

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA

VOL 4



ORGS.

ANSELMO ALENCAR COLARES
MARIA LÍLIA IMBIRIBA S. COLARES





DIAGRAMAÇÃO

Talline Luara Moreira Melo Oliveira

CAPA

Érica Oliveira Fernandes

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel - UNIR
Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey - UNICAMP
Profa Dra Edna Cristina do Prado – UFAL
Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar
Profa Dra Maria Jose Pires Cardozo - UFMA
Prof. Dr. Tadeu Oliver Goncalves – UFPA
Profa Dra Edna Marzzitelli Pereira – UFOPA
Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UESB
Profa Dra Lia Machado Fiuza Fialho – UECE

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

E21e Educação e realidade amazônica / Organizadores Anselmo Alencar Colares e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. - Santarém, Pará: UFOPA, 2019.
v. 4, 268 p.
Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-65791-42-7 (E-book).

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação e Biblioteca Central. O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

1. Educação. 2. Amazônia. I. Colares, Anselmo Alencar, org. II. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa, Org. III. Título.

CDD: 23 ed. 370

Bibliotecário - Documentalista: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2 1357

Organizadores

Anselmo Alencar Colares

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Volume 4

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA

Santarém/PA, 2019

UFOPA

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Maria José Pires Barros Cardozo

APRESENTAÇÃO

*Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Anselmo Alencar Colares*

Capítulo 1 **17**

[DOM AMANDO BAHLMANN: O MISSIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO BAIXO AMAZONAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX](#)

*Raimundo Jorge da Cruz Couto
Anselmo Alencar Colares*

Capítulo 2 **40**

[AMAZÔNIA, SOCIEDADE TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: POLÍTICAS PÚBLICAS EM DISCUSSÃO](#)

*Gisele Vidal Ferreira
Tânia Suely Azevedo Brasileiro*

Capítulo 3 **67**

[A RELAÇÃO ENTRE A CORPOREIDADE E AS HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO](#)

*Ana Hilguen Marinho Pereira
Nizianne Andrade Picanço
Hergos Ritor Froes de Couto*

Capítulo 4 **91**

[UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS E METAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS EM CONTEXTO AMAZÔNICO](#)

*Adriane Lima da Silva
Núbia dos Santos Oliveira
Maria Daniela Guzman Barillas
Irani Lauer Lellis*

Capítulo 5 **125**

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: Uma análise das dissertações do mestrado em Educação da UFOPA

Diomark Pereira de Araújo
Edilan de Sant Ana Quaresma

Capítulo 6 **150**

A UNIVERSIDADE NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Francisca Márcia Lima de Sousa
Anselmo Alencar Colares

Capítulo 7 **174**

POR QUE LER LITERATURA NA AMAZÔNIA?

Luanna Cardoso Oliveira
Sérgio Augusto Santos de Palma
Zair Henrique Santos

Capítulo 8 **189**

CRENÇAS DOCENTES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SANTARÉM-PARÁ

Andréa Leite de Alencar Salgado
Iani Dias Lauer Leite

Capítulo 9 **225**

EDUCAÇÃO INTEGRAL E O SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Lília Travassos de Sousa
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Capítulo 10 **243**

DO NARRADOR TRADICIONAL AO NARRADOR EPISTÊMICO: A EDUCAÇÃO DA IMAGINAÇÃO NA TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Francisco Egon da Conceição Pacheco

PREFÁCIO

Tratar de temas educacionais, em especial nas realidades amazônicas, requer um rigor científico, teórico metodológico e epistemológico, aspectos observados pelos autores e autoras dos diversos artigos que compõem a presente obra, embora cada um e cada uma não deixem de expressar suas visões e reflexões, a partir dos seus olhares amazônicos, quando retratam as especificidades, as culturas, as diversas formas de ver as histórias e os fenômenos educativos aqui narrados e apresentados em diversas temáticas.

Assim, descrevem como foi o processo histórico de ocupação da Amazônia, conferindo-lhe pluralidades, que não lhe cabe chamar de Amazônia, mas “Amazônias”, dada sua diversidade, bem como, as diferenciadas formas de lhe conferir um ideário exótico, edênico e selvagem, com base em ideologias eurocêntricas capitalistas, tanto fora, quanto dentro da própria região, que às vezes desvaloriza o povo que lá vive. Assim, os autores apontam que é necessário construir e até mesmo reconstruir literaturas locais como elementos de desmistificação dos povos amazônicos e lhes possibilitem formas de emancipação.

Outro elemento presente nesta obra é o destaque para a forma que a Amazônia foi divulgada, como promessa de prosperidade que, exerceu um efeito fascinador sobre milhares de migrantes atraídos pelo “canto da sereia”, contudo, a prosperidade e o enriquecimento ocorreram para poucos, pois, para a maioria, de fato, ocorreu a multiplicação da pobreza, a partir de um modelo desequilibrado e precário de urbanização crescente, cuja base econômica manteve-se atrelada ao extrativismo e à agricultura de subsistência, enquanto modos de produção predominantes para os povos que foram aliçados dos grandes projetos econômicos voltados para a região.

Embora com grandes contradições, não podemos deixar de elencar, assim como os autores e autoras desta obra, as questões culturais, sobretudo, a religiosidade do povo amazônico, destacada em um dos capítulos, como arrendatária de um arcabouço preñado de comportamentos, crenças, ofícios místicos, narrativas, ritmos musicais, formas de culto, falares, literaturas, dentre outros aspectos que, de modo geral, expressam o espanto do humano ante o poder subjugante da natureza e a resignação fatalista dos destinos, vetores característicos de uma imaginação popular, voltada à aceitação e reconhecimento da influência direta do mistério transcendental sobre todas as dimensões da vida.

É a partir desses aspectos que aceitei como um desafio, prefaciá-lo um livro desta natureza, que enseja temas instigantes e relevantes sobre a educação. Tal feito requereu um posicionamento epistemológico, implicando, portanto, um envolver-se com os objetos aqui apresentados e, ao mesmo tempo, representa um olhar analítico e perspectivo sobre as diversidades abordadas, pelos variados enfoques apontados em cada capítulo deste livro.

Com base na assertiva acima, a nossa perspectiva é a de que os autores e autoras dos escritos apresentam níveis de abstração, complexidade e teorização, com múltiplas abordagens e diferentes interpretações das questões apresentadas neste livro, tais como: as historicidades dos educadores amazônicos, tecnologias e educação da juventude, relações entre corporeidade e habilidades sociais, metas dos estudantes de Pedagogia, educação superior, educação integral, currículos, diversidades, literaturas, narrativas de contadores de histórias e Programa Mais Educação.

Quando os autores retratam a importância de um frei D. Amando Bahlmann, que articulou trabalhos religiosos, de saúde pública e educacionais, na Prelazia de Santarém, a partir do início do século XX, eles revelam aspectos históricos de um período de descobertas e expansão da educação, num cenário de mudanças e rebeldias para a concretização da possibilidade de criação de escolas no território santareno (Óbidos,

Monte Alegre e Santo Antônio de Alenquer) e, assim, postulam a importância da contestação para a conquista do direito à educação na Amazônia.

Esse retrato de uma luta pela implantação de escolas e, consequentemente, da luta pela educação como direito social, revela-se nos demais textos desta obra, quando os diversos autores e autoras pontuam em seus escritos, a necessidade da relação entre educação e tecnologia voltada para os jovens que vivem na Amazônia, bem como, a importância de políticas e programas que visem à ampliação da jornada escolar, numa perspectiva de educação integral que considere a juventude como protagonista e com capacidades e habilidades de desenvolverem sua corporeidade, como sujeitos capazes de gerir sua vida cotidiana com postura crítica, autônoma, de respeito e diálogo com o mundo e com seu semelhante e, sobretudo, com a natureza em função de uma sociedade sustentável.

Para tanto, os textos apontam para a necessidade de processos de formação de professores que considerem os pressupostos normativos, e a articulação de saberes que envolvam as relações sociais, os conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos e seus arranjos precisam considerar as diversidades locais e, sobretudo as especificidades dos contextos amazônicos.

Para tanto, as políticas educacionais para a Amazônia brasileira, precisam conhecer as crenças, as percepções e as perspectivas dos profissionais da educação básica e superior, articulando o cuidar e o educar na Educação Infantil, o aprender e o apreender nos Ensinos Fundamental e Médio, a democratização e a interiorização da educação superior de modo a atender as demandas educacionais e sociais dos povos amazônicos. Os autores e autoras reforçam esses argumentos destacando a necessidade de construir concepções, práticas e políticas educacionais, de acordo com a complexidade ambiental e a heterogeneidade socio-cultural amazônica, reconhecendo o valor das diferentes formas de ser

das populações locais, evidenciando a importância das políticas educacionais, para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Em síntese, são esses os principais enfoques abordados neste livro, cuja leitura me possibilitou envolver-me com as diversas temáticas, que embora sejam, em alguns aspectos, específicas das realidades amazônicas, estão presentes em vários territórios brasileiros, portanto, é uma leitura indicada para professores, estudantes, alunos, profissionais de diversas áreas e comunidades em geral, que desejam conhecer, compreender e refletir sobre temáticas que envolvem a educação como práxis social.

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo/PPGE-UFMA
São Luís (MA) um final de tarde de janeiro de 2019.

APRESENTAÇÃO

Educação e Realidade Amazônica está em sua quarta edição no formato e-book, com o mesmo título de um dos componentes curriculares do Programa de Pós-graduação - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará. Os organizadores fazem questão de manter os propósitos iniciais, ao mesmo tempo em que incorporam contribuições das edições anteriores, em um processo de permanente e significativa melhoria nas abordagens, como fruto dos esforços coletivos para a compreensão da realidade educacional da Amazônia.

Os dez capítulos expressam o posicionamento dos mestrandos após cursar o primeiro semestre do curso, no qual são levados a realizar leituras e aprimorar o projeto de pesquisa. E neste movimento, são instigados a refletir sobre as expectativas quanto às contribuições de um programa de pós-graduação em educação no interior da Amazônia, para a modificação de uma realidade ainda caótica, atestada pelos indicadores de qualidade, que revelam também as enormes disparidades regionais.

O texto que inicia a publicação, intitulado **DOM AMANDO BAHLMANN: O MISSIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO BAIXO AMAZONAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX**, de autoria de *Raimundo Jorge da Cruz Couto* e *Anselmo Alencar Colares*, traz a explicação de o Baixo Amazonas ter passado por um processo de revolução cultural, no início do século XX, tendo como um dos principais expoentes desse período, o bispo franciscano Dom Amando Bahlmann, por ter conseguido atrair inúmeros religiosos franciscanos para cuidar da educação da região, por meio da construção e administração de escolas e do exercício do magistério. O texto apresenta

uma sinopse da história de vida de Augusto Bahlmann que, depois de se tornar Franciscano, passou a se chamar Amando, e também de sua saga para construir escolas e dar-lhes o mínimo de estrutura profissional. Os autores demonstram a ambiguidade do trabalho educacional franciscano, que pela boa educação, consolidou e fortaleceu a burguesia regional, contudo, ajudou também na formação de mão de obra contribuindo para o desenvolvimento educacional da região.

Gisele Vidal Ferreira e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, com o capítulo **AMAZÔNIA, SOCIEDADE TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: POLÍTICAS PÚBLICAS EM DISCUSSÃO** apresentam reflexões sobre a educação dos jovens na Amazônia brasileira, considerando o atual estágio da sociedade tecnológica, sob a perspectiva das políticas educacionais emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9396/96; do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dos relatórios oficiais, analisando suas principais mudanças no plano estatístico, pedagógico-curricular e sociocultural. Apontam que as políticas públicas para a Amazônia continuam reproduzindo o sinal que se tem de internet na região: oscilante, de baixa velocidade e, em muitos locais, sem cobertura. E que, em pleno século XXI, diante da sociedade em rede, há, na Amazônia, um contingente significativo de excluídos digitais, reforçando a necessidade de se buscar a integração das TICs às práticas pedagógicas e à vivência escolar mais ampla, sem desconsiderar a diversidade sociocultural amazônica para a conquista da qualidade educacional na região.

