserindo a educação matemática nesse contexto. Iremos tentar ser lacônicos, pois este tema exige um debate mais detalhado e, se tentássemos esgotá-lo, precisaríamos de muitas páginas, o que só poderia de ser feito em um artigo à parte. A História da Educação brasileira tem uma historiografia consistente e já bastante estudada, no entanto, a história da educação na Amazônia tem poucas fontes historiográficas e nenhuma testemunha viva para refutar ou confirmar os relatos. Comentários sobre essa incipiência historiográfica são encontradas em Colares (2013) e Albuquerque e Buecke (2020). Os fatos históricos que se tem registro são relatados pelos próprios colonizadores ou por pessoas ligadas a eles, o que traz um forte viés ideológico, trata-se da história dos conquistadores.

Sabemos que a educação no Brasil e na Amazônia teve início durante o período colonial com a chegada dos religiosos da ordem jesuíta, que faziam parte das comitivas portuguesas. No Brasil, esse início ocorreu em 1549 com a chegada dos jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Na região Amazônica, a comitiva que chegou ao Grão-Pará em 1616 e construiu o Forte Presépio, no lugar que hoje conhecemos como a cidade de Belém, capital do Estado do Pará, também incluía os jesuítas, que se encarregaram de iniciar os princípios educativos catequéticos. Para mais informações históricas desse período, sugerimos a leitura de Colares (2012). No período de 1549 a 1759, período este que ficou conhecido como “pré-pombalino”, a educação ficou quase exclusivamente a cargo dos religiosos da ordem jesuíta, por 210 anos, é o que nos relata Colares (2013). Segundo o autor,

a educação promovida pelos jesuítas era baseada, sobretudo, no princípio da catequese, isto era muito útil a coroa portuguesa, pois auxiliava no processo de dominação cultural dos indígenas, deixando-os mais receptivos a tudo que lhes era pregado pelos portugueses. Com relação a educação matemática desse período, segundo Leite (1938, Tomo II), eram apenas ensinados rudimentos de Aritmética e Geometria. A educação ofertada pelos jesuítas era mais focada na formação religiosa e humanística, destacando-se a leitura e a escrita. Valente (2008) relata que, a partir de 1699, preocupada com a defesa da colônia, a coroa portuguesa inicia uma educação militar, com enfoque em matemática, para o manuseio de artilharia e construção de fortificações.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, iniciou-se o que ficou conhecido como “período pombalino” (entre 1759 e 1777). Nesse período ocorreu um caos na educação, pois não havia professores para assumir o lugar dos jesuítas e nem estruturas para abrigar as escolas. Com intuito de reorganizar e modernizar a educação, foi adotado o sistema de “aulas régias<sup>36</sup>”, que consistiam em aulas públicas e laicas que ensinavam disciplinas básicas, como gramática, retórica, filosofia, latim e, em alguns casos, matemática e ciências naturais, onde os professores leigos ensinavam essas disciplinas básicas. Isso representou o início da educação pública e laica no Brasil. Segundo Colares (2013), após a expulsão dos jesuítas, agravaram-se os problemas educacionais, com acesso restrito aos privilegiados, aos demais, restava a catequização, ainda que nela também houvesse o sentido educativo.

O “período joanino”, refere-se ao tempo em que a corte portuguesa, liderada pelo príncipe regente Dom João, residiu no Brasil, foragida do avanço de Napoleão na Europa. Esse período foi crucial para várias transformações administrativas, econômicas e culturais no país, especialmente na educação. A presença da corte portuguesa no Brasil levou à criação de várias instituições educacionais e culturais, como a escola de medicina da Bahia (1808), escola de medicina do Rio de Janeiro (1809) e a fundação da Biblioteca Nacional (1810), a partir da transferência da Real Biblioteca Portuguesa para o Brasil. Esses e outros fatos importantes podem ser encontrados em Boaventura (2009). A educação matemática no Brasil começou a se estruturar de forma mais organizada, embora ainda estivesse em seus estágios iniciais. Estava principalmente ligada às necessidades práticas da administração colonial e à formação de quadros técnicos e militares, seguindo o que é mencionado por Valente (2008). Há que se destacar ainda, neste período, a criação de instituições como a Real

---

<sup>36</sup> As "Aulas Régias" foram criadas para oferecer ensino secundário em várias disciplinas, incluindo a matemática. Estas aulas eram ministradas por professores contratados pela coroa e ofereciam ensino básico de aritmética, geometria e outras ciências matemáticas.

Academia Militar<sup>37</sup> e a Academia de Marinha<sup>38</sup>, foram fundamentais para o ensino da matemática.

O leitor mais atento deve ter percebido que não fizemos muitas distinções entre a educação brasileira e a educação amazônica, durante o período colonial, isto aconteceu de forma propositada, pois a educação na Amazônia desse período seguiu os moldes do que era praticado no restante do Brasil. A colonização e a catequese da região amazônica atenderam aos interesses mercantis e capitalistas da coroa portuguesa. Catequese e educação configuraram-se como faces de uma mesma moeda e ajudaram a implementar os padrões exigidos pelos colonizadores, no qual, os trabalhadores aliados da posse dos meios de produção eram obrigados a vender sua mão-de-obra *desqualificada* (grifo nosso) (Colares, 2013).

O período imperial (1822-1889) abrangeu três fases históricas: o Primeiro Reinado (1822-1831), Regência (1831-1840) e o Segundo Reinado (1840-1889). Durante esse período, a educação brasileira esteve sob influência dos modelos europeus de educação. Nesse período ocorreu a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras<sup>39</sup> (1827), essas escolas deveriam oferecer ensino gratuito de leitura, escrita, aritmética, gramática e moral cristã. A educação secundária era limitada e destinada principalmente às elites (Peres, 2005). As primeiras faculdades de direito foram fundadas, em Olinda (depois transferida para Recife) e São Paulo, com o objetivo de formar a elite administrativa e jurídica do país (Peres, 2005). Outros(as) características e marcos importantes desse período: influência das reformas pombalinas; fundação do Imperial Colégio de Pedro II<sup>40</sup>; dificuldades na educação primária; abertura de faculdades e cursos superiores; formação de professores<sup>41</sup>. A educação no Brasil imperial era predominantemente voltada para as elites urbanas, a maioria da população rural e escravizada não tinha acesso à educação formal. De acordo com Peres (2005), havia grandes disparidades no acesso à educação entre as diferentes províncias do Império, as áreas urbanas do sudeste tinham mais recursos e escolas, enquanto as áreas rurais e do norte e nordeste eram negligenciadas. E a educação matemática desse período? Valente (2008), relata-nos que após a criação dos primeiros cursos superiores e a inserção da Geometria (além da língua

---

<sup>37</sup> A Real Academia Militar (fundada em 1810) foi fundamental para o ensino da matemática. Esta academia tinha como objetivo formar engenheiros militares e oficiais, e o currículo incluía disciplinas como aritmética, álgebra, geometria, trigonometria e cálculo.

<sup>38</sup> A Academia de Marinha (criada em 1808) também incluía o ensino de matemática em seu currículo, com ênfase na navegação e na astronomia.

<sup>39</sup> Determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

<sup>40</sup> Fundado em 1837, no Rio de Janeiro, o colégio oferecia um currículo abrangente, incluindo latim, francês, filosofia, matemática, ciências naturais, história e geografia.

<sup>41</sup> Foram criadas as primeiras instituições voltadas para a formação de professores, como as Escolas Normais.

francesa, gramática latina, retórica e filosofia racional e moral) como componente curricular da prova de acesso a esses cursos, a matemática deixou de ser considerada uma disciplina de caráter técnico-instrumental, passando à categoria de saber cultural geral. Ademais, esses componentes curriculares passaram a integrar o embrião de cursos preparatórios. Esses cursos deram origem a um sistema que permaneceu por volta de 100 anos, durante todo o império e chegando às primeiras décadas da República (Valente, 2008).

Apesar das dificuldades enfrentadas, especialmente com relação ao acesso e universalização da educação básica, as reformas e instituições criadas durante o período imperial estabeleceram as bases para a modernização da educação no Brasil. Uma interessante abordagem sobre a história da educação brasileira e amazônica, baseada nas transformações sociais ocasionadas pelos marcos econômicos e pelas relações comerciais de mercado entre os países europeus (especialmente Portugal) e o Brasil será encontrada em Colares (2022). Não iremos abordar aqui o período republicano, deixando esse assunto para um outro momento.

### Procedimentos metodológicos

Para se atingir o objetivo estabelecido em nossa pesquisa, definimos a metodologia de uma pesquisa bibliográfica (ou revisão de estudos iniciais) e de abordagem mista dos textos que apresentassem como objeto de estudo a HEM e seus possíveis contributos para a formação dos professores de matemática das regiões amazônicas. A abordagem mista se justifica pelo uso do software IRaMuTeQ, pois a análise feita através de software, possibilita que se quantifique e se empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas – textos Sousa (2021) e Camargo e Justo (2018). Lendo o trabalho de Hoffmann; Bisset Alvarez; Martí-Lahera (2020), abstraímos que esse software realiza uma análise textual do *corpus* textual ou de matrizes. A análise de *corpus* textual engloba o material escrito, como textos, entrevistas transcritas, documentos, redações e etc. Já a análise de matrizes envolve tabelas, listas de palavras e etc. Sobre o referido software, Hoffmann; Bisset Alvarez; Martí-Lahera (2020) relatam, na descrição de sua metodologia, que:

[...] o software que iremos utilizar para a realização da análise textual é o IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), um software gratuito (<http://www.iramuteq.org>) desenvolvido por Pierre Ratinaud, junto ao Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS) da Universidade de Toulouse, e lançado no ano de 2008. Utiliza o pacote estatístico software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e a linguagem de

programação Python ([www.python.org](http://www.python.org)) (Hoffmann; Bisset Alvarez; Martí-Lahera, 2020).

Pesquisas envolvendo a utilização de um software de análise de dados qualitativos ainda são poucas no meio científico. A maior quantidade dessas pesquisas se concentra nas áreas das ciências sociais e da saúde (Souza *et al.*, 2018). Sendo que as pesquisas utilizando esses softwares na área da educação matemática, e mais especificamente da HEM, são raras. Temos alguns softwares que podem fazer esse tipo de análise, eles são denominados CAQDAS (Computer Aided Qualitative Data Analysis Software), sendo que os mais conhecidos são: atlas.ti; NVIVO; QDA Miner; IRaMuTeQ. Dentre estes, o único que é totalmente gratuito é o IRaMuTeQ, sendo este um dos principais motivos de nossa escolha. O trabalho de Souza *et al.* (2018) nos traz mais informações sobre este software e suas possibilidades de análises textuais, onde relatam que o software foi mantido até 2009 na língua francesa, mas que atualmente conta com dicionários completos em várias línguas. Além disso, no Brasil, ele começou a ser utilizado em 2013 em pesquisas de representações sociais, tendo sido também apropriado por outras ciências, que contribuíram para a divulgação das suas várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, uma vez que ele permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outras. O outro motivo que nos fez optar pelo IRaMuTeQ foi a quantidade de análises que ele pode executar e os recursos que apresenta. Sobre essas análises, o trabalho de Hoffmann; Alvarez; Martí-Lahera (2020) nos traz o seguinte relato:

O software permite realizar análises lexicográficas, que identifica a quantidade de palavras, a frequência média e o número de *hapax* (palavras com frequência um). Análises de especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC), são especialmente indicadas para descrever um grande volume de dados, associando textos com modalidades de uma única variável de caracterização, ou seja, possibilita a comparação (contraste) da produção textual destas modalidades. Outro método é a classificação hierárquica descendente (CHD), que classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, formando um esquema hierárquico de classes, e o conjunto deles é repartido em função da presença ou ausência das formas reduzidas. Possui também como recurso a análise de similitude, baseada na teoria dos grafos, permitindo identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conectividade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual. Outro recurso que contribui para a visualização de um *corpus* textual é a nuvem de palavras, que agrupa e organiza as palavras em função da sua frequência. As palavras com maior frequência são as maiores e são colocadas ao centro do gráfico, as menores representam frequências inferiores (Hoffmann; Bisset Alvarez; Martí-Lahera, 2020).

Inicialmente, realizamos uma busca na base de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES com as seguintes palavras-chave: “história da educação matemática na Amazônia”. Obtivemos como resultado apenas 2 teses, que não tratavam diretamente do nosso escopo. Como ambas as teses estavam situadas no estado do Amazonas, suspeitamos que o buscador da CAPES estava confundindo Amazônia com Amazonas. Então, fizemos outras buscas por Estados da região Amazônica, mas o buscador não filtrava por estados, devolvendo os resultados de forma nacional. Dessa forma, resolvemos fazer a busca com a mesma expressão – “história da educação matemática” – mas, agora sem restringir a regiões ou estados e, usamos filtros e delimitamos às instituições de ensino superior (IES) da região Amazônica (aqui incluímos a UFMT por ser a instituição que gerencia o programa de pós-graduação em rede “REAMEC” que abrange as outras IES da região amazônica). Assim, nosso resultado foi de 108 trabalhos, contudo, ao analisarmos de forma mais detida esse resultado, observamos que a maioria das produções não estavam condizentes com a expressão utilizada na busca. Aplicamos então o filtro “área de concentração” e marcamos os itens: “educação matemática” e “educação em ciências e matemática”, reduzindo, dessa forma, o resultado para 21 trabalhos. Deste último total, além dos dois já citados acima, tivemos apenas 18 trabalhos que abordavam a HEM e estavam localizados na região Amazônica. Dessa maneira, nossa análise se concentrou nos resumos desses 18 trabalhos. A tabela abaixo (Tabela 1: Resumo dos resultados das buscas (catálogos de teses e dissertações da CAPES)) traz um resumo dos resultados das nossas buscas.

**Tabela 1:** Resumo dos resultados das buscas (catálogos de teses e dissertações da CAPES)

<b>IES AMAZÔNICA</b>	<b>FILTRO: “HEM+IES AMAZÔNICA”</b>	<b>FILTRO: “HEM+IES AMAZÔNICA+ÁREA CONCENTRAÇÃO”</b>
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)	1	-
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA)	6	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)	1	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	28	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)	5	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)	1	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)	1	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	2	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	62	10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESPA)	1	-
<b>TOTAL</b>	<b>108</b>	<b>18</b>

**Fonte:** os autores

Ao executar a busca preliminar pelo tema “HEM” foram as IES da região amazônica apresentadas na tabela acima que apareceram. Após a filtragem final detalhada no texto acima (antes da tabela) e na tabela, restaram 18 trabalhos, distribuídos em apenas 3 instituições – UFPA, UFMT e UEA – sendo 10 trabalhos da UFPA, 4 da UFMT e 4, da UEA. O próximo passo foi dedicado a baixar essas pesquisas (ou apenas seus resumos, haja vista que estes foram os objetos de análise deste trabalho) para proceder com a análise via IRaMuTeQ. Dessa forma, nosso *corpus* de análise foi formado por esses 18 resumos das pesquisas apresentadas na tabela, após filtragem final da nossa busca, sendo que cada um desses resumos se constituiu em um *texto* de nosso *corpus*, de acordo com as definições apresentadas por Camargo e Justo (2018).

Para realizar a inserção do *corpus* de análise no IRaMuTeQ, precisamos de entrar com linhas de comando. Da seguinte maneira: digitamos quatro asteriscos seguidos, um espaço, outro asterisco, o nome do texto (Tese ou Dissertação), underline e o número de aparecimento na busca realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Para exemplificar: “\*\*\*\* \*Tese\_1” ou “\*\*\*\* \*Dissertação\_1”. Além dessas linhas de comando, precisamos de deixar o documento contendo o *corpus* de análise no formato (\*.txt) e acrescentar a codificação *UTF-8*, isso foi feito usando o bloco de notas do Windows. Alguns autores, dentre eles Camargo e Justo (2018), indicam a utilização do LibreOffice para realizar essa formatação e codificação do *corpus*. Algumas recomendações que se fazem necessárias são: não justificar o texto; não usar nenhum recurso de destaque textual, como negrito, itálico, etc. Outra configuração importante está relacionada às palavras compostas ou que usem hífen (palavras que trazem ideia de vinculação, estando ou não, unidas por hífen), essas palavras devem ser unidas por *underline*, uma vez que o software entende hífen como espaço, veja uns exemplos: “história da educação matemática”, escreve-se “história\_educação\_matemática”; “região amazônica” fica “região\_amazônica”; “formação de professores”, muda-se para “formação\_professores”; assim sucessivamente. Uma última configuração adota é o não uso de caracteres especiais, como: asterisco (\*), aspas (“”), porcentagem (%), cifrão (\$), etc. Para uma melhor compreensão das formatações e codificações exigidas para a inserção de *corpus* de análise no software IRaMuTeQ, sugerimos a leitura de Camargo e Justo (2018); Camargo e Justo (2013a); Souza *et al.* (2018).

## Resultados e discussões

Após efetuar a inserção do documento contendo o *corpus* de análise, já formatado e codificado, de acordo com a descrição feita no item anterior, o menu de análises do IRaMuTeQ nos oferece 5 opções: 1) *Estatísticas*, que correspondem às análises lexicográficas do *corpus* textual; 2) *Especificidades e AFC* (análise fatorial de correspondência); 3) *Método de Reinert* (classificação hierárquica descendente – CHD); 4) *Análise de similitude*; 5) *Nuvens de palavras*.

Da análise lexicográfica ou Estatísticas, o IRaMuTeQ nos fornece os seguintes dados: 1.1) Número de textos (Number of texts) – é o número de textos que compõem o nosso *corpus* de análise. No nosso caso, foram 18 textos analisados; 1.2) Número de ocorrências (*Number of occurrences*) – é o número total de palavras contidas no *corpus*. Este número foi de 4563 para a nossa análise; 1.3) Número de formas (*Numbers of forms*) – são as palavras consideradas ativas (substantivos, adjetivos, verbos e formas não reconhecidas – *formes non reconnues* – para o IRaMuTeQ, que são palavras criadas ao juntar duas ou mais palavras com o uso do *underline*, conforme descrevemos na formatação do *corpus* de análise) e formas suplementares (pronomes, artigos, números e numerais) presentes no *corpus*. Advérbio, conjunção, onomatopeias e preposições foram eliminadas (por serem de menor relevância para a análise lexicográfica). Para nós este número foi de 1387; 1.4) Número de hapax – são palavras de ocorrência única no *corpus* textual. Na nossa análise este dado foi de 951; 1.5) Média de ocorrências por texto – consiste no quociente entre o número de ocorrências e o número de textos. Obtivemos o resultado de 253,50 para este item. A tabela a seguir (Tabela 2: Resumo da análise lexicográfica do *corpus*) apresenta um resumo dos dados obtidos com a nossa análise lexicográfica.

**Tabela 2:** Resumo da análise lexicográfica do corpus

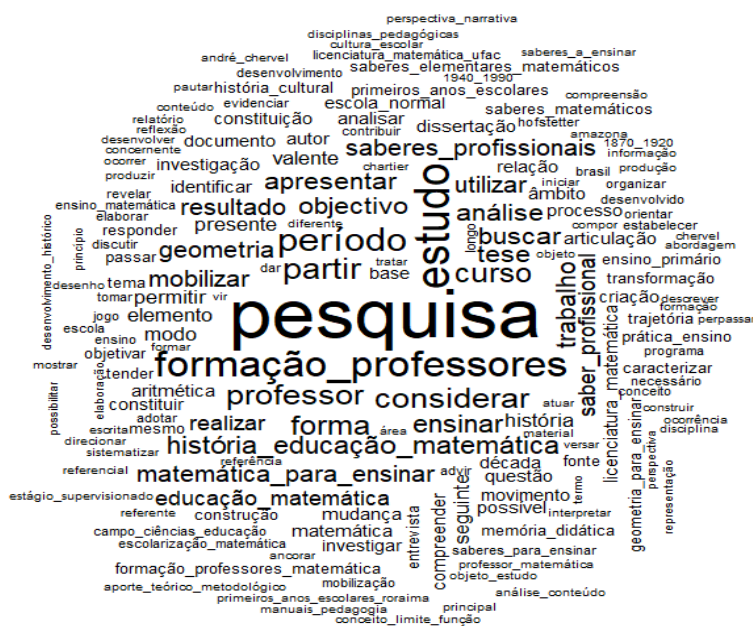
Análise lexicográfica	
Número de textos	18
Número de ocorrências	4563
Número de formas	1387
Número de hapax	951 20,84% de ocorrências 68,57% de formas
Média de ocorrências por texto	253,50

**Fonte:** os autores

A tabela nos mostra de forma mais organizada as estatísticas (análise lexicográfica) do nosso *corpus*, onde os dados estatísticos ficam patentes. Dentre as palavras de maior frequência, nas formas ativas, destacamos: o substantivo (nome) “pesquisa”, com frequência 40; o substantivo (nome) “estudo” com número de frequência igual a 23; seguido da forma não reconhecida “formação\_professores”, com uma frequência de 19 – está é uma informação muito relevante para nosso estudo, pois está relacionada ao objetivo desta pesquisa; depois vieram “período” com 17; “partir”, 15; “considerar” e “professor”, 14; “curso” e “forma”, 13; “ensinar” e “história\_educação\_matemática”, 12. Além destas, visualizamos outras palavras que são de importância para a nossa análise, como é o caso da expressão “formação\_professor” que tem maior prevalência entre as palavras de destaque, uma vez que as palavras que apresentam maior frequência que esta, não têm significado quando isoladas (é o caso das palavras “pesquisa” e “estudo”). Todos os resumos são de dissertações e teses, ou seja, de uma pesquisa que realiza um determinado estudo, então é normal se esperar que estas palavras apareçam um maior número de vezes, sem serem, no entanto, as palavras ou expressões de maior destaque nos textos.