Ana Hilguen Marinho Pereira, Nizianne Andrade Picanço e Hergos Ritor Froes de Couto no texto **A RELAÇÃO ENTRE A CORPOREIDADE E AS HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO**, explicitam que o contexto amazônico caracteriza-se por sua diversidade ambiental, humana e sociocultural. Enfatizam que os estudos sobre a Amazônia têm reproduzido uma visão fragmentada do seu ambiente. Destacam a importância do fortalecimento das identidades socioculturais e favorecimento de

uma nova forma de interação homem – mundo – natureza, via o entendimento da sua realidade complexa, das relações de poder e dos diferentes discursos produzidos sobre a Amazônia. Defendem como necessário, que a educação escolar proporcione discussões para o processo de emancipação das populações amazônicas, auxiliando-as a viverem com dignidade humana e social, pois quando a pessoa é consciente de seu papel nas relações que desenvolve, reconhecendo-se, como sujeito autônomo e crítico, passa a favorecer convivências mais saudáveis que valorizam as diferenças individuais e socioculturais, proporcionando melhores condições para os processos educativos.

O capítulo seguinte, **UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS E METAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS EM CONTEXTO AMAZÔNICO**, de *Adriane Lima da Silva, Núbia dos Santos Oliveira, Maria Daniela Guzman Barillas e Irani Lauer Lellis* aborda aspectos inerentes às crenças de pedagogos sobre as habilidades sociais. As autoras destacam as crenças e metas de estudantes de Pedagogia sobre o tema, entendendo que estes profissionais, em breve, atuarão no âmbito da educação básica no município de Santarém. Demonstraram que este público entende as habilidades sociais (HS) como atividades e práticas pedagógicas. Foi evidenciada ainda a compreensão das habilidades sociais como relações interpessoais construídas no convívio com o outro. Quanto às habilidades que gostariam que os alunos tivessem, emergiram discursos que evidenciaram o respeito pelo outro, trabalhando o companheirismo, delegando responsabilidades e criando possibilidades para os alunos se relacionarem. Apontam para algumas incongruências quanto às crenças e metas docentes, evidenciando baixo conhecimento no que diz respeito às habilidades sociais.

O capítulo escrito por *Diomark Pereira de Araújo e Edilan de Sant Ana Quaresma*, intitulado **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: Uma análise das dissertações do mestrado em Educação da UFOPA** apresenta o Programa Mais Educação (PME) como uma política articulada à educação em tempo integral,

cujo objetivo é promover a formação integral do aluno. Essa política tem sido submetida a críticas em função da ausência de condições mínimas na estrutura escolar que permitam sua execução, isto porque, o desenvolvimento do elenco de atividades do PME requer uma estrutura física favorável, o que nem sempre é encontrado na escola. Destacam no texto que, apesar do PME ser uma realidade em escolas da Região Amazônica, ainda há muito a ser feito, para que essa política de educação integral seja realizada efetivamente no ambiente escolar, haja vista que os sujeitos envolvidos na escola demonstraram dificuldades para compreensão do programa nas unidades de ensino.

A UNIVERSIDADE NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, capítulo de autoria de *Francisca Márcia Lima de Sousa e Anselmo Alencar Colares*, analisa o processo de interiorização da educação superior pública por meio do resgate histórico da implantação do Campus da Universidade Federal do Pará/UFGPA em Santarém. O texto apresenta uma reflexão quanto à presença da universidade no interior da Amazônia, ressaltando a importância da interiorização como estratégia de expansão do ensino superior, procurando compreender como se deu este processo. Destacam que as ações de interiorização estão ligadas à adoção de políticas desenvolvimentistas pensadas para a Amazônia, aliadas ao consenso entre a Administração Superior da UFGPA na época, quanto à necessidade de interiorizar suas ações e a expressiva demanda social do povo interiorano, que se via distante de uma formação acadêmica. As contradições presentes no processo de interiorização são reveladas e também revelam os diversos interesses em jogo. Ao buscar entendê-las, a pesquisa almeja contribuir para o resgate e o registro dos acontecimentos que contribuíram para a consolidação do campus universitário da UFGPA em Santarém, o qual se tornou o embrião da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Luanna Cardoso Oliveira, Sérgio Augusto Santos de Palma e Zair Henrique Santos em **POR QUE LER LITERATURA NA AMAZÔNIA?** fazem uma reflexão acerca da leitura e produção de literatura na região amazônica, analisando como o contexto histórico, marcado por imposições e descrições infiéis, disseminaram um ideário da população da região Norte. Enfatizam a importância do acesso à cultura e trazem questionamentos sobre a importância do “direito a literatura” à constituição humana.

CRENÇAS DOCENTES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SANTARÉM-PARÁ de *Andréa Leite de Alencar Salgado e Iani Dias Lauer Leite* apresenta

posicionamentos da Organização Pan-americana de Saúde - OPAS, a qual afirma que a promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral e multidisciplinar do ser humano, considerando as pessoas em seu contexto familiar, comunitário, social e ambiental. Trata-se de uma temática recentemente inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que necessita de implementação na prática diária das instituições. No contexto da educação infantil, a promoção e prevenção em saúde podem estar presentes nas ações de cuidar e educar no cotidiano das creches, sendo realizadas pelos professores e demais profissionais que atuam nestes espaços. Nesse sentido, partindo-se do pressuposto teórico de que as crenças dos docentes interferem nas suas práticas, o estudo objetivou investigar tais crenças acerca da promoção e prevenção em saúde na Educação Infantil, a partir do relato de professores. As autoras realizaram uma pesquisa por meio de entrevistas individuais com professores de 10 Unidades Municipais de Educação Infantil de Santarém. Os dados das entrevistas foram analisados com auxílio do software livre IRAMUTEQ. A Análise Hierárquica Descendente mostrou 5 classes. As classes referentes às Crenças trouxeram crenças relativas aos determinantes do processo saúde-doença, os papéis da escola, da família e de profissionais de saúde na prevenção e promoção da saúde e crenças relacionadas à prevenção e promoção mediante práticas de higiene. Identificam a necessidade de continuidade de estudos sobre a

promoção da saúde das crianças como uma responsabilidade das instituições educativas em parceria com familiares e rede de apoio interseccional, devendo-se considerar o fato de que é impossível cuidar e educar crianças, sem influenciar as práticas sociais relativas à manutenção e recuperação da saúde e do bem-estar infantil, ou sem ser influenciado por essas práticas.

Lília Travassos de Sousa e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares em **A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO** discutem o processo de implementação que permeia as políticas educacionais referentes à educação integral. Destacam que a educação integral para ser efetivada na Amazônia, necessita que a comunidade escolar reconheça na fase da implementação, possibilidades de ajustes das políticas educacionais à sua realidade local, associando os conhecimentos específicos de forma interligada com os conhecimentos que foram construídos historicamente pela humanidade, como forma de compreender a micro e a macro realidade em que se está inserido, e tendo a interseccionalidade como eixo estruturador desse processo de implementação.

O volume quatro se encerra com o capítulo **DO NARRADOR TRADICIONAL AO NARRADOR EPISTÊMICO: A EDUCAÇÃO DA IMAGINAÇÃO NA TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO** tendo como autor *Francisco Egon da Conceição Pacheco* e aborda sua trajetória enquanto professor contador de histórias no contexto cultural amazônico. Parte de um fato ocorrido na apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia. O texto foi desenvolvido considerando elementos histórico-culturais em movimento, no sentido da totalidade à especificidade; o discurso argumentativo procurou articular o diálogo com o materialismo histórico-dialético, a teoria histórico-cultural, conceitos da antropologia e demais teorias críticas. Desse modo, tornou-se possível verificar a predominância do processo histórico sobre as concepções idealizadas e empiristas de

dom e hereditariedade, no que tange à constituição do ser humano, sujeito histórico, produtor e produto das relações sociais, que formam e educam a imaginação.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Santarém-PA, janeiro de 2019.

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares/HISTEDBR UFOPA

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares/HISTEDBR UFOPA

CAPÍTULO 1

DOM AMANDO BAHLMANN: O MISSIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO BAIXO AMAZONAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Raimundo Jorge da Cruz Couto¹

Anselmo Alencar Colares²

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da história da educação a congregação dos Frades Menores de São Francisco de Assis foi a responsável em estruturar e alavancar a educação da região do Baixo Amazonas no início do século XX. Seu legado ainda é evidente nas escolas centenárias que ainda hoje formam no ensino fundamental e médio uma boa parcela de crianças e jovens da região como as Escolas Santa Clara e São Francisco em Santarém; São José e São Francisco em Óbidos; Imaculada Conceição em Monte Alegre. Esse legado foi iniciado em 1907 com a chegada de um dos principais nomes da historiografia da região o franciscano Amando Bahlmann, alemão da cidade de Bartmansholte que, em 1908, foi sagrado bispo, por ordem do papa Pio X. Dom Amando trabalhou por mais de 30 anos como bispo da Prelazia³ de Santarém e deixou uma vasta herança de serviços prestados à região, como construções de escolas, hospitais e abrigos. Ainda fundou a Congregação da Imaculada Conceição que administra a rede de escolas Santa Clara.

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal do Oeste do Para (UFOPA). Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares. jorgeccouto@hotmail.com

² Doutor e Pós-doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA. anselmo.colares@ufopa.edu.br

³ Prelazia ou prelatura é um tipo de circunscrição eclesiástica *erigida* para atender a necessidades peculiares em um território (prelazia territorial) ou de um grupo de fiéis (prelazia pessoal). As prelazias territoriais e pessoais são similares às igrejas particulares e, como estas, têm fiéis, clero e pastor próprio. Conforme o aumento de fiéis e de paróquias as prelazias geralmente desmembram-se e ou transformam-se em dioceses, como foi o caso de Santarém que em 1979 passou de prelazia para diocese.

O artigo abordará a trajetória de Dom Amando Bahlmann, desde sua formação inicial na Alemanha, passando pelos estudos na Holanda e em Roma até sua chegada à América Latina onde iniciou seus trabalhos missionários na região sul e depois no nordeste do Brasil. A consistente atuação missionária de frei Amando no país o habilitou a assumir a responsabilidade de visitador apostólico⁴ nos Andes, atividade essa que o credenciou à Cátedra Episcopal da Prelazia de Santarém. No intuito de honrar compromissos sociais e políticos Dom Amando fez uma série de peregrinações pela Europa em busca de recursos para a construção das obras sociais e no período de 10 anos conseguiu erguer 8 escolas na região. Esses educandários contribuíram, sobremaneira, para a formação de uma boa parcela dos professores e demais profissionais no Baixo Amazonas.

FREI AMANDO BAHLMANN⁵

Filho do educador Antônio Bahlmann e Anna Maria Meyer Bahlmann, Augusto Bahlmann nasceu em 8 de maio de 1862 em Bartmannsholte, diocese de Essem na Baixa Saxônia. Logo após o noviciado franciscano, recebeu o nome de Amando em homenagem a um santo bispo que viveu na Holanda. Segundo seu próprio relato viveu uma infância saudável. Era mais traquino que seu único irmão Bernardo. Conta ele que levou várias surras e castigos de sua mãe em virtude de suas travessuras. Seus pais eram católicos fervorosos e nunca deixaram de expressar o desejo que ambos seguissem carreira na igreja, no entanto nunca impuseram sua vontade. Segundo Amando foram eles próprios que decidiram optar pela carreira religiosa, no entanto os irmãos não seguiram para a

⁴ Visitador apostólico é um representante do papa com a missão transitória de realizar uma visita canônica de duração relativamente curta. O visitador é encarregado de investigar uma circunstância específica numa diocese ou país e submeter um relatório para a Santa Sé com suas conclusões.

⁵ BAHLMANN, D. Amando. Memórias Inacabadas 1889 - 1891. Trad. Frei Clarêncio Neotti, O.F.M. Coleção "Centenário"11. São Paulo. Cúria Provincial Franciscana, 1995. Boa parte das informações deste subitem foi retirada deste livro de d. Amando Bahlmann.

mesma congregação. Bernardo⁶ se tornou padre Jesuíta e Amando se tornou Franciscano.

Amando estudou os primeiros anos do colegial no Ginásio de Vechta onde boa parte dos professores eram sacerdotes e a maioria com doutorado. Os alunos, segundo ele, tinham que, sagradamente, participar das missas da escola. O ambiente educacional oferecia um profundo conhecimento das artes e também da oratória. A escola era famosa na Alemanha de onde vinham estudantes de várias partes do país atraídos pela formação e rigor no método pedagógico, impostos pelos padres, relata. Essa formação rigorosa em uma escola católica de alta formação intelectual influenciou no seu trabalho missionário no que diz respeito ao desenvolvimento educacional do Baixo Amazonas.

Após o período de estudo em Vechta, Augusto despertou para a vocação religiosa em 1872. Era o período Kulturkampf⁷, as congregações estavam todas em crise em decorrência da perseguição do Chanceler Oto Von Bismarck⁸. Augusto era convicto em ser franciscano, mesmo sofrendo oposição do irmão que desejava que ele fosse para a congregação Jesuíta, onde já estava instalado e com a formação encaminhada. Augusto insistiu em seu argumento de que se identificava mais com o apelo da ordem Franciscana do que outra ordem religiosa, entretanto

⁶ Padre Bernardo trabalhou nas missões jesuítas no Rio Grande do Sul. Morreu em Porto Alegre no dia 28 de fevereiro de 1916, vítima de tuberculose. Contraiu a doença no trabalho missionário.

⁷ *Kulturkampf* consistiu no litígio entre a Igreja Católica e os governos de língua alemã, especialmente o governo da Prússia. Queria-se obrigar a igreja a aceitar o progresso, o então chamado modernismo. E isso se fez de forma agressiva, violenta. Recordam-se a celebração do Concílio Vaticano I (1869-1870) com o dogma da infalibilidade papal. O expoente máximo foi Bismarck, chanceler alemão e primeiro ministro do reino prussiano (ao mesmo tempo). As principais medidas foram: ficou suspenso o ministério de culto, as escolas foram secularizadas e a igreja afastada delas, interditaram os conventos jesuítas, suspenderam relações diplomáticas com a Santa Sé, foram suspensos os salários pagos aos padres e a quantos trabalhavam na cura d'almas, foram expulsos todos os religiosos exceto os que trabalhavam a obras de caridade, como hospitais. Essas leis duraram enquanto o Partido Liberal, que tinha maioria, ficou no poder. (...) Com a derrota fragorosa dos liberais nas eleições, surgiu no dia 2 de maio de 1886, Lei da Paz, que significou na prática, o fim do Kulturkampf. (Bahlmann, 2015, p.27).

⁸ Estadista Alemão de origem prussiana e membro da Igreja Anglicana.

não havia mais conventos franciscanos próximos de sua cidade, foi então que teve a ideia de escrever uma carta para a província de Munique na Baviera onde o Kulturkampf tivera pouca influência.

Não tardou em chegar a resposta da Baviera o aceitando como postulante à ordem de Francisco. Sua principal obrigação era levar um atestado, redigido pelo diretor da escola, informando suas qualidades como ser humano e seu comportamento e assiduidade como estudante. Dr. Wennemer, diretor da escola em Vechta, refletiu profundamente sobre esse pedido e não se convenceu com a ideia de Augusto ir para tão longe. Logo ofereceu ajuda para que o rapaz fosse estudar no convento de Havereld, na Holanda, província da Saxônia, bem mais próximo do que a Baviera. Dr. Wennemer solicitou, através de carta, o ingresso do jovem Augusto ao Pe. Othmar Maasmann que era provincial em Havereld. O pedido foi imediatamente aceito e Augusto seguiu para Holanda.

Em Havereld entrou no noviciado e recebeu os hábitos franciscanos e em seguida recebeu o nome de Amando. Nesse convento aprofundou-se nos estudos franciscanos, filosofia e teologia. Como consequência do seu destaque intelectual no convento Havereld Amando foi enviado a Roma, para estudar no colégio Irlandês Santo Isidoro e também frequentar a Universidade do Colégio Urbaniano da Propaganda Fide. Em Roma aperfeiçoou-se em latim, inglês, italiano, história eclesiástica, teologia moral e filosofia. Em 1879 se tornou franciscano, definitivamente, em 1888 foi ordenado sacerdote e em 1889 recebeu o grau de doutor ao defender em latim sua tese sobre Dogmática e Liturgia.

Ainda quando estudava em Havereld, Amando ficou interessado pelas missões franciscanas na China, onde havia grandes desafios relatados por missionários que por lá haviam trabalhado. Então, no planejamento de vida, era para a China que iria como missionário após terminar os estudos.

Ao finalizar os estudos filosóficos em Roma, chegou a notícia trazida pelo bispo do Rio de Janeiro, Dom João Fernando Tiago Esberard

que, no Brasil, havia ocorrido a mudança de governo, passando de monarquia para república e que a nova constituição brasileira permitia o entrada de missionários para restaurar as províncias congregacionais, atividade essa, que fora proibida no tempo da monarquia. Imediatamente frei Amando escreveu para seu provincial a seguinte mensagem: *“assim como desejara ir para China estava também disposto a trabalhar no Brasil no processo de restauração das províncias franciscanas”*. Logo em seguida veio a resposta da província de Santa Cruz de que Amando seria um dos primeiros missionários a iniciar os trabalhos no Brasil. Em seu íntimo, houve um notório sentimento de alegria, disse ele: *“recebi a resposta gratíssima de que eu haveria de estar entre os primeiros a ir para a nova missão (...) minha fantasia já estava em terras longínquas”* (Bahlmann, 2015, p.53).

No dia 24 de maio de 1891 embarcou no porto de Bremen, na terceira classe do Vapor Graf Bismark rumo ao Brasil. Junto com Frei Amando viajaram também Frei Xisto Meiwes, Frei Humberto Themans e Frei Maurício Schmalor. No dia 21 de junho de 1891 aportaram na Bahia e em seguida rumaram para Santa Catarina, para iniciar o processo de restauração da província de Imaculada Conceição.

Apesar da pouca idade (apenas 28 anos e com o título de doutor) Amando demonstrou liderança e muita iniciativa na condução dos trabalhos de restauro da Província de Imaculada Conceição com sede no Rio de Janeiro. Com a chegada de muitos missionários alemães as cidades Lages, Rodeio, Blumenau, Gaspar, dentre outras, foram sendo reestabelecidas e revigoradas dentro da missão franciscana e em seguida a Província iniciou o processo de ingresso de postulantes ao noviciado. Terminada essa etapa Amando voltou a contragosto para Alemanha para ensinar filosofia na cidade de Werl. Seu provincial lhe escreveu uma carta solicitando sua volta e afirmou que para o Brasil não voltaria mais⁹.

⁹ O episódio da ida forçada de frei Amando para Alemanha está muito obscuro em seu livro de memórias, não é fácil compreender. Nas entrelinhas pode-se deduzir que houve um desencontro de informações entre Amando e seu provincial. Com sua ida para a

Amando retorna à Alemanha e com habilidade conseguiu convencer seu provincial de que era mais útil servindo no Brasil do que dando aula em Werl. A justificativa foi aceita e Amando retornou ao Brasil. A segunda etapa da missão de Amando foi iniciar o processo de restauração da Província de Santo Antônio na Bahia.

Com o mesmo empenho da restauração das províncias franciscanas do sul do país Amando iniciou os trabalhos de restauração da província de Santo Antônio na Bahia. Segundo a pesquisadora Paula Ruas Ferreira (2016) o processo de restauração daquela província, realizado pelos franciscanos alemães, teve um impacto social relevante, tanto no aspecto religioso como no aspecto educacional. Isso porque, grande parte do aprendizado realizado em Bardel, de onde eram formados e encaminhados para o Brasil, foi sendo introduzido nas ações missionárias e nas escolas por eles geridas. Durante mais de dois anos frei Amando foi um dos pregadores das missões¹⁰ no interior do Nordeste até 1905.

Depois de árduo trabalho no nordeste brasileiro, frei Amando foi enviado como visitador apostólico para Argentina, Bolívia, Peru e Chile. Como visitador desempenhou um bom trabalho com os indígenas. Todo o esforço de trabalho e dedicação à missão o credenciou a uma cadeira no bispado. Ao retornar dos Andes para a Argentina, soube da notícia em 10 de janeiro de 1907 que seria nomeado bispo da Prelazia de Santarém no norte do Brasil. Tomou posse da Prelazia em 04 de agosto do mesmo ano e, no ano seguinte, no dia 19 de julho 1908, foi sagrado bispo na igreja de Santo Antônio em Roma.

Alemanha e diálogo com seu superior tudo ficou resolvido e ele retornou ao trabalho missionário no Brasil. Idem, p.72.

¹⁰ As missões populares na Igreja Católica consistem em uma série de pregações, palestras e celebrações dirigidas ao povo cristão, com o objetivo de avivar-lhe a fé e a vida cristã e impulsionar a vida comunitária nas comunidades paroquiais e comunidades eclesiais.

CHEGADA DOS FRANCISCANOS EM 1907 À PRELAZIA DE SANTARÉM

A Prelazia de Santarém foi erigida em 1903, pelo papa Pio X, sob a égide: "*Territorialis Praelatura Santaremensis*". O primeiro bispo foi o santareno Dom Frederico Costa que devido às dificuldades logísticas e financeiras solicitou ao vaticano que entregasse a administração da prelazia a uma ordem religiosa e assim foi feito. Em 1906 a prelazia ficou sob a responsabilidade de Belém e, no início de 1907, sua administração foi confiada à ordem franciscana. No dia 10 de janeiro foi instituído, pelo Vaticano, frei Amando Bahlmann seu novo bispo.

D. Amando Bahlmann, Frei Capistrano Niggemeyer e o Irmão Frei Camilo Lauer, foram os primeiros franciscanos Alemães a chegar a Santarém, em 1907, com a missão de tomar posse da Prelazia, criar a Custódia de São Benedito da Amazônia e alavancar os trabalhos apostólicos na região do Baixo Amazonas. Mal sabiam eles dos infinitos desafios que tinham que enfrentar em um lugar distante de tudo, com sérios problemas de infraestrutura e, sobretudo com o clima bem distinto do padrão europeu. Aqui elencamos somente os principais problemas enfrentados pelos franciscanos logo que chegaram a Santarém:

- a) Não havia sacerdotes suficientes para fazer os trabalhos necessários para uma prelazia funcionar. A congregação dos Agostinianos, que contribuía com Dom Frederico Costa, pediu que fosse transferida para Belém assim que os franciscanos chegaram, pois os padres daquela congregação já estavam muito velhos, o que foi devidamente respeitado por Dom Amando;
- b) Não havia prédios adequados para o funcionamento da Cúria Prelática;
- c) A temperatura ambiente beirava a faixa dos 40°. D. Amando relata que de 1910 a 1915 foram perdidas 8 vidas de religiosos e religiosas como consequência do calor e da febre amarela.

Vários religiosos tiveram que pedir transferência para não sucumbirem ao calor;

- d) A região não somente precisava de muita fé em Deus, como também de elementos básicos como saúde e educação. A população era, em sua grande maioria, analfabeta;
- e) Havia o problema do catolicismo popular que poderia desencadear uma revolução popular¹¹;
- f) A igreja por sua vez tinha que cumprir o papel de reguladora social, por compromisso com o governo republicano¹²;
- g) E por fim, a pior das condições: não havia recursos financeiros para fazer tudo isso.