Para uma melhor visualização das palavras com maior frequência apresentadas na análise lexicográfica, decidimos usar o recurso do IRaMuTeQ denominado “nuvem de palavras”, este recurso apresenta e organiza as palavras dentro de uma “nuvem” onde a frequência determina o tamanho da palavra nela. Observe a figura a seguir (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) para um melhor feedback visual.

### **Erro! Fonte de referência não encontrada.**



Fonte: os autores

A nuvem de palavras mostra com bastante clareza quais as palavras que mais se destacam na análise de estatísticas. Se juntarmos as palavras “formação\_professor”, “ensinar”, “história\_educação\_matemática”, “matemática\_para\_ensinar” e “educação\_matemática” teremos uma clara indicação de quais os principais temas abordados nessas pesquisas. Nesse contexto, a HEM aparece como a principal área de investigação, sendo que a formação de professores é o principal tópico de interesse dessas investigações. Uma outra informação importante que emerge da análise lexicográfica e observação da imagem são as metodologias adotadas e as bases (ou aportes) teórico-metodológicas(os). Procuramos por autores e/ou teorias/metodologias conhecidas na área da HEM e que apresentavam uma frequência destacada na análise, sendo assim, com relação aos autores, encontramos: o nome do professor Wagner Valente sendo citado 8 vezes, o autor é um dos grandes expoentes da HEM no Brasil; o nome do historiador francês André Chervel apareceu 6 vezes, o autor é conhecido por suas contribuições à História da Educação – um campo da História Cultural, sendo uma das principais referências no estudo da História das disciplinas escolares; outro nome que tem frequência 5 é o de Roger Chartier, um dos principais nomes da História Cultural; dois outros nomes que se destacam são Dominique Julia e Rita Hofstetter, estes autores são grandes expoentes da História da Educação; juntamente com Jacques Le Goff e Marc Bloch, ambos com frequência 2. Outras palavras ou expressões que nos remetem à aporte teórico-metodológico e que foram percebidos em nossa análise são: a expressão “matemática\_para\_ensinar” com frequência 10 e; “história\_cultural” com 6 citações.

Com relação aos procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas analisadas, observamos uma predominância da análise documental de fontes históricas, como documentos oficiais da história das instituições, registros imagéticos, jornais, entrevistas e etc. Para se ter uma dimensão, a palavra “documentos” associada a outra palavra, como: “históricos”, “oficiais”, “escolares” ou “de interesse” aparece 10 vezes na análise. Outras palavras que nos remetem a análises historiográficas, como “fontes”, sozinha ou também associada à outras palavras como: “históricas”, “escritas”, “pesquisa” ou “oficiais” teve uma frequência 12 em nossa análise de estatísticas. Nesse contexto, outras palavras que merecem destaque são: “entrevistas”, com frequência 5; “bibliográfica(o)”, combinada com uma das palavras: “pesquisa” ou “análise” ou “estudo”, apresentou frequência 4.

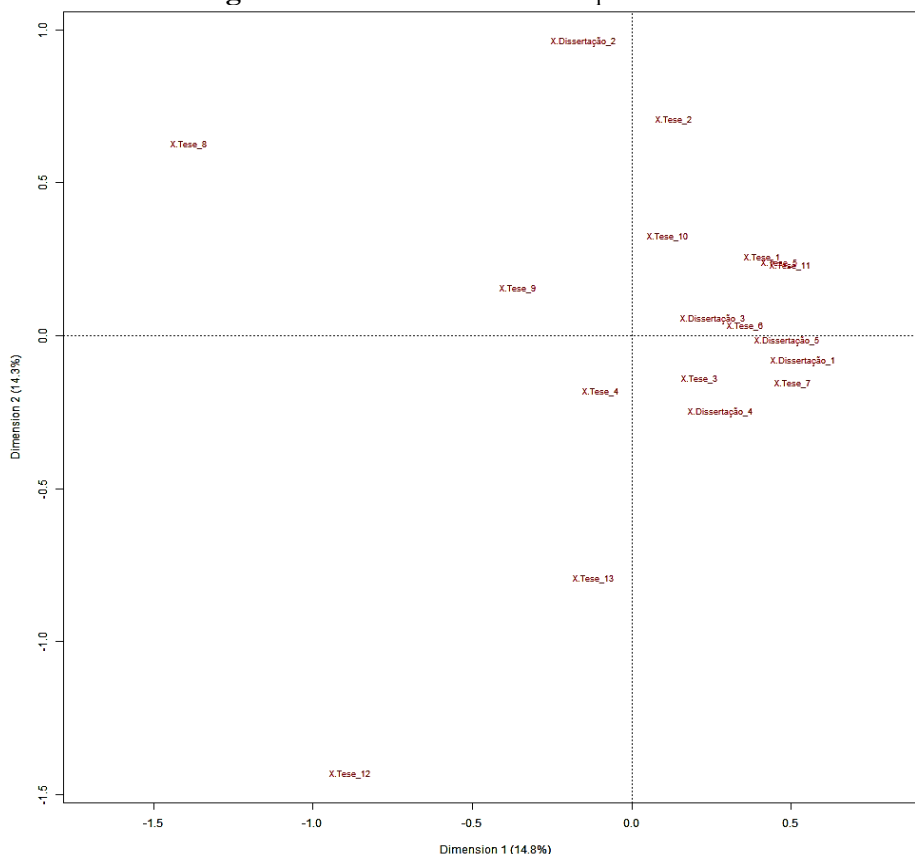
Seguindo a ordem de análises oferecidas pelo software IRaMuTeQ, a próxima análise disponibilizada é a análise de Especificidades e AFC (Análise Fatorial de Correspondência). Optamos pela AFC, pois esta análise, segundo Sousa (2021), fornece uma

representação gráfica, em um plano fatorial, onde é possível visualizar uma maior proximidade ou afastamento entre os textos do *corpus* de análise a partir do cruzamento das formas linguísticas (ou vocabulário) de cada texto. Acompanhe a descrição da AFC nas palavras do próprio autor:

As técnicas baseadas na análise de correspondência permitem transformar dados categóricos em medidas quantitativas, por meio de tabelas de contingência, para, em seguida, realizar uma redução dimensional. Frequentemente, essas análises produzem representações gráficas sobre as relações de interdependência existentes entre as variáveis consideradas (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009 apud Sousa, 2021). No caso da AFC, entende-se, por princípio, que as relações entre as variáveis de uma matriz de contingência particionada apresentam regularidades que permitem efetuar a redução dos dados em alguns fatores (Marchand, 2013 apud Sousa, 2021). O algoritmo da AFC considera o cruzamento entre as formas linguísticas de um *corpus* e as diferentes partições que o compõem para, em seguida, apresentar os resultados em um plano fatorial. O plano fatorial pode ser entendido como um mapa perceptual, que exhibe a posição relativa de todas as variáveis analisadas (Hair et al., 2009 apud Sousa, 2021)

A figura a seguir (Figura 2: Gráfico da AFC do *corpus* textual) apresenta o gráfico da AFC produzida da análise de nosso *corpus* textual. Nele podemos visualizar as aproximações e distanciamentos dos trabalhos analisados.

**Figura 2:** Gráfico da AFC do corpus textual



Fonte: os autores

Primeiramente, precisamos falar das configurações inseridas no IRaMuTeQ e que foram utilizadas na análise de Especificidades e AFC que produziu o gráfico acima. Selecionamos apenas as “formas ativas” (substantivos, adjetivos, verbos e formas não reconhecidas); selecionamos a análise “por variáveis”, em seguida, marcamos todos os 18 textos de nosso *corpus*; o escore selecionado foi “lei hiperbólica”; no item “frequência mínima”, deixamos marcadas, para análise, apenas as palavras com frequência maior ou igual a 7 (a análise foi realizada com palavras de frequência 7 ou mais).

Da análise do gráfico, observamos que os trabalhos estão principalmente concentrados num intervalo aproximado de (-0,5; 0,8) no eixo horizontal e em um intervalo aproximado de (-0,3; 0,7) no eixo vertical. Dessa forma, percebemos uma proximidade maior entre os trabalhos: *Tese\_1*; *Tese\_5*; *Tese\_11* (que estão praticamente sobrepostos); *Dissertação\_3*; *Tese\_6*; *Dissertação\_5*; *Dissertação\_1*; *Tese\_7*; *Tese\_3*; *Dissertação\_4*; *Tese\_4*; *Tese\_10*; *Tese\_9* (próximos ou relativamente próximos). Por outro lado, notamos um afastamento dos trabalhos: *Tese\_2*; *Tese\_13*; *Tese\_8*; *Dissertação\_2*; *Tese\_13*. As proximidades sugerem semelhanças desses trabalhos, em contrapartida, afastamentos, diferenças.