D. Amando não vislumbrou alternativa que fosse mais viável, em curto prazo, do que passar a maior parte de seus primeiros anos de mandato de bispo pedindo ajuda por toda a Europa. O primeiro problema a ser resolvido foi com a própria Ordem Franciscana. O decreto pg.183 do Consistorial¹³ do Vaticano de 29 de setembro 1908 não deixava claro

¹¹ Segundo Aquino (2012) o Governo Republicano atribuiu boa parte da culpa do conflito em Canudos no interior da Bahia à Igreja Católica que segundo seus argumentos não tinha controle sobre seu rebanho deixando lideranças messiânicas como Antônio Conselheiro influenciarem em um número elevado de pessoas, causando instabilidade social. Em todo o país havia manifestações religiosas com origem no catolicismo, mas que não tinham relação institucional com a Igreja Católica, como as irmandades e os centros de devoções ou eremitérios. Tais manifestações sem controle eclesial eram um risco para a organização e proliferação de insurgências, como aconteceu em Canudos. Tabraj (2016) relata que ao final do século XIX e início do século XX houve no Brasil uma mudança radical no culto católico, em que se acentuou a proibição de manifestações religiosas fora do ambiente da igreja e se ampliaram as devoções ao terço mariano e apostolados de oração. Os padres e as freiras tinham o total controle sobre os devotos, a essa mudança deu-se o nome de Romanização do culto católico.

¹² Tabraj (2016) reporta que em documento intitulado Carta Pastoral de 1890 a Igreja Católica se compromete junto ao governo republicano em atrair congregações religiosas estrangeiras para construir e administrar escolas e hospitais pelo país, no entanto, impôs a condição de ampliar sua atuação religiosa em todo o território nacional por meio da criação de prelazias e dioceses. Havia o jogo de interesses dos republicanos em controlar a elite do país pela educação e em contrapartida a Igreja Católica mantinha o controle religioso e afastava a ameaça do avanço do protestantismo, cuja licença para ampliação no país estava expressa na Constituição de 1891. Dom Amando não tinha como fugir do compromisso católico de construir escolas. Caso se rebelasse seria sutilmente substituído por outro bispo, algo que não ocorreu em virtude de sua perseverança no cumprimento de responsabilidades.

¹³ Arquivo Oficial do Vaticano. Disponível em: <www.vatican.va/.../hist...vatican.../vati-ii_decree_19651028_christus-dominus_po.html>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

para qual província franciscana o novo bispo deveria dirigir-se para pedir padres ou ajuda financeira. Ao solicitar ajuda à Província de Santo Antônio na Bahia foi-lhe imediatamente negada (falta de regulação). A alegação era o alto custo para financiar uma prelazia com pouca estrutura e também não queriam deslocar seus padres para uma terra muito distante. Dom Amando teve que se dirigir diretamente ao Vaticano para esclarecer o mal entendido e pedir a reelaboração do Decreto para que ficasse claro a qual província franciscana a prelazia de Santarém deveria estar ligada. Em 6 de abril de 1909, foi expedido o novo decreto esclarecendo que a responsabilidade em contribuir com a Custódia de São Benedito da Amazônia era da Província de Santo Antonio do Brasil com sede na Bahia (BAHLMANN, 2015, p. 98). Com isso resolvido, Dom Amando começou a conjecturar a solução de dois problemas: suprir a carência de padres para missões e de padres e irmãos para tomar conta das escolas para meninos e meninas. Como a província de Santo Antônio estava ligada a província da Santa Cruz em Bardel na Baixa Saxônia, D. Amando poderia solicitar padres bem formados diretamente para a função primordial de cuidar da educação masculina. Para cuidar da educação feminina teria que buscar freiras nas mais diversas congregações, tarefa que se mostrou de difícil resolução.

Com a visão administrativa aguçada, D. Amando observou o potencial econômico da região, para o financiamento das escolas que ia começar a construir. Em Óbidos e em Santarém havia uma boa quantidade de comerciantes de produtos tropicais que poderiam pagar as mensalidades escolares de seus filhos. As conjunturas econômicas e política da época não davam condições de oferecer educação gratuita à população. Isso só irá ocorrer efetivamente a partir da Constituição de 1934. Então era necessário cobrar mensalidade de quem podia pagar e conceder bolsa de estudo a quem não podia. Segundo Frei Vianey Miller a maioria dos padres e irmãos franciscanos, além das funções religiosas tinham que ministrar aulas e também adquirir recursos de seus familiares e amigos estrangeiros para a manutenção dos educandários, pois o que

se conseguia de numerário na paróquia, incluindo promoções e festas, era insuficiente para arcar com a totalidade das despesas das escolas.

Dom Amando teve que administrar inúmeras situações adversas e a ambiguidade o acompanhou por grande parte de seu trabalho à frente da Prelazia de Santarém. Como discípulo de São Francisco tinha que fazer a justiça aos pobres, dando dignidade a uma população desassistida dos elementos básicos como saúde, educação, contudo tinha também que cumprir as normas institucionais católicas com que, por sua vez, assumira responsabilidades políticas e estratégicas junto ao governo republicano como controlar as elites ofertando-lhes boa educação e saúde e formando o cidadão dentro dos ideais governamentais, afastando com isso, a ameaça do retorno da monarquia ao poder. Diante desse turbilhão de compromissos e de severas concessões ideológicas, Dom Amando seguiu a contento as orientações de seus superiores e tratou de ir em busca de pessoal e de recursos para construção e manutenção de hospitais e escolas.

ESCOLA SANTA CLARA EM SANTARÉM

A história da construção da escola Santa Clara é um dos capítulos mais vigorosos da vida de D. Amando. O bispo não mediu esforços em conseguir freiras para tomar conta da educação das meninas que, segundo suas convicções, só dariam bons resultados se ficassem sob responsabilidades das irmãs. Ele iniciou uma peregrinação em várias ordens religiosas para que viessem trabalhar na Amazônia e a resposta foi sempre negativa.

Convidei as Irmãs franciscanas do Sagrado Coração do Rio. Não puderam aceitar. Convidei as Irmãs Franciscanas Alemãs, do Rio Grande do Sul. Era impossível. Consultei também o Revmo. Pe. Geral da Ordem e ele me indicou as Irmãs Franciscanas do Egito (assim eram chamadas por que lá principiaram a sua atividade, sendo, porém, italianas), mas nada ficou resolvido. (BAHLMANN, 1995, p. 148).

Continuando a peregrinação pelo Rio de Janeiro, para conseguir as freiras, D. Amando se deparou com as Religiosas Enclausuradas da Imaculada Conceição da Ajuda, chamadas de Concepcionistas. Era tempo de Pentecostes e foi convidado para celebrar uma missa no convento das referidas irmãs. Em tom de brincadeira, D. Amando, após a celebração, disse que estava precisando de religiosas: “não para rezar muito”, mas para trabalhar na Amazônia com educação de meninas. Como eram enclausuradas, jamais pensou que fosse obter alguma resposta positiva de seu convite meio indireto. Para sua grande surpresa, noutro dia, quatro irmãs¹⁴ se dispuseram a trabalhar com Dom Amando nas missões em Santarém. Era a primeira vitória de Dom Amando na árdua batalha de conseguir freiras para trabalhar com a educação das meninas. Ele imediatamente pediu orientação do cardeal do Rio de Janeiro, que solicitou que encaminhasse um pedido a Roma requerendo a liberação das freiras. Em viagem para Roma, D. Amando conseguiu as licenças para as religiosas, com a ressalva de que, se quisessem poderiam voltar à clausura. Imediatamente pediu por correspondência aos seus auxiliares, em Santarém, que providenciassem uma casa para alugar onde serviria provisoriamente de convento. A casa escolhida era de propriedade do Barão do Tapajós¹⁵.

Apesar de tudo encaminhado para as irmãs iniciarem os trabalhos em Santarém, D. Amando tinha um grande receio de que as freiras não estivessem preparadas para o serviço da administração da escola e do magistério, afinal eram freiras dedicadas somente à oração. De Roma foi direto para a Alemanha onde visitou o convento das Irmãs Clarissas e

¹⁴ As quatro freiras Concepcionistas eram Madre Coleta da Imaculada Conceição, que se tornou abadessa do convento em Santarém, e depois fundou a missão com os índios Cururu; Irmã Verônica da Santíssima Trindade e Irmã Maria do Carmo do Coração de Jesus, que deixaram a Ordem pedindo secularização; Irmã Maria do Patrocínio de São José, que conseguiu transferência para o mosteiro da Glória no Recife onde faleceu 5 anos após deixar a missão em Santarém (SANTANA, 2010,p.02).

¹⁵ Militar, era coronel da guarda nacional e presidiu a Câmara Legislativa de Santarém em 1876 e em 1886. Recebeu o título de Barão, em 1888, um ano antes da Proclamação da República. Disponível em: <<http://www.jesocarneiro.com.br/memoria/ha-95-anos-morria-o-barao-do-tapajos.html>>

conversou com a madre abadessa Antônia sobre a possibilidade de ceder uma irmã professora para acompanhar as quatro freiras que tinha conseguido para missão em Santarém. A abadessa Antônia gentilmente lhe informou que não poderia atender seu pedido, pois seu carisma era contemplação e não lhes era permitido o exercício das missões, contudo havia uma professora chamada Elisabeth Tombrock, candidata ao convento, que fora curada de tuberculose na gruta de Lourdes¹⁶ e que resolvera dedicar sua vida a Deus. Dom Amando pediu a abadessa que conversasse com ela sobre a possibilidade de viajar ao Brasil. Pouco tempo depois a postulante a freira se apresentou a Dom Amando com a resposta que se disporia a trabalhar nas missões na Amazônia. Elisabeth fez um breve retiro em Münster, recebeu um hábito provisório e seguiu, no dia 8 de setembro de 1910, com D. Amando para o Brasil.

Dom Amando considerou essa empreitada, de levar uma postulante a freira, uma tarefa arriscada, no entanto não via outra alternativa, pois nenhuma congregação aceitou mandar freiras para missão amazônica. Apesar de sua boa vontade, Elisabeth, oficialmente, não estava ligada a nenhuma congregação religiosa, mesmo sendo uma indicação das Irmãs Clarissas, não pertencia a essa Ordem, cujo carisma era o claustro. Para piorar a situação, ao chegar no Rio no dia 28 de setembro 1910, Elisabeth foi proibida de entrar no interior do convento da Freiras Concepcionistas por ser uma simples postulante, o que infringia a regra da clausura. Dessa forma não pode entrar em contato com as quatro religiosas que a acompanhariam para a Amazônia. Dom Amando lhe conseguiu hospedagem no colégio da Conceição em Botafogo, onde iniciou os estudos da língua portuguesa. (Bahlmann, 2015, p.106).

¹⁶ Nossa Senhora em Lourdes e sua devoção começaram no dia 11 de fevereiro de 1858, na pequena vila de Lourdes, França. Nesse dia, três amigas foram buscar lenha na mata que ficava perto da vila: Bernadete Soubirus de 14 anos, sua irmã Marie Toinette de 11 anos e a amiga Jeane Abadie, de 12 anos. Ali, Bernadete ouviu a voz de uma mulher chamando-a carinhosamente. A voz vinha de dentro da gruta. Curiosa e obediente, Bernadette entrou e viu a figura de uma jovem senhora vestida de branco, com uma faixa azul na cintura e um rosário de contas de pérolas em sua mão. Disponível em: < <https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-nossa-senhora-de-lourdes/34/102/>>. Acesso em: 22/09/2018.

As quatro freiras de profissão perpétua Concepcionistas, ao saírem do mosteiro, foram obrigadas a declarar que nunca mais voltariam para aquele claustro. Dom Amando tentou intervir afirmando que as irmãs poderiam inaugurar uma casa em Santarém ampliando a congregação, algo que foi expressamente desconsiderado pelas superiores. Então, dessa forma, as cinco mulheres que partiram com Dom Amando estavam completamente sem base oficial de uma congregação onde pudessem receber apoio moral, financeiro e religioso, suas vidas estavam sob total responsabilidade do bispo. Tais intempéries acabaram se tornando semente para inauguração de uma nova ordem religiosa. A cronologia segue desta maneira: 13 de novembro de 1910 chegaram a Santarém; no dia 5 de dezembro inauguraram o convento, tendo irmã Coleta como superiora; no dia 7 de dezembro, pelas mãos de D. Amando, Elizabeth Tombrock se tornou noviça e recebeu o nome de Maria Imaculada; no dia 17 de dezembro de 1911, pelas mãos da abadessa Coleta recebeu a profissão simples e se tornou freira.