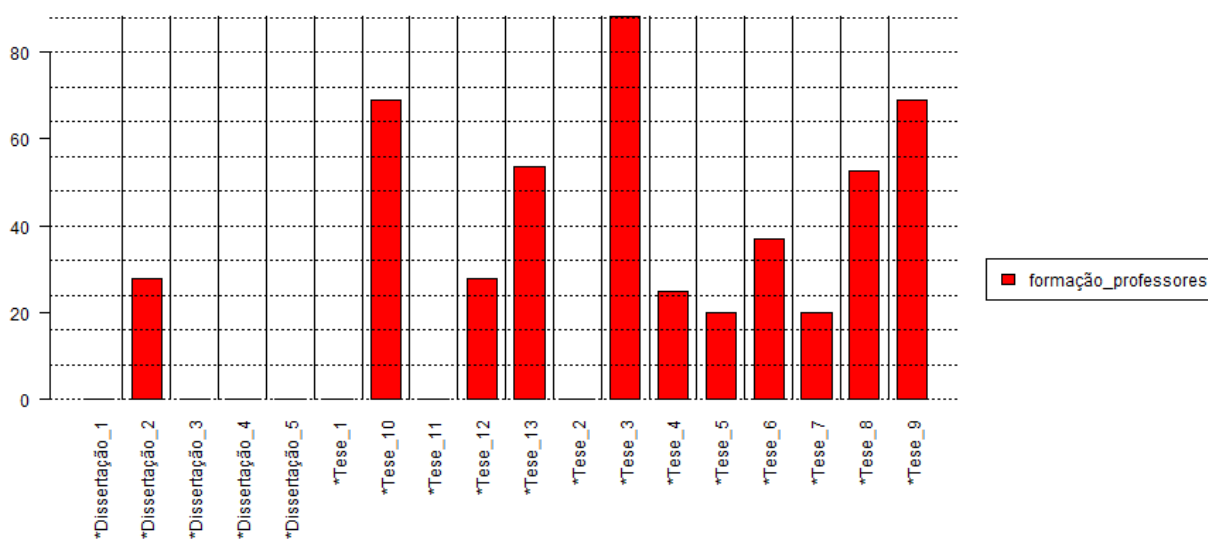
Ao analisarmos os resumos desses trabalhos, percebemos que os trabalhos que estão quase sobrepostos são: *Tese\_1* – uma tese da UEA em parceria com a UFMT do programa REAMEC que visava investigar como as estratégias direcionadas à educação pública no estado do Amazonas, implementadas durante a República Velha, influenciaram a constituição de saberes matemáticos; *Tese\_5* – tese da UFPA sobre a Educação Matemática no estado do Pará, visava analisar suas dinâmicas e sua constituição; *Tese\_11* – tese da UFPA em parceria com a UFMT (programa REAMEC), buscava discutir os processos de superação dos obstáculos epistemológicos no desenvolvimento histórico do conceito de limite de função. Percebemos que são três trabalhos que diferem entre si em relação ao objeto de estudo e às metodologias adotadas. Já os trabalhos que aparecem mais afastados no gráfico da AFC são: *Dissertação\_2* – dissertação da UFPA que visava analisar historicamente o processo de criação e mudanças na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em matemática das universidades de Belém-PA; *Tese\_8* – tese da UEA em parceria com a UFMT (programa REAMEC), buscou investigar o saber profissional do professor de matemática, a matemática para ensinar, mobilizada pelas disciplinas pedagógicas de Prática de Ensino na formação de professores do curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, no período de 1962 a 1992; *Tese\_12* – tese da UFPA em parceria com a UFMT (programa REAMEC), buscou analisar historicamente as transformações nos saberes profissionais para ensinar

aritmética na Escola Normal de São Luís-MA, no período de 1890\_1952. Percebemos que os trabalhos apesar de serem investigações históricas, mais especificamente da HEM, apresentam objetos de investigação e metodologias bastante diferenciados. Ao compará-los usando as palavras mais repetidas (ou de maior frequência nos seus resumos), o IRaMuTeQ não encontrou muitas semelhanças entre eles, nem entre estes e os demais.

Como nossa pesquisa visa estudar as contribuições dessas produções acadêmicas para a formação de professores das amazônias, focamos em analisar a expressão “formação\_professores” e sua prevalência nos resumos. Já na análise de estatísticas, havíamos observado que esta expressão apresentou uma frequência bastante elevada (19), contudo, interessava-nos saber a sua distribuição nos textos do *corpus*. Na análise de especificidades são apresentadas 8 janelas, uma delas é a AFC (que já foi devidamente analisada), outra interessante é a sexta janela – “frequência relativa das formas” – ela nos fornece a frequência relativa (em permilagem) de cada palavra de acordo com as configurações realizadas na AFC (descritas acima). Assim, conseguimos gerar o gráfico seguinte, veja a (

Figura 3: Gráfico de frequência relativa (em permilagem) da expressão "formação\_professores").

**Figura 3:** Gráfico de frequência relativa (em permilagem) da expressão "formação\_professores"



Fonte: os autores

Ao analisar o gráfico vemos que a expressão “formação\_professores” não é citada nos seguintes trabalhos: *Dissertação\_1*; *Dissertação\_3*; *Dissertação\_4*; *Dissertação\_5*; *Tese\_1*; *Tese\_11*; *Tese\_2*. Fazendo a leitura dos resumos desses trabalhos, verificamos que: *Dissertação\_1* – investigou como se desenvolveu o ensino de Matemática através da prática

dos professores que atuaram na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará nas décadas de 1970 e 1980 – centrado na HEM e que não cita diretamente a formação de professores, mas que percebemos contribuições indiretas, uma vez que se propõe a investigar os processos educativos (especialmente, de matemática) do passado, conforme o que nos relata Valente (2010); *Dissertação\_3* – assumiu como objeto de estudo a disciplina Matemática do século XX inscrita na história da Escola Normal de Belém do Pará – vislumbramos aqui uma HEM mais focada na história das disciplinas escolares, também neste trabalho observamos contribuições indiretas para a formação de professores de matemática, conforme (Valente, 2010); *Dissertação\_4* – buscou identificar o processo de escolarização Matemática nos Grupos Escolares paraenses no período compreendido entre 1899 e 1930, focalizando os saberes matemáticos destinados à esses Grupos – trabalho semelhante aos anteriores, do ponto de vista de base teórico-metodológica, ao qual destinamos os mesmos comentários; *Dissertação\_5* – Objetivou enfatizar pontos convergentes na Teoria das Situações Didáticas e na História dos jogos para fundamentar a elaboração de propostas de ensino que promovessem o desenvolvimento do raciocínio algébrico com o auxílio de jogos – trabalho bem diferente dos demais, mais focado no processo de ensino/aprendizagem, este trabalho também traz contribuições indiretas à formação de professores de matemática ao propor uma forma alternativa de desenvolver o raciocínio algébrico de alunos através de jogos; *Tese\_1* – este trabalho já foi comentado aqui, quando da análise do gráfico da figura 2 – também traz contribuições indiretas para a formação de professores de matemática, conforme (Valente, 2010); *Tese\_11* – também já discutido aqui, durante a análise do gráfico da figura 2 – traz contribuições indiretas, no entanto, mais limitadas, por se tratar da HEM de um objeto matemático bem específico (desenvolvimento histórico do conceito de limite de função); *Tese\_2* – objetivou fazer um estudo histórico investigativo, na Universidade Federal de Rondônia, sobre a trajetória do antigo curso de Licenciatura Curta em Ciências com Habilitação em Matemática, perpassando por sua criação, processo de consolidação até o atual curso de Licenciatura em Matemática no Campus de Ji-Paraná – comentários vide *Dissertação\_1*.

### Considerações finais

Apresentamos neste trabalho um exemplo de aplicação da mineração de texto à análise de pesquisas de pós-graduação na área da História da Educação Matemática. A mineração de texto pode ser considerada como um processo que envolve a extração de

informações úteis e identificação de padrões em grandes quantidades de textos (Hoffmann; Bisset Alvarez; Martí-Lahera, 2020). Para realizar essa mineração usamos o recurso (ou software) IRaMuTeQ.

A busca por pesquisas de pós-graduação sobre a HEM, além de servir para as nossas análises, serviu para vermos quais os principais temas pesquisados e quais os objetivos dessas produções. Percebemos o quanto ainda são escassas as pesquisas, em nível de pós-graduação, sobre esse tema em nossa região. Este fato não nos causou estranheza, pois a própria HEM enquanto campo científico de pesquisa ainda é algo muito recente na história de pesquisa em educação matemática. Para mais informações sobre o surgimento da HEM enquanto campo de pesquisa da educação matemática, sugerimos a leitura de Hoffmann; Bisset Alvarez; Martí-Lahera (2020). Um estudo mais detalhado sobre o tema foge ao escopo deste artigo.

Inicialmente, pensamos em estudar todas as possibilidades de análises disponibilizadas pelo software IRaMuTeQ, contudo, percebemos que nem todas as análises disponíveis no software se aplicavam à nossa proposta de investigação. Como por exemplo, o “método de Reinert ou Classificação Hierárquica Descendente (CHD)” que apresentou uma taxa de retenção de 72,93%, abaixo do mínimo recomendado para uma análise útil que é de 75%, mesmo após os ajustes de configuração recomendados por Camargo e Justo (2018), não alcançamos o mínimo necessário para uma análise robusta, tendo sido descartada esta análise. Não convém (e foge ao nosso escopo) tratar de todas essas análises aqui. Para quem estiver interessado em aprender um pouco mais sobre as potencialidades e usos desse software, recomendamos a leitura de Camargo e Justo (2013a); Camargo e Justo (2013b); Camargo e Justo (2018).

O software IRaMuTeQ se revelou como um importante recurso auxiliar na análise textual, especialmente produtivo para investigações em educação matemática, como por exemplo, do tipo revisão bibliográfica ou estado da arte, abordagem semelhante à proposta por nós nesta investigação. Este software contribui para a análise textual ao incorporar dados quantitativos e qualitativos à análise, ou seja, ele transforma uma análise estritamente qualitativa, numa análise mista (quali-quantitativa), trazendo maior objetividade e robustez às análises. Apresentamos aqui uma das possibilidades deste software para uso em investigações na grande área da educação matemática, mais especificamente da HEM. Todavia, ele não se limita a essas análises, sendo um campo ainda não totalmente desbravado, carecendo de aprofundamentos e maiores estudos e publicações. Destacamos a expressão “ferramenta auxiliar” para classificar o IRaMuTeQ, uma vez que ele não substitui a análise textual feita

pelo pesquisador, mesmo que traga importantes contribuições para essa análise, ainda não é possível substituir a leitura interpretativa realizada por um pesquisador atento.

No que tange às contribuições dos trabalhos analisados para a formação de professores das amazônias, gostaríamos de destacar que da totalidade de textos analisados (18) em nosso *corpus* textual, apenas em 7 deles o IRaMuTeQ não encontrou a presença da citação direta da expressão “formação\_professores”. Entretanto, ao realizarmos a leitura desses resumos e observamos as suas palavras-chave, percebemos contribuições indiretas à formação de professores. Contribuições essas que são percebidas através da HEM, da História Cultural, da História da Educação e da História das disciplinas escolares, que foram os principais referenciais teórico-metodológicos adotados pelas pesquisas analisadas. Esse dado foi percebido através da observação da presença de nomes como: Wagner Valente, André Chervel, Roger Chartier, Dominique Julia, Rita Hofstetter, Jacques Le Goff e Marc Bloch, que relatam as contribuições que essas investigações históricas trazem para a formação de professores. Investigar o passado sempre traz aprendizagens para o futuro.