A partir de sua chegada Maria Imaculada iniciou um árduo trabalho educacional em Santarém. Logo no início, juntamente com D. Amando, trabalharam para melhoria de condições e das instalações do convento e logo em seguida organizam o educandário. O início das atividades foi humanamente doloroso, das primeiras postulantes que Maria Imaculada conseguiu atrair da Alemanha 4 foram infectadas e faleceram de febre amarela. Mesmo assim, enfrentando adversidades Imaculada prosseguiu obstinada em concretizar sua meta educacional para Santarém. Viajou inúmeras vezes para a Alemanha com ou sem o Dom Amando, solicitando recurso para a construção de uma escola e também de um hospital¹⁷. Em 1913, iniciaram-se as atividades regulares na escola Santa Clara e, em 1916, a ordem recebeu personalidade jurídica

¹⁷ São José foi o nome dado ao Hospital construído sob a responsabilidade das irmãs Clarissas da Imaculada Conceição, que funcionou de 1930 a 1942, quando foi desativado. Em 1943 o local foi transformado na Escola Dom Amando, ainda sob a responsabilidade das irmãs. Em 1951 a escola foi transferida para a administração dos irmãos americanos da Santa Cruz. FONSECA, 1995.

com o nome de Ordem das Irmãs Clarissas da Imaculada Conceição. A primeira e única ordem religiosa instituída no Baixo Amazonas¹⁸. Até 1922, as irmãs seguiram as regras da Ordem das Concepcionistas, a partir daquele ano, passaram a obedecer à regra da Ordem dos Franciscanos Menores. A ordem cresceu e se espalhou da Amazônia para o mundo.

A aposta feita por D. Amando pela postulante a freira Elizabeth Tombrock deu resultado. Sua obstinação pelo aspecto educacional não lhe permitiu desistir diante das infinitas respostas negativas em atrair congregações para trabalhar na Prelazia. Graças a esse esforço acabou sendo contemplado como patrono da primeira congregação de religiosas fundada na Amazônia e, mais do que isso, graças a esse esforço pôde vislumbrar o grandioso trabalho desenvolvido pelas irmãs na formação do cidadão do Baixo Amazonas por meio do ensino dos colégios Santa Clara e Dom Amando¹⁹ (Santarém), São José (Óbidos), Imaculada Conceição (Monte Alegre) e demais serviços sociais.

ESCOLA SÃO JOSÉ EM ÓBIDOS

Fundado em 1911 por D. Amando Bahlmann, a escola paroquial São José em Óbidos foi entregue às Irmãs Missionárias de Maria Auxiliadora conhecidas como Missionárias de São Pedro Claver. As missionárias eram de origem suíça, tinham por vocação o magistério infantil e iniciaram sua missão, em 1888, no Equador, a convite do bispo alemão Dom Pedro Schumacher. Em 1895 foram expulsas juntamente com o bispo em

¹⁸ A Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus foi designada como um ramo da Ordem Concepcionista. A nova fundação foi denominada Pobres Clarissas Missionárias da Imaculada Conceição. A Regra Concepcionista foi seguida até 1922 quando a Santa Sé promulgou um decreto de reorganização que mudou a Ordem para Congregação Diocesana Apostólica sob jurisdição dos bispos das respectivas dioceses, nas quais as irmãs residiam. Em 1925, a Regra da Ordem Terceira Regular de São Francisco foi adotada e, através da mediação do bispo Bahlmann, a congregação foi agregada a Ordem Franciscana. Em 1929, a congregação recebeu o status de "Apostólica de Direito Pontifício" e a partir daí a mesma passa a adotar o nome de Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus. *Projeto Político Pedagógico das Instituições Educacionais da Província de Santa Cruz das Irmãs Missionárias da Imaculada conceição da Mãe de Deus*. 2002, p.5. Apud. SANTANA, 2011, p.46.

¹⁹ Primeiramente foi o hospital São José, depois de desativado o transformaram em escola em 1943.

virtude de perseguições do partido liberal daquele país contra o clero²⁰. Partiram em direção ao Panamá, mas sem local definido para se instalar. Sabendo da situação de quase exílio das referidas freiras o bispo de Cartagena, o italiano Dom Adão Brioschi, lhes ofereceu a administração do hospital São José, o que de pronto aceitaram.

Em 1910, quando D. Amando estava em Münster, a assistente da madre geral das irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora indagou ao bispo sobre a possibilidade da construção de uma casa de apoio na prelazia de Santarém, para que, caso houvesse perseguições às irmãs em Cartagena, elas tivessem para onde seguir. O temor das irmãs era que não ocorresse o mesmo que havia acontecido no Equador quando partiram sem rumo. D. Amando prontamente aceitou e ofereceu Óbidos, para que iniciassem as atividades educacionais para as meninas. Em abril de 1911 chegaram cinco freiras de Cartagena, via Barbados, diretamente para Óbidos, onde fundaram uma casa convento e inauguraram a escola São José, anexa à paróquia. Logo depois chegaram mais outras irmãs que, por cerca de uma década, cuidaram com louvor da educação das meninas. Em 1921, saíram de Óbidos, por motivo de aclimatação e também abertura de novas casas religiosas no Brasil e entregaram a missão de educar para as Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição de Santarém.

ESCOLA SÃO FRANCISCO - ÓBIDOS

Dom Amando Bahlmann fundou a escola São Francisco em 1 de junho de 1911 e entregou a direção ao frei Alemão André Noirhome. A escola anexa à Igreja matriz de Sant'Ana era destinada à educação dos

²⁰ Las exhortaciones, adhesiones, protestas y demás no cesaban de parte Del clero de la arquidiócesis. En julio de 1895, arribó a Quito el obispo de Portoviejo, Pedro Schumacher (1839-1902),²⁸ quien había salido de su diócesis junto a sus sacerdotes bajo el resguardo de un batallón de veteranos, después de que los liberales tomaron esa Plaza. MARCILLO, 2016.

meninos. Houve um intenso trabalho dos missionários em melhorar as condições da instituição. A partir de 1919 a escola passou a funcionar no prédio Bom Jesus onde hoje está instalada a Cúria Diocesana de Óbidos.

A preocupação dos missionários com a educação dos meninos estava muito voltada à formação profissional. Enquanto a educação das meninas era voltada aos afazeres domésticos a educação dos meninos era focada na preparação para o mercado de trabalho. Além das aulas de religião, matemática e linguagem os alunos recebiam noções de carpintaria, marcenaria e mecânica. A partir da década de 1950 a escola São Francisco, em parceria com o governo do Estado, recebeu anexos exclusivos para instrução de trabalhos de serralha, marcenaria e mecânica.

A partir da década de 1960 os franciscanos não conseguiram manter financeiramente a escola e iniciaram o processo de transferência aos órgãos instituídos do Estado. Hoje a escola está sob a administração da SEDUC PA.

ESCOLA SÃO FRANCISCO EM MONTE ALEGRE E SANTO ANTÔNIO DE ALENQUER

O começo da escola São Francisco em Monte Alegre e Santo Antônio de Alenquer está relacionado a um importante fato histórico ocorrido em Portugal. No dia 5 de outubro de 1910 foi proclamada a república em Portugal. A maioria do novo governo era formada por maçons que lutaram contra o governo do monarquista e ditador João Ferreira Franco Pinto de Castelo Branco²¹. A maçonaria em Portugal era dividida entre

²¹ João Franco: Estadista (...), ministro e secretário de Estado dos Negócios do Reino; conselheiro de Sua Majestade e de Estado. Incapaz de governar com os instrumentos do parlamentarismo, recorre à repressão e à ditadura ("à turca", como então se dizia). Encerradas as Cortes, remodela o governo a 2 de Maio, afastando os ministros do Partido Progressista. Os protestos contra a instauração da ditadura foram imediatos e estenderam-se à imprensa, aos deputados e pares do reino, ao Conselho de Estado, às Câmaras Municipais, à Associação Comercial de Lisboa, etc. As reações à ditadura de João Franco e, em especial, à repressão que conduziu, abriram caminho ao regicídio e

monarquistas e liberais. No período da revolução prevaleceu a tese do Grão Mestre Sebastião Magalhães Lima²² que era um liberal, republicano e socialista utópico. Sua base de apoio estava nos oficiais da marinha. Com ele na liderança dos maçons, houve intensa perseguição às ordens religiosas instaladas em Portugal, cuja alegação era o relacionamento próximo entre clero e monarquia e a histórica oposição da igreja às ideias liberais, como divórcio, reconhecimento de paternidade fora do casamento, dentre outras. No dia 10 de outubro, 5 dias após a revolução, o governo decretou a supressão de todas as ordens religiosas de Portugal ocasionando com isso a fuga em massa de boa parte dos padres e freiras do país.

Em meio a esse tumulto e perseguição aos religiosos, D. Amando escreveu ao provincial dos franciscanos em Portugal e ofereceu abrigo na Prelazia de Santarém, tanto para padres como para freiras. Em pouco tempo, chegou de Roma a resposta dos franciscanos aceitando a ajuda e solicitando uma casa para que as freiras e os padres iniciassem os trabalhos missionários. Também indicaram um local na Espanha para que enviassem as correspondências. D. Amando com a intenção de não prejudicá-los retornou a missiva dizendo que a comunicação seria expressa através de código com a seguinte instrução: para padres se diria *barril de vinho* e para freira *barricas de azeitona*, e assim foi feito. Em pouco tempo D. Amando recebeu um telegrama de Roma que dizia “Seguem Vapor Lanfranc 10 Barricas Azeitonas”. (Bahlmann, 1995, P.159).

No dia 21 de junho 1911 as Irmãs Franciscanas Hospitaleiras²³ chegaram a Belém e logo depois a Santarém onde, por dois meses, foram

apressaram a República. Arquivo & Biblioteca - Fundação Mário Soares. Disponível em: < <http://www.fmsoares.pt/aeb/crono/id?id=00437>>. Acesso em: 15/09/2018.

²² No início da década de 1890, Sebastião de Magalhães Lima passou a ser um dos principais vultos do Partido Republicano, defendendo um republicanismo de pendor socialista utópico, advogando, no entanto, um entendimento entre a burguesia e o proletariado. Quando do ultimato britânico de 1890, encabeçou a contestação antibritânica e antimonárquica. Disponível em: < <http://sites.ecclesia.pt/cv/sebastiao-de-magalhaes-lima-politico-e-jornalista-republicano/>>. Acesso em: 15/09/2018.

²³ A trajetória do carisma franciscano hospitaleiro em solo brasileiro iniciou com o convite feito por Dom Amando Bahlmann, OFM, Bispo de Santarém, no Pará, em busca de apoio

bem cuidadas pelas irmãs da Imaculada Conceição. Em seguida, tais freiras foram divididas para missão, sendo 6 irmãs seguiram para a cidade de Monte Alegre onde fundaram a Escola São Francisco e 4 foram para Alenquer onde iniciaram os trabalhos educacionais na escola Santo Antônio. Em princípio, as irmãs se adaptaram bem ao trabalho educacional e catequético nas duas cidades. Com os recursos que arrecadados pelas mensalidades escolares dos pais, que trabalhavam no comércio e na extração da borracha, dava para sustentar o convento e a escola, no entanto, depois da queda vertiginosa do preço do látex a população não teve mais condições para efetuar regularmente o pagamento das mensalidades e as irmãs foram obrigadas a pedir transferência. Em 1914 elas seguiram para o Amazonas onde fundaram um colégio em Itacoatiara e também para Propriá em Sergipe e Maceió, Alagoas, onde trabalharam em hospitais e escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada dos Franciscanos para o Baixo Amazonas, sob a liderança de D. Amando Bahlmann, a partir do ano de 1907, mudou a perspectiva educacional da região em virtude de seu empenho em construir e estruturar escolas com padrão administrativo e educacional. É importante ressaltar que os religiosos tiveram um papel primordial na consolidação política do regime republicano no país e conseqüentemente com o fortalecimento da burguesia agroexportadora da região, contudo não se pode desconsiderar a obra dos franciscanos em benefício da sociedade. Quando iniciaram as atividades educacionais foram os próprios

para as atividades no setor da Educação. Atendendo à solicitação, dez Irmãs vieram do porto Tuy, na Espanha, e desembarcaram em Belém do Pará, em 21 de junho de 1911.

As pioneiras foram as Irmãs Maria da Circuncisão Ribeiro, na época Superiora Delegada, Maria da Circuncisão, Delfina da Conceição, Maria de São Carlos, Rosa Maria de São Francisco, Maia Estela Rodrigues, Amada de Jesus, Constantina de São José, Maria de Santa Justa, Rosário do Espírito Santo e Maria Alcina da Conceição. As Irmãs tiveram a "glória de semear, com o sacrifício da própria vida, na vasta região amazônica, as primeiras sementes Franciscanas Hospitaleiras". http://www.confhic.org.br/a_provincia/nossa_historia.php

religiosos que assumiram a responsabilidade no magistério e conforme foi crescendo o número de profissionais formados o encargo de ensinar foi sendo compartilhado.

A missão dos religiosos facilitou o reordenamento educacional no início do século XX na região. Com a política educacional em efervescência no país, por meio da criação do Ministério da Educação e a consequente universalização do ensino básico, garantidos pela Constituição de 1934, o Estado e municípios não tiveram dificuldades em arregimentar mão de obra para suas escolas, pois boa parte desses profissionais já estava no mercado de trabalho fruto da formação das escolas confessionais mantidas pelos franciscanos. Por mais de 50 anos as escolas católicas foram as responsáveis pela formação de professores para o ensino básico da região. Somente a partir da década de 1960 o Estado começou a compartilhar a responsabilidade na formação de professores quando inaugurou em 1962 a escola Álvaro Adolfo da Silveira em Santarém e demais escolas em outros municípios (FERREIRA et al, 2015, p.13). Com a escassez de recursos nas décadas de 1950 e 1960, para manter as escolas, a Igreja Católica iniciou um processo de convênio com a administração pública e, aos poucos, a instituição começou a repassar as atividades educacionais e contratação de pessoal para o Estado e municípios. Das dezenas de escolas construídas e mantidas por Dom Amando Bahlmann, nos vários municípios desde 1910, restam até a presente data, apenas duas escolas que são mantidas por doações e mensalidades: a Escola Santa Clara e Escola Dom Amando em Santarém, o restante são todas conveniadas ou simplesmente doadas para o Estado, como foi o caso da Escola São Francisco do município de Óbidos.

Pesquisar sobre atividade franciscana no Brasil não é tarefa fácil. Não é raro os estudiosos constatarem a quão grandiosa foi a contribuição franciscana para constituição do Brasil e também não é rara a reclamação do pouco registro dessa história o que torna difícil a sua comprovação científica. Segundo Sangenis (2004) costuma-se dizer que os franciscanos escreveram sua história na areia. Isso está intrinsecamente

ligado à própria tradição cultural da ordem religiosa imposta desde sua fundação. O próprio São Francisco exigia de seus seguidores total despojamento, tanto dos bens materiais quanto das honrarias do reconhecimento. Durante parte da história seus seguidores seguiram à risca tais preceitos. Para colher algo relevante de seus trabalhos é necessário recorrer a fontes secundárias.

Com uma dose de sorte, boa parte desta pesquisa foi retirada do livro de memórias de D. Amando, algo muito raro para um franciscano de antigamente. Esse livro de memórias é um capítulo à parte, pois D. Amando tinha o virtuoso hábito de escrever aquilo que achava mais relevante em sua vida e ia guardando em folhas avulsas. Esses escritos foram se juntando aos demais documentos da igreja. Depois de sua morte todos esses escritos ficaram mal guardados e encaixotados na Diocese acumulando espaço e por pouco não foram destruídos pela umidade amazônica ou jogados no lixo. Dom Tiago Ryan²⁴, com senso de historicidade, mandou muitos arquivos e caixas para que fossem analisados por especialistas em documentos históricos na cidade de Belém. No meio do material estavam as memórias de D. amando. Esses papéis foram devidamente tratados e mandados para o Rio de Janeiro onde houve um árduo trabalho de tradução pelo historiador Frei Clarêncio Neotti. No centenário da presença franciscana aqui na Amazônia esse livro foi lançado. Apenas uma edição limitada, mas com um pouco de sacrifício adquiri um exemplar. Dos diversos episódios interessantes de sua vida, relatados nessas memórias, o que mais me chamou atenção foi a pouquíssima referência a sua sagração episcopal em Roma. Ele diz que foi sagrado em um dia e no outro dia já tinha uma audiência com o santo padre Pio X para tratar dos assuntos relacionados à Prelazia de Santarém e depois viajou para a Alemanha para encontrar-se com o seu irmão,

²⁴Dom Tiago Ryan, nascido na América do Norte, bispo da Ordem Franciscana. 5º prelado e 1º bispo diocesano de Santarém (1958-1985). Disponível em: < <https://www.diocesedesantarem.org.br/>>. Acesso em: 15 de set. 2018.

relata. A simplicidade do ato de sagração demonstra que o mais importante para ele era o serviço que o cargo exigia e não o prestígio que a cátedra representava.

Sem dúvidas há que fazer reverência ao grande esforço de Dom Amando e de todos os missionários que trabalharam no Baixo Amazonas com o objetivo de melhorar os aspectos culturais por intermédio da educação. Podemos afirmar que muito do que somos é resultado desse trabalho feito pelos religiosos que há mais de cem anos decidiram deixar sua pátria europeia e se aventurar em um dos lugares mais difíceis para um estrangeiro viver. Enfrentando altas temperaturas, doenças tropicais e algumas vezes pagando com a própria vida o desejo de construir uma sociedade melhor para os cidadãos do Baixo Amazonas. A todos esses homens e mulheres santos, em sua maioria anônimos, a nossa gratidão e a humilde saudação franciscana: “Pax et Bonum”²⁵.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BARROS, Marilene Maria Aquino Castro de. **A formação de mulheres na Amazônia**: entre o rigor dos saberes científicos e o refinamento dos saberes à mesa. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p. 59-68/ jan-jul 2013.

AQUINO, Maurício de. **Modernidade republicana e a diocesenização do catolicismo no Brasil**: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). Colegiado do Curso de História, Universidade Estadual do Norte do Paraná (Unep), Campus Jacarezinho, *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 63, p. 143-170 - 2012.

AMARAL, Hécio de Sousa. **Guardador de memórias** - Fragmentos Históricos da Amazônia. Belém, SECULT, 2017.

BAHLMANN, D. Amando. **Memórias Inacabadas 1889 - 1891**. Trad. Frei Clarêncio Neotti, O.F.M. Coleção “Centenário”11. São Paulo. Cúria Provincial Franciscana, 1995.

²⁵ Expressão em Latim que significa: PAZ E BEM.

COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e Educação em Santarém-PA**. Estudo do Período em que o Município foi Área de Segurança Nacional (1969 a 1984),. Campinas, SP: UNICAMP, 1982.

FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**, v. 9: sociedade e instituições (1889 – 1930)/ Por Paulo Sergio Pinheiro ... (et al.); 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FERREIRA, Paula de Souza, ROCHA, Solange Helena Ximenes, SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Aspectos históricos da formação de professores primários em Santarém no século xx**: o legado das escolas Álvaro Adolfo da Silveira, Santa Clara e São José. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 62, p.167-184, mai2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/.../8059>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

FERREIRA, Paula Ruas. **A formação dos frades menores no convento de São Francisco da Bahia**: franciscanismo, filosofia e teologia - memória e permanência dos valores pedagógicos dos restauradores alemães 1890-1970; Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

FONSECA, Wilde Dias da. **Santarém**: Momentos Históricos. 5ª ed. Belém: Falangola Editora, 1984.

FRAGOSO, Hugo (OFM). **A Era Missionária (1686-1759)**. In: *História da Igreja na Amazônia*. Eduardo Hoornaert (Org.). Comissão de Estudos da Igreja na América Latina, CEHILA. Petrópolis: Vozes, 1992.

GUELLES, Patrícia Sebastiana Pires. **Os caminhos opostos percorridos por jesuítas e franciscanos na colonização do Brasil**. TCC de Pedagogia. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **O Brasil Monárquico, v.7**: do Império à República. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

KITCHEN, Martins. **História da Alemanha Moderna de 1800 aos dias de hoje**. Trad. Cláudia Gerpe Duarte. – São Paulo: Cultrix, 2013.

NEGER, Raquel Ripari. **Inglês de Sousa e a Belle Époque Amazônica**: Um estudo sobre a 'Civilidade' e a 'Matutice' na Óbidos do Século XIX. Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, 1982.

SANGENIS, Luis Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação: Franciscanismo e Jesuitismo na Educação Brasileira**. Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF – Universidade Federal Fluminense, 2004.

TABRAJ, Marcelo Barzola. **A romanização da igreja católica no Brasil**. Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”. HISTDBR, 2016.

CAPÍTULO 2

AMAZÔNIA, SOCIEDADE TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: POLÍTICAS PÚBLICAS EM DISCUSSÃO

*Gisele Vidal Ferreira*¹

*Tânia Suely Azevedo Brasileiro*²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo trazer para o campo da discussão o ideal de formação humana cidadã numa região que emana diversidade e singularidades - a Amazônia brasileira. Longe de apresentar uma visão cética sobre o cenário atual da região, tampouco propor fórmulas para mudanças, é, sobretudo, um esforço reflexivo sobre a educação escolar no contexto amazônico, com foco especial para a juventude desta área geopolítica do nosso país.

Como pensar uma educação para a juventude que possa promover a emancipação do indivíduo enquanto sujeito crítico e corresponsável eco socialmente diante de uma região de grande extensão territorial como a Amazônia?

¹Mestranda no PPGE/UFOPA (2018). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2012). Especialista em Informática e as Novas Tecnologia Educacionais pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (2009). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX (2004). Licenciada Plena em Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (1999). E-mail: giselevidal98@gmail.com

² Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)(2009), com estagio pós-doutoral na Cátedra Vygotsky da Universidade de Havana/Cuba. Doutorado em Educação pela Universitat Rovira i Virgili (URV/Espanha) (2002) – título revalidado na Faculdade de Educação da USP. Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho/RJ (1992) e mestrado em Tecnologia Educacional (URV)(2001). Pedagoga, Psicóloga e Licenciada em Educação Física, Recreação e Jogos. Orientadora do estudo. E-mail: brasileirotania@gmail.com.

Na busca por respostas a essa indagação, procurou-se fundamentar o texto através de pesquisa bibliográfica pautada na relação educação e tecnologia voltada para os jovens que vivem na Amazônia, bem como em documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), procurando identificar suas fragilidades e contradições, e identificar seu potencial de mudanças no sistema educacional amazônico, especialmente de sua juventude.

Assim, na seção *Contextualizando a Educação na Amazônia*, inicia-se delineando o contexto sociocultural e educacional da região, lembrando que a educação se processa e ocorre de modo conectado com as outras dimensões da sociedade, vinculada ainda à política desenvolvida na região e no país.