Para finalizar, gostaríamos de destacar a importância das pesquisas em pós-graduação para o desenvolvimento da Educação Matemática, especialmente da HEM, para a grande região amazônica. Observamos ainda um quantitativo inexpressivo de pesquisas nessa área. Esperamos estar contribuindo, com esta pesquisa, para o incremento de pesquisas dessa natureza, ao apontar um novo caminho metodológico com uso de mineração de texto e, em especial, do software IRaMuTeQ.

### Referências:

ALBUQUERQUE, M. B. B.; BUECKE, J. E. O. A educação no Brasil colonial: revisão bibliográfica e caminhos para pesquisas na Amazônia. **História da Educação**, [s. l.], v. 24, p. e95977, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/BxMHKLdpg6TTMNtBPR4mB5C/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BOAVENTURA, E. M. **A educação brasileira no período joanino**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1–18, 2013a. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Florianópolis-SC, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues\\_22.11.2021.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_22.11.2021.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

COLARES, A. A. 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 07 jun. 2024.

COLARES, A. A. Historiografia educacional da Amazônia: uma introdução. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 13–24, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640005>. Acesso em: 03 abr. 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). Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/educacao-e-realidade-amazonica-volu>. Acesso em: 19 mar. 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, p. e022043–e022043, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em 28 jun. 2024.

HOFFMANN, Y. T.; BISSET ALVAREZ, E.; MARTÍ-LAHERA, Y. Análise textual com IRaMuTeQ de pesquisas recentes em História da educação matemática no Brasil: um exemplo de Humanidades Digitais. **Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información**, v. 34, n. 84, p. 103, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v34n84/2448-8321-ib-34-84-103.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo II. Lisboa: Livraria Portugália, 1938. Disponível em: <https://archive.org/details/leite-serafim-1938-historia-da-companhia-de-jesus-no-brasil-tomo-2/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PERES, T. R. Educação brasileira no Império. Universidade Estadual Paulista; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação: formação de professores—Educação, Cultura e Desenvolvimento**, v. 1, p. 48-70, 2005. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp->

<content/uploads/2013/04/EDUCA%C3%87%C3%83O-NO-BRASIL-IMP%C3%89RIO.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SOUSA, Y. S. O. O uso do software Iramuteq: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1541–1560, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/64034/40275>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SOUZA, M. A. R. de; WALL, M. L.; THULER, A. C. de M. C.; LOWEN, I. M. V.; PERES, A. M. O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 52, p. 1-7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/pPCgsCCgX7t7mZWfp6QfCcC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

VALENTE, W. R. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 23, n. 35A, p. 123–136, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221892007.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

VALENTE, W. R. Quem somos nós, professores de matemática?. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 74, p. 11–23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3PnDyZfGYnvPtwVMwRgNJMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

# CAPÍTULO 9

## AS CONTRIBUIÇÕES DO LELIT EM ESTUDOS, PESQUISAS E INTERVENÇÕES NA AMAZÔNIA

Cristiane Pereira Moreira<sup>42</sup>

Milene Conceição Amaral Moura<sup>43</sup>

Luiz Percival Leme Britto<sup>44</sup>

Zair Henrique Santos<sup>45</sup>

### Introdução

Muito se fala da Amazônia, enfaticamente de sua grandiosa biossociodiversidade. As discussões em sala de aula, a partir de textos e temáticas diversas, na disciplina Realidade e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-Ufopa), promoveram certo afinamento no olhar. Colares (2018) aponta uma Amazônia cobiçada pelo mundo inteiro, com fronteiras incalculáveis, rica em biodiversidade e gigantesca em territorialidade. É também diversa da composição de povos e culturas, que devem ser respeitados e valorizados.

Trata-se de um lugar de peculiaridades infinitas que precisa ser cuidado por todos, seja pelo fortalecimento da identidade daqueles que aqui habitam, seja pelo fato de ser objeto de cobiça interessada na exploração da riqueza. O que esta região guarda e que ainda é pouco conhecida, segundo o autor, é sua heterogeneidade, fator que exige de o pesquisador situar a que região da Amazônia o estudo se refere.

Considerar a biodiversidade implica considerar a exploração dos recursos minerais e hídricos; as questões ambientais; a diversidade cultural e os efeitos do agronegócio. Desse exame surgem várias problematizações acerca do fazer educação na Amazônia, destacadamente o modo como grandes projetos econômicos (construção das hidrelétricas,

---

<sup>42</sup> Doutoranda em Educação, Programa Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, E-mail: [moreira.p.cris@gmail.com](mailto:moreira.p.cris@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7116-7652>.

<sup>43</sup> Mestranda em Educação, Programa Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, E-mail: [milenyamaral@gmail.com](mailto:milenyamaral@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5335-3815>

<sup>44</sup> Doutor em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Professor na Universidade Federal do Oeste do Pará, E-mail: [luizpercival@hotmail.com](mailto:luizpercival@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6825-7927>.

<sup>45</sup> Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Professor na Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: [zairhenriques@gmail.com](mailto:zairhenriques@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9798-7478>.

portos de exportação e polos de mineração) impactam no desenvolvimento da educação, principalmente nas regiões próximas dos locais em que são implantados. Cabe à universidade discutir essas problemáticas, aprofundando pesquisas que apontem caminhos, e enfrentamentos e resistência.

Em se tratando das regiões ribeirinhas, sobressai a questão de como desenvolver um dinâmica escolar de calendário próprio, ajustando o currículo, o direito de aprender das crianças que moram em região de várzea; como implementar nas escolas quilombolas e nas escolas indígenas um currículo centrado na realidade dos quilombos e das aldeias; os impactos educacionais em decorrência de novos modos de produção, cuja devastação de áreas transformadas em produção de grãos. Em torno de cada uma dessas problemáticas, há inúmeros outros questionamentos.

É nesse universo que há 13 anos o Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção de Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit vem contribuindo com os estudos referentes à Educação, à Leitura, à Escrita e à Literatura na Amazônia. Considerando-se “um coletivo que incentiva a interdependência das tarefas, o compartilhamento da responsabilidade pelos resultados e a cooperação na solução de questões complexas” (Mainardes, 2022, p. 3). Tem se constituído pelo esforço comum e solidário de fazer pesquisa discutindo com profundidade os conceitos e os conhecimentos empíricos próprios da Amazônia.

A partir da concepção de estudo, pesquisa e extensão do Lelit, neste artigo a problematização se dá em torno das seguintes questões: Quais as tematizações do Lelit em relação a Leitura, Literatura, Biblioteca e Educação? Que as pesquisas realizadas pelo grupo apontam referentes a estes conceitos na educação na Amazônia? De que modo essas pesquisas contribuem para o desenvolvimento da educação na Amazônia?

O caminho percorrido para investigar tais questões perpassou pelo levantamento de trabalhos acadêmicos realizados pelos membros do grupo que se apresentaram em TCCs, Projetos de Iniciação Científica e Extensão, Dissertações e Teses, sempre em consonância com as pesquisas dos pesquisadores orientadores. Além disso, fez-se a análise dos currículos lattes dos líderes do grupo, principalmente na sessão “produções acadêmicas”. Os dados foram estruturados em diálogo com a revisão bibliográfica dos principais temas pesquisados pelo grupo.

O trabalho está estruturado com uma breve introdução, em que consta a contextualização do objeto empírico, associada à problematização a ser investigada. Segue com a revisão bibliográfica, tratando dos conceitos referentes às principais temáticas

pesquisadas pelo Lelit, com a qual vai dialogar com a próxima sessão do trabalho que retrata sobre as ações de estudo, pesquisa e intervenção do grupo na realidade amazônica.

### **Temáticas Norteadoras das Pesquisas no Lelit**

Com o objetivo de compreender as concepções e conceitos que fundamentam as pesquisas realizadas pelo Lelit, observamos nos trabalhos acadêmicos dos pesquisadores do grupo que as pesquisas estão dentro de quatro categorias temáticas: Leitura, Literatura, Biblioteca e Educação. Essas temáticas estão correlacionadas, embora alguns trabalhos nitidamente deem ênfase em um dos temas, os demais aparecendo de modo associado.

Ao tratar da leitura, talvez por ser um assunto recorrente no universo da educação, logo se associa ao ato de passar a vista e juntar as palavras em um determinado texto. Ou, ainda, aos discursos de que a leitura provoca prazer; ou a sua utilidade para a aprendizagem. É inegável que nos estudos e pesquisas sobre leitura há vertentes teóricas diversas e divergentes. Aqui não fazemos aprofundamento em cada concepção, apenas para exemplificação, apontamos algumas maneiras de pensar o tema.

Conforme Britto (2016), leitura, em sua definição básica, envolve a decifração e a compreensão de sinais gráficos que representam a linguagem falada. As duas ações essenciais da leitura, que são decifrar e compreender, estão tão interligadas que uma depende da outra. Assim, a leitura vai além da simples decodificação, englobando também a busca por significados. Ensinar a leitura, portanto, envolve contextualizar os signos e atribuir-lhes significados. A leitura, em seu aspecto educativo, permite a intervenção e a compreensão do mundo. Quando a leitura é abordada dessa forma, o ato de ler adquire função política, crítica e emancipadora, incentivando o leitor a transformar a realidade (Britto, 2016, p. 25).

No artigo "Concepções de leitura e suas consequências ao ensino", Silva (1999) analisa como diferentes concepções de leitura entre professores do ensino fundamental influenciam a prática pedagógica em sala de aula. O autor destaca que as concepções redutoras de leitura, como a tradução da escrita em fala, a decodificação de mensagens e a resposta a sinais gráficos, simplificam o complexo processo de leitura e limitam a compreensão e a interpretação dos textos. Assim, propõe uma abordagem interacionista, que valoriza a interação ativa do leitor com o texto, permitindo a produção de múltiplos sentidos e reconhecendo a leitura como uma prática social e histórica.