A partir desse recorte espacial, nas seções *Juventude e Educação na Amazônia e Tecnologias e Educação na Amazônia: uma interface a ser mudada*, procurou-se fazer um diagnóstico analítico sobre a juventude, no que se refere à situação educacional e às tecnologias de comunicação e informação para essa área, levando em consideração dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015 e 2017), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), além de relatórios oficiais que retratam o Ensino Médio (BRASIL, 2018), e outros níveis de ensino, nos estados que compõem a Amazônia brasileira. É também o registro das impressões de quem conhece, por vivências na educação básica e superior, uma dentre muitas realidades amazônicas, conscientes das dificuldades em se fazer educação, principalmente por conta das limitações enfrentadas quanto ao acesso às tecnologias digitais aliadas à educação, e de se realizar uma educação para a juventude amazônica politécnica, no enfrentamento de políticas exógenas que não consideram as peculiaridades das populações que moram nessa região.

Abordou-se ainda as oportunidades e os desafios da educação amazônica enquanto uma práxis desenvolvida a partir do olhar interno,

sem perder a conectividade do local com o global, apontando como caminho a possibilidade de uma educação transformadora, aliada e aliçada nas tecnologias de informação e comunicação, que instigue a coparticipação na desmitificação e valorização “das Amazônias” e na construção de um mundo mais humano, equitativo e ecologicamente sustentável.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Quando se fala em Amazônia, logo se associa à imagem de uma grande região com uma exuberância natural, constituída por uma vasta floresta tropical, banhada por uma gigantesca bacia hidrográfica (Rios Solimões e Amazonas). A região ainda é propalada pela existência de enormes recursos naturais, vindos da floresta, da fauna, bem como dos minérios, riquezas naturais estas que vêm regendo as relações econômicas, políticas e sociais ao longo da história amazônica.

É verdade que há na Amazônia um belo cenário natural, como também riquezas que são motivos para o estabelecimento de sérios conflitos, quer sejam ligados à ocupação e disputa de espaços, ou ainda à exploração dos recursos naturais e do seu bioma. Mas, para além disso, a Amazônia não se resume a um espaço natural, cobiçado por muitos, que visam tirar proveito ou enriquecer com sua beleza e riqueza naturais. Há nessa cobiçada, mas paradoxalmente esquecida região, uma heterogeneidade sociocultural, onde existem populações que vivem não somente no espaço rural, mas também em pequenas e médias cidades, ou em algumas metrópoles, contestando a falsa tese que defende a Amazônia apenas como uma região rica, homogênea, cercada de natureza e povos nativos.

Os países amazônicos possuem peculiaridades e características marcantes de desigualdades regionais que não podem ser ignoradas por

qualquer iniciativa pública. Na Amazônia brasileira³, isso também deve ser levado em consideração. Sobre esse espaço heterogêneo, quer seja no plano socioambiental, quer no econômico e cultural, Fonseca (2014, p. 54) afirma:

... não é possível dizer que a Amazônia é um espaço sociocultural homogêneo. Sua diversidade ambiental acaba, de certo modo, encobrendo a grande pluralidade de seus moradores. Diversidade essa expressa nas centenas de etnias indígenas (e milenares) distribuídas ao longo de seu território, na presença de brasileiros de outras regiões que imigraram para o imenso tapete verde em busca de melhores condições de vida e subsistência, com especial deferência aos nordestinos, principalmente os nascidos no estado do Ceará, na formação sociocultural do personagem conhecido na região como “caboclo” – a mistura primeira do branco com o índio e que hoje é encontrada nas faces anônimas das populações das grandes e pequenas cidades –, e, ao longo do século XX, uma considerável presença de outras nacionalidades como a japonesa, a árabe e a judaica.

De fato, são vários os povos amazônicos, de origens e culturas diversas e que, na atualidade, compõem grupos sociais urbanos, rurais e florestais heterogêneos, tanto do ponto de vista da situação econômica, de sociedades e comunidades distintas e de modos diversos de adaptação e articulação histórico-cultural. Em conformidade com Colares (2011, p.3), ressalta-se que:

...a composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana. Há estudos significativos neste particular, em diversas áreas do conhecimento, mas não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada pelo todo, e a caracterização populacional de um “pedaço” da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região como um todo.

³ A Amazônia brasileira ou Amazônia Legal contempla, além dos estados da região norte, o estado do Maranhão e parte do estado de Mato Grosso. É essa Amazônia de que se tratará neste texto.

Diante do panorama da diversidade sociocultural, bem como em meio a um contexto de interesses de ocupação e exploração, as políticas públicas educacionais precisariam ser pensadas e planejadas para as populações desta região, de forma a atender sua diversidade.

A expressão *política pública* é entendida como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HOFLING, 2001, p. 2). Ainda em consonância com o autor, essas políticas estão no bojo de um determinado tipo de Estado, sendo “...impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.” (Ibdim, p.3).

Brasileiro (2002, p.58), em estudo doutoral, já denunciava essa fissura presente na política, principalmente quando o tema é a Educação:

País inmenso, o Brasil sofre, también, grandes problemas en la educación. Dadas sus dimensiones territoriales y el tamaño de su población, además del descaso de la clase política, la cuestión de la enseñanza siempre ha sido una asignatura pendiente. Con todo, las grandes diferencias geográficas, socioeconómicas, políticas, culturales e incluso ecológicas, que afectan a cada región de este país, han contribuido a mantener un sistema educativo marcado por desigualdades regionales, que hasta hoy permanecen retratadas en las muchas caras de una realidad a ser suplantada: una política educacional aún incipiente, que tiene un largo camino a recorrer, hasta porque los problemas educacionales son también problemas sociales y por tanto, esencialmente problemas políticos.

Tais políticas, ao longo da história, vêm sendo tomadas a partir de decisões centralizadas, suprimindo os aspectos regionais, culturais – cheios de especificidades. Levando em consideração a dimensão continental do Brasil, mesmo com a multiplicidade nos campos social, econômico, cultural e geográfico, o país ainda adota políticas estruturadas numa visão de homogeneidade. Segue-se a lógica de considerar como verdadeiros os conhecimentos produzidos no Centro-Sul do país e estes devem ser repassados para as demais regiões, exercendo influências na elaboração de políticas educacionais para todo o país.

Partilhando dos argumentos de Libâneo (2016), as políticas de Estado adotadas no país para as escolas públicas voltam-se para a contenção da pobreza, criando-se um currículo instrumental, com um conjunto de conteúdos necessários ao trabalho e emprego. Continua:

A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 47-48).

A intenção, portanto, é criar estratégias para que a escola seja um espaço de execução de medidas que venham a ajudar na solução de problemas sociais e econômicos que possam afetar a ordem social e política vigente, concebendo a educação como forma de redução da pobreza e possibilidade de empregabilidade. Por trás dessas medidas, estão orientações de organizações internacionais (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento), traçando estratégias e investindo recursos, na intenção de:

... construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: “a elevação intelectual, moral e política dos dominados. (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

Para a população da Amazônia, assim como para o restante da população carente do país, essas medidas educacionais, com programas e projetos que, em sua execução, pretendem garantir a ordem social e os interesses da classe que está no poder. Não se pretende, com as políticas advindas do Estado, viabilizar uma educação que eleve o

nível de vida das parcelas mais pobres da população, que possibilite o desenvolvimento dos indivíduos, principalmente daqueles que se encontram no interior das regiões afastadas do centro do país; tampouco se tem a intenção de valorizar o patrimônio natural e cultural local e as singularidades de cada região.

Nesse sentido, Siqueira (2016) ressalta que, na Amazônia, as políticas potencializam, ao mesmo tempo, o crescimento econômico e as desigualdades sociais, lembrando que "O modelo de ocupação muito contribuiu para a realidade vivenciada na Amazônia atual, que reflete as diferenças regionais na implementação de políticas públicas e de distribuição de recursos, acentuando as desigualdades no acesso aos direitos sociais" (SIQUEIRA, 2016, p. 27).

Com isso, torna-se urgente assumir uma luta constante para que seja modificado o processo de elaboração das políticas educacionais para esta região, não se admitindo que apenas os interesses dos grupos dominantes prevaleçam na tomada de decisões em detrimento da classe trabalhadora. O diálogo com as populações pode ser um caminho promissor para valorizar a cultura local e evidenciar a vivacidade e riqueza que pulsam na sociedade heterogênea amazônica, onde seus integrantes tenham seu espaço respeitado na implantação dessas políticas públicas.

Assim, partir da heterogeneidade populacional numa educação para Amazônia não implica renunciar aos conhecimentos científicos historicamente acumulados, mas entrelaçá-los aos saberes sociais locais, tão importantes para a propagação da riqueza sociocultural brasileira. Tampouco se defende exclusivamente um voltar-se para dentro da Amazônia e estudá-la isoladamente, pois, como argumenta Colares e Colares (2016, p. 9): "Pensar especificidades, singularidades e diversidades, não é pensá-las em si mesmas. Então, não é uma Amazônia isolada do mundo que se está a visualizar". Contudo, Costa e Brasileiro (2016, p. 71) alertam que "Se antes a Amazônia se via, mas não via o mundo, devido aos seus apagões estruturais, hoje a Amazônia consegue ver muito do mundo,

mas a opacidade do capitalismo não nos deixa enxergar nossas próprias raízes, nossas diversidades culturais e sociais."

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Para além dos desafios regionais, existem lugares onde vulnerabilidades e desigualdades são ainda mais evidentes no Brasil, como o Semi-árido e a Amazônia e, nas grandes cidades, as comunidades populares. Nesses lugares, ser adolescente é um desafio ainda maior.

Na Amazônia Legal, vivem 9 milhões de crianças e adolescentes e a pobreza afeta 56,9% delas⁴, sendo meninos e meninas entre 12 e 17 anos em situação de extrema pobreza. Dos 22,1% dos adolescentes da Região Norte que viviam em famílias com renda per capita de até ¼ de salário mínimo, 25,5% deles encontravam-se no Pará (Pnad, 2009).

Em relação à proporção de adolescentes de 15 a 17 anos que frequentavam o *ensino médio*, a média nacional era de 50,9% em 2009, contudo, no Norte e no Nordeste esse número era de apenas 39%. Assim, enquanto a média nacional de abandono no ensino médio era de 11,2%, na Amazônia Legal ficou em 14,3%, com o Pará atingindo 20,7%.

Em meio a esses e outros contrastes amazônicos, em seus múltiplos aspectos (ambiental, econômico, social, cultural e educacional), a juventude⁵ dessa região constrói seu cotidiano, sua identidade, traça sua história, contribuindo com o perfil da sociedade da Amazônia. Essa juventude não tem valor homogêneo, sendo, portanto, plural, devendo-se compreendê-la num contexto histórico-social e cultural da qual faz parte, sofrendo impactos diretos da sociabilidade do capital, principalmente os pertencentes à classe trabalhadora, submetidos às condições de maior precariedade social. Para exemplificar essas dificuldades, vale destacar: "Dos 773 municípios da Amazônia Legal, somente 35 possuem Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (o IDH-M) igual ou acima da média

⁴ UNICEF. Situação Mundial da Infância 2011: Caderno Brasil. Brasília, 2011.

⁵ A juventude, no Brasil, é definida na faixa etária de 15 a 29 anos.

nacional” (MARCONDES, 2017, p.1). Estão nesse território, conforme o autor anuncia, “os maiores índices de vulnerabilidade social do país e alguns dos piores índices de oferta de infraestrutura e serviços públicos”. No Norte do país “apenas 7,8% dos municípios possuem coleta de esgoto, enquanto, no Sudeste, esse número é 92,9%” (Ibidem, 2017, p.1).

É nesse cenário nada animador que os jovens da Amazônia estão envolvidos, tecendo seus cotidianos ou enredados em histórias, que muitas vezes não gostariam de ser protagonistas. As estatísticas mostram que essa parcela expressiva da população amazônica tende a aumentar. Dados do IBGE (2015)⁶ revelam que os estados da Região Norte, como Amapá, Roraima, Acre e Amazonas têm o maior percentual de jovens e são os que apresentam as maiores taxas de crescimento populacional para esse grupo. Nesses estados a população jovem deverá seguir crescendo até a segunda metade da década de 2020, aumentando também os problemas e os desafios para que se proporcione uma vida mais digna e cidadã para esses jovens.