O autor argumenta que, para formar cidadãos críticos e criativos, é necessário superar as concepções simplistas de leitura e adotar práticas pedagógicas integradas e reflexivas. Isso

envolve a promoção da leitura através de um projeto pedagógico coeso, um acervo bibliográfico diversificado e um currículo que evite redundâncias. Diante das mudanças sociais e tecnológicas, enfatiza a necessidade de os professores se engajarem na pesquisa e no estudo, preparando as novas gerações para compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Já a literatura, enquanto arte da palavra, implica a “realização sonora e semântica, denotativa e conotativa” (Alfonso, 2001, p. 16) da forma que se apresenta a ler. Nessa perspectiva, a pessoa estabelece comunicação, faz questionamentos, compreende o mundo. Desenvolve-se cognitivamente, emocional e criticamente. Bondía Larrosa (2002), ao refletir sobre o poder e a força das palavras, vê a leitura como um jogo de trocas em que as pessoas fazem coisas com as palavras e as palavras fazem coisas com as pessoas, sobretudo na materialidade dos pensamentos, que ocorrem por meio da palavra.

Para Todorov (2021), meio e técnica não são elementos fins, mas instrumentos que possibilitam as pessoas a ler para compreender melhor a si e ao mundo. Culler (1999, p. 35), por sua vez, compreende “as obras literárias como linguagem com propriedades ou traços específicos” e assim são por serem arte, por fugirem de pragmatismo próprio de outras estruturas textuais.

No Lelit, o posicionamento em relação à leitura pressupõe o texto escrito é bem-marcado. Assim, as palavras no texto, qualquer que seja utilizada intencionalmente contribuem para ampliar conhecimentos, estabelecer sentido e construir novos significados. A concepção de literatura refere-se ao texto que “traz em si significação poética, artística, cultural; utilizada pelos autores por meio de um trabalho dedicado, minucioso, capaz de trazer para a obra literária um conjunto de elementos encadeados, interligados” (Moreira, 2024, p.30).

Essa compreensão de literatura perpassa pelo que Candido (2011, p. 177) aponta sobre sua função: ela está associada à experiência humana; “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

No que diz respeito à biblioteca, a função primeira dela é formativa. Ela é o “lugar de encontro com o desenvolvimento do conhecimento” (Britto, 2014, p. 13), um espaço em que se estabelece a relação entre estudante e texto, leitor e livro. A formação por meio da biblioteca dá-se para combater a alienação e o consumismo. O processo formativo pela leitura, não é por qualquer leitura, nem por qualquer texto, mas por uma leitura atenta de textos que tenham densidade e provocação intelectual.

Britto (2014, p. 14) aponta quatro funções da biblioteca que são interligadas, a saber:

1. o acolhimento e a guarda organizada da produção cultural e intelectual humana (literatura/arte, história ciência, política, etc.) que se realiza e circula por meio da escrita (enfim, o que normalmente se entende como acervo); 2. o registro documental da produção cultural, política e social da comunidade, da cidade e da nação – o que corresponde ao que chamamos de memória; 3. a disseminação do conhecimento e da arte, principalmente daqueles que são próprios da cultura escrita; e 4. a promoção de práticas culturais e intelectuais relacionadas com o livro e a leitura.

Para Farias, Brito e Santos (2020), a biblioteca escolar é indispensável no trabalho educativo, capaz de promover a formação humana e a emancipação das pessoas. Na Educação pública, a maioria dos alunos só têm acesso ao livro quando chegam à escola; outros, ao desistirem dos estudos, perdem o acesso ao conhecimento. Fatores que, segundo os autores, colocam a biblioteca na centralidade do espaço escolar.

O conjunto do processo formativo dá conta de mais uma temática: a educação, especialmente educação escolar. Assim como leitura, literatura e biblioteca, a educação tem finalidade formativa, tem em sua essencialidade diferenciar os seres humanos de outros animais, sendo ela, um processo de trabalho.

Para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. (Saviani, 2015, p. 286)

## O Lelit na Amazônia

Em meio às práticas pedagógicas, ao processo de avaliação de disciplina, fazer um trabalho relevante e de repercussão está na origem do Lelit. É claro que não está aí a razão primeira para formar, organizar e fundar um grupo de pesquisa. No caso do Lelit, o convite do Professor Luiz Percival Leme Britto ao Professor Zair Henrique Santos de criarem um grupo trazia latente a necessidade de produzir ciência e conhecimento com perspectiva de transformação, considerando a arte, a literatura, a leitura, a educação, a alfabetização, a escrita, com o propósito de formar pessoas.

Está bem estabelecido na educação brasileira o caráter essencial que a prática da leitura tem na formação intelectual e cidadã de crianças e jovens,

alargando o universo de referência, com efeitos significativos nas expectativas pessoais, nas formas de compreensão do mundo e na capacidade de estudar. Promovendo relação intensa entre o eu e o outro, entre o sujeito e o mundo, entre a subjetividade e a objetividade, a leitura de literatura promove tensões estimuladoras de uma personalidade ativa e criativa, numa perspectiva que implica a transcendência da experiência cotidiana e imediata. A experiência literária contribui para que o pensamento e o investimento intelectual não se tornem prisioneiros do pragmatismo, onde apenas tem valor o que encontra aplicação imediata e funcional. Tal perspectiva, contudo, não é automática. Realizada como mero entretenimento, a leitura literária vê reduzido seu potencial criativo; circunscrita à diversão, tende a perder o valor formativo e a capacidade de indagação da vida e do mundo. Daí a necessidade de uma ação pedagógica em que se explorem as múltiplas dimensões do texto, articulando a formação do gosto com a especulação intelectual. Isso supõe muito mais que encantar o leitor; supõe criar um processo de experimentação e de vivência do texto literário, de forma que a leitura se insira no modus vivendi da pessoa, tenha significância e pertinência em suas maneiras de olhar para o mundo e interpretá-lo. (Britto, 2024)

O próprio nome do grupo carrega consigo conceitos que remetem a diversas reflexões. O senso comum leva ao questionamento, por que do uso dos termos “pesquisa” e “estudo”? Britto (2019) ao fazer apontamentos sobre problemas de pesquisa em Educação, referindo-se ao que Mirian Warde trata sobre a questão, observa que o trabalho de pesquisa implica buscar um certo desconhecido (algo que não se sabe), com “rigor metodológico, familiaridade com o estado do conhecimento, clareza do discurso, interlocução contínua entre pesquisadores e divulgação da produção científica”. Britto, coordenador do Lelit, traz isso com muita força tanto internamente, ao realizar a orientação de pesquisadores sob sua supervisão, quanto quando ministra suas aulas, faz palestras ou participa de bancas de avaliação. Os estudantes de pós-graduação, membros do Lelit são instigados a elaborar sua pergunta problematizadora da pesquisa com cuidado, a partir de leitura e estudo de textos que apoiam a concepção de pesquisa desenvolvida pelo grupo.

No que diz respeito ao entendimento do que é estudo, o autor o define como uma atividade de alguém que precisa saber mais do que já se sabe de um tema. Portanto, está no campo de atividade de pesquisa, já que para buscar o desconhecido, há que saber o já conhecido. Freire (1981), ao fazer considerações sobre o ato de estudar, afirma que se trata de uma tarefa difícil, que exige criticidade, ação sistemática e disciplina intelectual, que só se aprende praticando-o. Não por acaso, o termo estudo surge no nome do grupo, pois seus líderes, cotidianamente trazem a necessidade de estudar os textos, estudar efetivamente.

Em seu escopo de trabalho o Lelit atua com extensão de modo posicionado, realizando intervenções. Os mestrandos e doutorandos que realizam pesquisas diretas na comunidade, baseados em “conceitos, necessidades, materiais e conhecimentos disponíveis”

(Almada, 2020, p. 4). Uma das exigências dos orientadores consolida-se em perguntas, como: o objeto de pesquisa é uma demanda do grupo social? Em sua história, o Lelit materializa sua concepção de estudo, pesquisa e intervenção por meio de diversas ações.

### O “Levar a ler em lugares distantes”

Os registros mostram que o trabalho voltado para implantação ou revitalização de bibliotecas ocorrem no Lelit desde 2014. O ponto de partida, enquanto conceito, foi a tese intitulada “*Entre o compromisso e a realidade: relato e análise de uma ação de levar a ler no oeste do Pará*”, do Prof. Dr. Zair Henrique Santos. Investigou a promoção da leitura em três escolas do Ensino Fundamental em áreas rurais nos municípios de Monte Alegre e Prainha, Oeste do Pará. Analisou a implantação e o desenvolvimento de bibliotecas em três comunidades durante o ano de 2014. Constatou-se que apenas um dos três projetos de leitura teve continuidade plena, enquanto os outros dois não obtiveram o mesmo sucesso, um deles permaneceu precariamente e o outro desapareceu completamente. (Santos, 2016).

A partir deste trabalho surge o conceito de “levar a ler em lugares distantes”, que não trata só da distância geográfica, mas da distância de direitos básicos “e direitos constitucionais imprescindíveis para a existência humana: água potável, energia elétrica, posto de saúde e, sobretudo, uma educação de qualidade” (Santos, Santos & Oliveira, 2023, p. 8). A reflexão sobre leitura em relação a este conceito vai muito além da função social da leitura, trata-se de “um valor e, portanto, algo que justifica a intervenção político-pedagógica e cultural”. (Santos, 2016, p. 55)

Atualmente, a principal ação de intervenção do Lelit é o “Levar a ler em lugares distantes”, que se caracteriza pelas pesquisas associadas a criação ou revitalização de bibliotecas públicas, escolares ou comunitárias. As reflexões realizadas nos diversos projetos de pesquisa resultam em produções acadêmicas como TCCs, artigos, relatórios, dissertações e teses. Em 10 anos, o Lelit desenvolveu 27 trabalhos que discutiram sobre leitura, biblioteca e educação, destes 15 foram de intervenção.

Trabalhos de Intervenção do “Levar a ler em lugares distantes” - LELIT

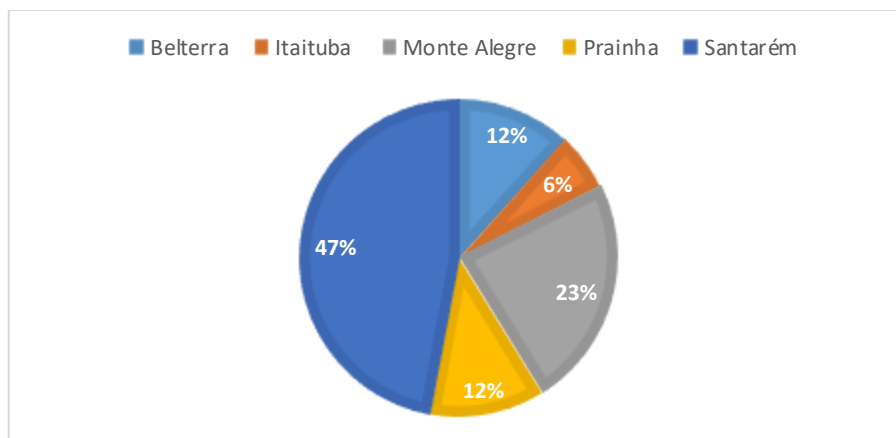
Nº	Autores, Objeto de Pesquisa, Ano	Natureza da ação	Município	Tipo de trabalho
01	NOGUEIRA, Geane Rocha; PESSOA, Rosania da Cruz. <b>Biblioteca escolar- EEEFM Madre Imaculada</b> , 2014.	Revitalização	Santarém	TCC
02	RIBEIRO, Raiana Tavares; EVARISTO, Lourivânia; CARMO, Simone. <b>Biblioteca comunitária- Chardival Moura Pantoja</b> , 2014.	Revitalização	Belterra	TCC

03	CASTRO, Simone Inês Corrêa de. <b>Biblioteca pública Henry Ford</b> , 2014.	Revitalização	Belterra	TCC
04	GARCIA, Jonadabe de Araújo; NEVES, Alzenora Ferreira Carvalho das. <b>Biblioteca escolar EEEF Ipanema</b> , 2015.	Criação	Prainha	TCC
05	ARAÚJO, Andria Arcanjo da Silva; MEIRELES, Sandra Elena Couto. <b>Espaço de leitura escolar EEEF PA 254 KM 11</b> , 2015.	Criação	Monte Alegre	TCC
06	MORAES, Eliana Nascimento; TELES, Maria Rita Alexandre de Lima. <b>Espaço de leitura - Escola Dr. Dátis Lima de Oliva</b> , 2015.	Criação	Monte Alegre	TCC
07	SANTOS, Zair Henrique. Espaço de leitura – <b>Escola Dr. Dátis Liva de Oliva, Biblioteca Escolar EEEF de Ipanema, Espaço de leitura escolar EEEF PA 254 KM 11</b> , 2016.	Criação, análise desde a origem até o fechamento da biblioteca.	Prainha e Monte Alegre	Tese
08	OLIVEIRA, Luana Cardoso. SANTOS, Jamile Castro dos. <b>Biblioteca escolar - Aldeia Nova Vista/Rio Arapiuns</b> , 2018.	Criação	Santarém	TCC PIBEX
09	MESQUISTA, Alessandra Maria de. <b>Biblioteca escolar - EEEF Prof. Rosália Simões Barbosa</b> , 2018.	Criação	Monte Alegre	Dissertação
10	BARRADAS, Bruna Karina. <b>Biblioteca escolar: Escola Maria do Rosário Barbosa</b> . 2018	Revitalização	Santarém/ Comunidade Irurama	Monografia
11	ESQUERDO, Flora Jane Oliveira. <b>Limites e possibilidades de ler em uma escola rural</b> , 2018	Criação	Santarém	Monografia
12	SANTOS, Gilson Vasconcelos dos. <b>A criação de um lugar de ler no Quilombo do Arapemã</b> , 2019.	Criação	Santarém	PIBIC – AF
13	FARIAS, Rosilene de Araújo. <b>Biblioteca escolar - EEEF A Mão Cooperadora</b> , 2019.	Revitalização	Itaituba	Dissertação
14	ANJOS, Suzan Michelle Nogueira dos. <b>Espaço de leitura- na aldeia Muruci/Rio Arapiuns</b> , 2020.	Criação	Santarém	PIBIC
15	NOGUEIRA, Luciana Ludgerio. <b>Biblioteca escolar da EEEFM São José</b> . 2021.	Revitalização	Santarém	TCC
16	SANTOS, Jamile Castro dos. <b>Biblioteca escolar - Escola Nossa Senhora do Livramento</b> , 2021.	Criação	Santarém / Quilombo Saracura	TCC

Fontes: Cardoso (2018), Plataforma Lattes e Plataforma Scopus

As intervenções ocorreram tanto no Município de Santarém, quanto em outros municípios da região Oeste do Pará. No gráfico a seguir, os lugares geográficos em que o Lelit já desenvolveu ou desenvolve pesquisa.

**Gráfico 1 – Intervenções do Lelit no Oeste do Pará**



Fonte: própria autoria

Os demais trabalhos foram no âmbito de análise do processo de intervenção e a inquietação que norteia as implicações atuais no Lelit consiste em investigar por que as bibliotecas implantadas deixaram de funcionar após o afastamento do pesquisador no lugar em que foi realizada a intervenção. Por que os projetos de bibliotecas implantados não deram certo? Neste campo de análise encontra-se em andamento a tese de Juçara Cardoso.

### O seminário anual e o “Sarau do Bartô”

Ao longo de seus treze anos de existência, o grupo de pesquisa realizou diversas ações formativas, dentre as quais merecem destaque, o Seminário anual do Lelit e o Sarau Bartolomeu Campos de Queirós. No total, já foram realizados 11 seminários, sendo dois na modalidade online (conferências virtuais pelo canal do *Youtube* @lelitufopa6020). As temáticas abordadas foram: “Ler para viver”, “Ler literatura, aprender e viver”, “Jovens fazem arte”, “A arte é feita para incomodar – não sou entretenimento; [...] não vim botar você para dormir, aqui estou para acordar os dormentes (Chico César) e “A arte, a palavra, a memória – coisas da Amazônia”.

Este evento congrega a pesquisa científica, apresentando produções acadêmicas, trabalhos de conclusão de curso e pesquisas de pós-graduação, promovendo uma reflexão crítica sobre temas educacionais relevantes relacionados à leitura, escrita e literatura. Além disso, o seminário celebra a arte, discutindo estética, ilustração e a relação entre texto e imagem, especialmente em livros voltados para o público infanto-juvenil. No decorrer dos Seminários, o grupo de pesquisa trouxe como convidados, teóricos, escritores, ilustradores e parceiros, tais como: Rita Carelli, Paulo Nunes, Iaguarê Iamã, Ana Cunha, Fabíola Farias,

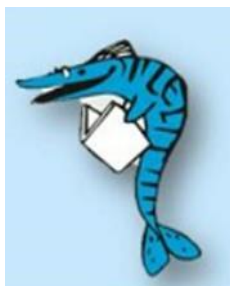
Trudruá Dorrico, Daniel Munduruku, Maurício Negro, Marina Colassanti, Márcia Leite, Patrícia Corsino, Fernando França.

Conforme diálogo entre os pesquisadores Francisco Egon (doutorando PGEDA) e Milene Moura (mestranda PPGE), a importância do Seminário e do Sarau Bartolomeu Campos de Queirós, carinhosamente chamado de Sarau do Bartô, está intrinsecamente ligada à missão educativa e literária do Lelit. Iniciado em 2011, ele destaca-se como um ponto alto do trabalho do grupo, oferecendo formação tanto no campo da pedagogia quanto na formação literária.

O Sarau, formalizado em 2012, ocorre como culminância do seminário, quando os participantes apreciam e se expressam por meio da poesia. Bartolomeu Campos de Queirós, além de sua contribuição literária, foi um defensor fervoroso do direito à leitura e à literatura, influenciando políticas públicas e movimentos pró-biblioteca nas escolas e comunidades. Sua proximidade e amizade com o professor Percival, coordenador do grupo, solidificaram a homenagem póstuma, batizando a biblioteca do Lelit (atualmente renomeada de Biblioteca Moronguetá) e o sarau, transformando o Sarau do Bartô em um evento de justa memória e celebração da literatura como direito fundamental.

Ao longo dos anos, o Seminário e o Sarau se fortaleceram como pilares da formação estética e literária na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). O ano de 2014 marcou a consolidação da identidade visual do Lelit, com a criação do Surubim do Lelit pela ilustradora Graça Lima, que havia participado do Seminário daquele ano. Esse ícone reflete o compromisso crescente do grupo com a estética e a visualidade, complementando as atividades acadêmicas com expressão artística única.

**Imagem 1 – Surubim do LELIT – Graça Lima**



**Fonte:** Arquivo do Lelit.

Em 2017, após breve pausa organizacional, os eventos retornaram com vigor renovado, ampliando sua sinergia com outras áreas acadêmicas, como alfabetização e educação infantil. O Sarau, especialmente, destacou-se pela cenografia e dinâmica inovadora,

refletindo o compromisso com a educação estética através da arte visual e da poesia. Esse período testemunhou a migração dos saraus para espaços mais formais, como o Teatro Vitória, marcando uma evolução na qualidade e na formalidade das apresentações.

Em 2021 e 2022, desafios adicionais foram enfrentados devido à pandemia, levando à adaptação dos eventos para o formato virtual. Apesar das limitações, o compromisso do Lelit com a promoção da literatura e da arte permaneceu inabalável, demonstrando a resiliência do grupo diante de circunstâncias adversas.

### **Biblioteca Moronguetá**

Dentre os projetos realizados pelo Lelit, há a Biblioteca Moronguetá, antes denominada de Bartolomeu Campos de Queiroz, implantada em 2012, por meio da parceria entre o Professor Luiz Percival, leitor-votante da Fundação Nacional de Livros Infantil e Juvenil (FNLIJ). O acervo da biblioteca foi formado pelos livros que as editoras enviam para avaliação da Seleção Anual do Prêmio da FNLIJ. Após leitura e avaliação, os livros vêm para a Biblioteca Moronguetá, hoje institucionalizada no Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufopa (SIBI). Prioritariamente, os livros disponíveis no acervo são de literatura infantojuvenil. O atendimento é realizado por meio do Programa de Voluntariado com estudantes de graduação dos Cursos de Pedagogia e de Letras.

O processo formativo, os voluntários são estimulados à leitura do acervo, participam do grupo de estudos, mediado pelos pesquisadores, mestrandos e doutorandos, sob a coordenação do Professor Zair Henrique Santos. Além dos voluntários, há monitores que recebem bolsa da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Procce) da Ufopa. Durante a participação dos voluntários e bolsistas na biblioteca, muitos estudantes identificam-se com as temáticas de pesquisa do Lelit.

### **Ler, interagir e viver - Liv**

Com o propósito inicial de realizar a promoção da leitura para adolescente e jovens de 13 a 18 anos, o Liv foi criado em 2017 e foi passando por transformações, a partir de reflexões realizadas pelos próprios membros. Segundo Palma (2020) a concepção de leitura que norteia o ato de ler do grupo, compreende que “leitura é a liberdade de escolha das obras e a discussão aberta das temáticas aliadas a um ambiente informal e descontraído, que busca fugir das análises estruturais das obras, comuns nas instituições formais de ensino”.

O Clube de leitura Liv conseguiu se consolidar como um grupo que procura desenvolver a leitura com o propósito de formação humana, se sobressai da ideia de clube de leitura voltado para o entretenimento. A livre participação de seus membros está associada ao processo democrático de formar pessoas, utilizando leituras de livros com temáticas escolhidos por seus membros.

O Liv já experimentou diversas formas de organização da equipe de coordenação, assim como de suas atividades. Está em plena atividade, os participantes encontram-se regularmente no último sábado de cada mês, com público interno e externo da Ufopa. É, ao mesmo tempo, um espaço de leitura onde as pessoas se formam coletivamente e uma ação que alcança a comunidade externa à universidade.

### Outras ações

Além da realização dos Seminários acima descritos, outros eventos foram realizados pelo Lelit, como 1º Festival de vídeos de livros de literatura (junho/2018) e os vários Lelitianos. O evento chamado Lelitiano é uma série de encontros de formação, na modalidade oficina, realizados pelo grupo de pesquisa na universidade, focados na análise e discussão de obras literárias, especialmente literatura infanto-juvenil e grandes clássicos da literatura mundial, como "Dois Mil e Uma Noites" e "A Divina Comédia". Nestes encontros, os membros do grupo apresentam estudos aprofundados sobre os autores e obras escolhidos, muitas vezes incluindo performances de leitura dramática e visualizações de ilustrações icônicas, como as de Gustave Doré para a "Divina Comédia".

O grupo de pesquisa também promove diálogos e reflexões, na modalidade online, por meio do canal no *YouTube*, com uma diversidade de material de excelente qualidade, dentre os quais destacamos: Roda de Conversa “O primeiro livro de Arthur”, com a Professora Dra. Maria Mortatti (2023); Entrevista com o escritor e ilustrador André Neves (2021); Lançamento do Livro “Marias e Encantarias” de Francisco Vera Paz (2024), Live "Os incômodos com, da e pela literatura infantil", com Luiz Percival Leme Britto (2022). Há um conteúdo relevante disponível para todos que experimentam o universo da leitura, da arte e da educação.

## Ações de Estudo e Pesquisa do Lelit

Analisando o Currículo Lattes dos líderes do Lelit, Professores Drs. Luiz Percival Leme Britto (Coordenador), Zair Henrique Santos (Coordenador adjunto) e Ana Maria Vieira (Membra), observam-se dados interessantes em relação ao que já se produziu de pesquisa ao longo destes treze anos. Dialogando com o que já foi dito sobre as principais temáticas presentes nas pesquisas, apresentamos um resumo:

**Panorama geral das pesquisas do Lelit**

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Temática</b>	<b>Quantidade</b>
TCCs Concluídos, Monografias de Especialização, Dissertações concluídas e Teses concluídas em andamento.	Bibliotecas	27
	Leitura e linguagem	25
	Práticas pedagógicas, Educação e Alfabetização, BNCC	09
	Arte, Literatura e Literatura infantil	25
	Formação inicial de professores	06
	Educação indígena e Ensino da Língua Nheengatu	03
	Dalcídio Jurandir e Literatura de Expressão Amazônica	05
	Letramento	02
Lelit	02	

Totalizando 104 trabalhos entre concluídos e em andamento, os dados confirmam as principais temáticas pesquisadas dentro do Lelit – Leitura, Biblioteca e Literatura, todos no campo da Educação Escolar. Embora tenham sido categorizadas, as temáticas aparecem nos trabalhos de modo articulado. Considerando variáveis em decorrência de atualização dos Currículos lattes dos orientadores, ao longo de treze anos foram concluídos e estão em andamento um total de 104 pesquisas, entre TCCs, dissertações e teses.

São lideranças do Lelit, na Ufopa, Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Coordenador), Prof. Dr. Zair Henrique Santos (Coordenador adjunto), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Vieira Silva (Membra). Externamente, o grupo conta com a participação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabíola Ribeiro Farias (PUC Minas, ISE Vera Cruz) e a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Vanessa Abreu Camasmie (Colégio Dom Pedro II e UFRJ).

O Lelit atua com pesquisas em Alenquer, com a mestranda Renilza Paixão (ProfLetras); Altamira, com a mestranda Francisca Oliveira (ProfLetras); Oriximiná, com a mestranda Milene Conceição Amaral Moura (PPGE); Santarém, mestrandas Tânia Serique (ProfLetras), Roseane Serrão (PPGL), Flávia Sales, Daiane Rocha, Lóide Panza, Josiane e Lumena Silva (mestrandos PPGE). Em territórios de quilombo e indígena, as pesquisas estão sendo conduzidas pelas mestrandas Jamile Castro e Gleicinara Oliveira (PPGE), Márcia Andréa Machado e Raquel Fernandes (PPGE).

No doutorado, as pesquisas são realizadas no PGEDA pelos doutorandos: Francisco Egon, Juçara Cardoso, Thaíza Oliveira, Marcella Gomes, Luanna Oliveira, Thiago Aquino e Raimundo Nonato. Pelo PPGE, a doutoranda Cristiane Pereira Moreira. Além da Dr<sup>a</sup> Wanessa Camasmie em estágio de Pós-doutorado.

### Considerações Finais

Ao analisar a trajetória do LELIT, pode-se metaforicamente vislumbrar uma frondosa árvore: a do conhecimento. Sim, porque a base sólida desse Grupo de Pesquisa pode ser comparada às raízes, ancoradas na história e nos fundamentos do grupo. Essas raízes representam a origem do LELIT, em 2011, sua missão e os objetivos que norteiam suas atividades. Fundado com a intenção de promover a leitura e a intervenção educativa, o grupo se compromete a desenvolver práticas metodologicamente sólidas para alcançar seus propósitos. Essas raízes fornecem a base necessária para que todo o restante do grupo se sustente e cresça de maneira saudável e impactante.

O Lelit contribui com a Educação na Amazônia de modo significativo, na medida em que é um grupo de pesquisa que faz parte de quatro programas da Pós-graduação no âmbito da Ufopa: o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL); Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras); e Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (Educante).

Observando as pesquisas em andamento, em 2024, o Lelit terá seus primeiros doutores formados na própria Ufopa. Dos quatro programas de pós-graduação em que o Lelit atua, dois são coordenados pelos coordenadores e líderes do Lelit, Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto – Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação e Professor Dr. Zair Henrique Santos – Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras.

Por meio das discussões em torno do conceito de “Levar a ler em lugares distantes”, o Lelit está presente em diversos municípios paraenses: Santarém, Alenquer, Prainha, Belterra, Monte Alegre, Oriximiná; em comunidades rurais – indígenas, quilombolas e ribeirinhas, enfrentando os desafios de formar pessoas. Pelo panorama de pesquisas desenvolvidas pelo Lelit constata-se coerência temática e teórico-metodológica das, é possível identificar um retrato bem-marcado em torno das temáticas, bem como rigor acadêmico.

A dinâmica de formação que ocorre dentro do próprio grupo de pesquisa, além das orientações do fazer da pesquisa. No grupo, os mestrandos e doutorandos assumem as coordenações das atividades desenvolvidas pelo Lelit, participam de grupo de estudo e tentam desenvolver o senso da coletividade, tarefa nem sempre fácil, num grupo tão diverso e amplo. Além disso, há um movimento em cascata na produção do conhecimento, de modo que mestrandos e doutorandos se tornam coorientadores de estudantes de graduação. Isso fortalece as trocas, as leituras e o entendimento da responsabilidade do próprio grupo.

A revitalização ou implantação de bibliotecas escolares ou comunitárias pelo interior amazônico. Aspecto que permite ao Lelit contribuir não somente com o desenvolvimento intelectual do município de Santarém, onde fica o Campus central da Ufopa, mas localidades como as aldeias, os quilombos, as comunidades ribeirinhas de diversos municípios do Oeste do Pará. Exemplo recente, a implantação da Biblioteca Benedicto Monteiro, na Comunidade de Curicaca, Alenquer-Pará, um dos resultados do trabalho de pesquisa da Professora Renilza Paixão, mestranda do ProfLetras.

### Referências:

ALFONSO, E. G.. Despalavra e moralidade na literatura infantil. In: SERRA, E. (org.). **Ética, Estética e Afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001.

ALMADA, M. Introdução: considerações sobre a materialidade da escrita e as três camadas de informação. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, Nova Série, v. 28, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/cNcX7yYWQGM3jpfjVGxmzFb/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2002. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRITTO, L. P. L. A biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, número especial, p. 7-17, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/HVftS7NZJzs9YSNfmPwQHNL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRITTO, L. P. L. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016.

BRITTO L. P. L. Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 807-827, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3741/3497>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARDOSO, J, dos S.. Bibliotecas Escolares em Santarém – uma cartografia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém, 2018.

COLARES, A. A. Prefácio – Amazônia para além do território. **Educação e Realidade Amazônica**, v. 3, Uberlândia: Navegando publicações, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes. Certificado Lelit, 2023. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/221381>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

FARIAS, F.; BRITTO, L. P. L.; SANTOS, Z. H.. A biblioteca e a construção do trabalho educativo na escola. **Revista Tempos e Espaços Educativos**, v. 13, n. 32, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13464/10449>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-12.

MAINARDES, J. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e 08532, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6cNpjBBjGGcLcQSzMwK56jg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2023.

MOREIRA, C. P. As tendências da produção editorial de livro para crianças pela teia dos “altamente recomendáveis” nas categorias criança e tradução/adaptação criança da FNLIJ. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém, 2024.

PALMAS, S. A. S. de. Clubes de leitura: um estudo das potencialidades formativas do Clube de Leitura LIV/UFOPA na cidade de Santarém-Pará. Santarém, 2020.

SANTOS, Z. H. Entre o compromisso e a realidade: relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

SANTOS, J. C. dos; SANTOS, Z. H.; OLIVEIRA, L. C.. Levar a ler em lugares distantes: os limites e as possibilidades de instituir uma biblioteca em uma comunidade quilombola. **Revista Intertérios**, Caruaru, v. 9, n. 18, e258131, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/intertorios/article/view/258131/44940>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, E. T. da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 1-1n, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/11029/10539>. Acesso em: 20 jun. 2024.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 13. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.