No campo da educação, a elevação intelectual, moral e política pressupõe “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação” (LDB, Art. 36, § 5º, de 2016). Entretanto, inúmeros indícios sinalizam para o lado oposto desse discurso legal, a começar pelas barreiras que se interpõem ao projeto de escola estatal, gratuita, laica, universal e de qualidade, sonho esse acalentado com a promulgação da Constituição Cidadã/88.

⁶ Pesquisa resultante de uma série de estudos e análises que está subdividida em: Informação Demográfica e Socioeconômica, Informação Econômica, Informação Geográfica e Documentação e Disseminação de Informações. Encontra-se disponível na biblioteca do IBGE no endereço eletrônico: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em vigor desde 26 de junho de 2014, estabelece metas, diretrizes e estratégias de concretização para a educação brasileira, induzindo superar os desafios postos. São 20 metas para atender desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Dentre elas, para os jovens do Ensino Médio, destacam-se:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 6: 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.

A cobertura de 100% de jovens de 15 a 17 anos para dentro do sistema escolar público até 2016 não se cumpriu, ainda que o Brasil tenha alcançado em 2017 a marca de 70% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade matriculados no ensino médio, ou que haviam concluído essa etapa de ensino. Esses dados, divulgados no Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década (INEP, 2018, p. 93), demonstram que:

No ensino médio, a maior redução no número de matrículas (cerca de 10%) foi registrada entre 2005 e 2007. A partir daí, nota-se certa estabilização, com uma queda de cerca de 300 mil matrículas (menos de 1%) entre 2007 e 2015. Embora também tenha havido, no período, redução da população de jovens brasileiros na faixa etária que deveria estar cursando o ensino médio (15 a 17 anos), a taxa líquida de matrículas (61,4% em 2014) indica que um grande número desses jovens está fora da escola. Além disso, nessa etapa persistem altas taxas de evasão.

Quanto às matrículas em tempo integral, embora em menor número, mais do que dobraram entre 2011 (quando esse dado começou a ser coletado pelo Censo Escolar) e 2015, subindo de 2,0 milhões para 5,1 milhões. No ensino médio, elas cresceram de 231,5 mil para 477,7 mil, no

mesmo período (INEP, 2018). Com isso, para alcançar as duas metas anteriores, mantém-se os desafios de: i) superar a porcentagem de jovens dessa faixa etária na escola, uma vez que permanece quase estagnada desde 2009, ano que a escolaridade se tornou obrigatória até os 17 anos; ii) tornar o Ensino Médio mais atrativo, com a diversificação do currículo, implantar uma Base Nacional Comum Curricular que ajude a induzir uma melhor qualidade e equidade e diminuir as taxas de evasão e abandono na etapa.

No discurso oficial, há ainda o intento para que a população jovem acesse o ensino superior. Isso se manifesta, por exemplo, no PNE, através da meta 12:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Para que se alcance essa meta são necessários o acesso e a conclusão do ensino médio, etapa esta que tem sido um dos grandes “gargalos” da educação no país. O cenário atual brasileiro e, em específico, o amazônico, indica que as metas 3 e 6, bem como a 12, não serão plenamente concretizadas no prazo previsto. Apesar dos avanços sentidos na educação quanto ao acesso à escola, há uma correção de rota urgente a se fazer, visto que milhões de jovens continuam fora da escola, ou ainda, incluídos nela, mas excluídos dos seus benefícios. Retoma-se o exemplo da região Norte, que apresenta baixas taxas de matrícula na educação superior e possui a maior pressão demográfica, com projeção de maior crescimento esperado da população de jovens (IBGE, 2017).

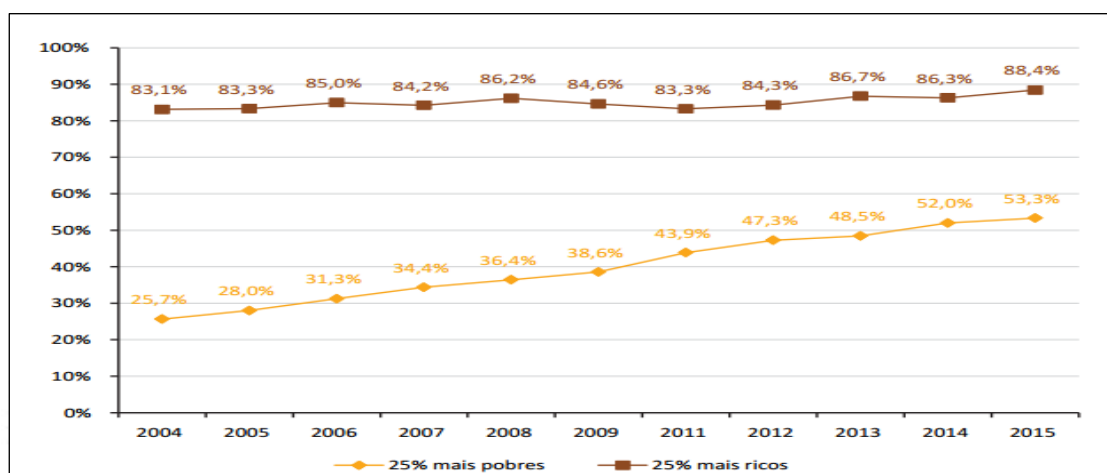
A pesquisa Pnad Continua (IBGE, 2017) divulga que apenas 23,2% das pessoas de 18 a 24 anos de idade se encontram no ensino superior, percentual sem variação desde 2016. Lembrando que a meta do PNE é chegar até 2024 a 33%. Importante frisar que as pessoas de raça branca,

em 2017, praticamente alcançaram a meta (32,9%), porém, para os de raça negra ou parda, ainda há um longo caminho a trilhar (16,7%).

O relatório de monitoramento das metas do PNE, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2018, também traz informações significativas para análise da educação nacional, como já vimos anteriormente. Entretanto, cabe anunciar que a região Norte foi a única que apresentou, com exceção de Goiás (Centro-Oeste), um decréscimo no indicador de cobertura escolar dos adolescentes de 15 a 17 anos no período analisado. Os jovens que fazem parte da classe menos favorecida economicamente na Amazônia - distribuídos nas comunidades indígenas, quilombos, regiões ribeirinhas, nas áreas urbanas e rurais de diversos municípios - convivem com as dificuldades de distância, acesso e transportes por conta da extensão territorial e das malhas viárias específicas da região, o que acaba sendo mais um fator que influencia negativamente na frequência e permanência de alunos nas escolas.

A situação financeira é outro indicativo que pressiona o desempenho dos jovens estudantes. Observa-se, no gráfico a seguir, a dificuldade da população mais pobre em frequentar e/ou concluir o ensino médio:

Gráfico 1- Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou concluído a educação básica, por renda domiciliar *per capita* no Brasil – 2004 a 2015



Fonte: Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE-2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsG-MAMkW1/document/id/1476034

Esses dados ilustram estatisticamente diferenças de oportunidade de sucesso na vida escolar entre grupos sociais, corroborando o que vem sendo argumentado e verificado na prática, ao longo da história da educação no Brasil. Logo, a análise das políticas educacionais não pode estar desvinculada da apreensão da dinâmica econômica do país, que progressivamente aprofunda as desigualdades sociais.

Há também outras diferenças importantes que marcam a frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos como sexo, cor/raça, região. O relatório do Inep (2018) aponta que, enquanto os negros adolescentes são 65,2% frequentando a escola, os brancos são 78,1%. Já os meninos com 65,2% de taxa de matrícula estão em desvantagem em relação às meninas, que apresentam 75,2% de matrícula. Os adolescentes que moram em áreas rurais são 58,9%, enquanto que os residentes em áreas urbanas apresentaram uma taxa de 72,2%. Na região Norte, em 2017, apenas 61,5% dos jovens de 15 a 17 anos estão no ensino médio ou já o concluíram, enquanto no Sudeste esse indicador chega a 77,7%. Logo, entende-se que a meta 3 do PNE em vigência precisa ser prioridade da gestão pública, posto que há uma forte tendência em não alcançá-la caso os indicadores revelados continuem nesse ritmo.

Os resultados da pesquisa só evidenciam o quão longe está de se viver no Brasil uma democracia efetiva, com capacidade de garantir pelo menos a equidade de condições educacionais para a sua população. Conforme Araújo e Alves (2017, p. 241),

Trata-se de refletir sobre o processo de (des) humanização desta juventude demonstrando que a questão de classe social aliada a outros elementos como a violência (e ainda outras variáveis, especificamente relacionadas a cor, idade e gênero), constroem um perfil de jovem mutilado de suas necessidades básicas.

Analisando ainda os dados do Observatório do PNE⁷, considera-se relevante evidenciar que grande parte desses jovens matriculados nas escolas não frequenta o ano escolar adequado e, 54,4% desses estão no Ensino Médio, a outra parte encontra-se retida no ensino fundamental, causando o fenômeno da distorção idade-série. Há que se considerar as informações divulgadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua⁸), que revelam um grande número (cerca de 25,1 milhões) de jovens entre 15 a 29 anos de idade que está inativo em 2017, sem estudar e trabalhar. Assim, a educação e a qualificação profissional não vem ocupando um lugar de interesse ou de prioridade entre esses jovens.

Os jovens que frequentam a escola, por sua vez, não estão demonstrando bom desempenho. Tomando como parâmetro para análise os indicadores de desempenho escolar do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os estados que compõem a Amazônia, com exceção do Amazonas, não alcançaram a meta projetada para 2015 (ver tabela 1).

Tabela 1 – Resultado do Ideb dos estados da Amazônia brasileira referente ao Ensino Médio

UF	2015	2013	Meta projetada para 2015	Alcançou a meta
Acre	3,6	3,4	4.1	Não
Amapá	3,3	3,0	3.8	Não
Amazonas	3,7	3,2	3.8	Sim
Mato Grosso	3,2	3,0	4.0	Não
Maranhão	3,3	3,0	3.6	Não
Pará	3,1	2,9	3.7	Não
Rondônia	3,6	3,6	4.1	Não
Roraima	3,6	3,4	4.4	Não
Tocantins	3,4	3,3	4.0	Não

Fonte: Adaptado pelas autoras (2018), do site: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

⁷ Informações mais detalhadas sobre o PNE estão no site: <http://www.observatorio-dopne.org.br/>

⁸ O documento pode ser encontrado no site: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf

A estatística oficial divulgada pelo Ideb⁹ mostra que a maioria dos estados do país, com exceção do Amazonas, Goiás, Pernambuco, não atingiu a meta projetada, o que coloca em dúvida a tão almejada qualidade educacional, bem como do fluxo escolar e do processo de aprendizagem dos alunos. Embora se saiba que os números nem sempre revelam a real aprendizagem, não deixa de ser um indicador de análise para tal.

Esses resultados nos induzem a afirmar que a escola para as regiões periféricas, bem como para os pobres de maneira geral, está estruturada a partir de um currículo que se caracteriza como um conjunto de conteúdos que atendam minimamente às exigências do trabalho e emprego, porém incapazes de contribuir para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, para que estes consigam compreender e analisar criticamente a realidade que o circunda. São currículos, segundo Libâneo (2016, p. 49), que passam:

...ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo, tal como mostram recentes estudos de Simônia Silva (2014) e Fernandes (2015)... uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho.

Na contramão desses problemas educacionais brasileiro e amazônico, há que se pensar uma reforma para o ensino. Reformas curriculares que ressignifiquem o papel do Ensino Médio, bem como o do Ensino fundamental, evitando, assim, que a evasão seja uma triste experiência na vida de crianças e de jovens. Porém, não é através de uma reforma por medida provisória (746/2016), nem por meio de uma PEC (241/2016) que

⁹ Os dados do Ideb podem ser encontrados no site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=192984>

congela os gastos com a educação por 20 anos, além da Reforma da Previdência e da Reforma Trabalhista, que fazem parte de um mesmo pacote de Estado mínimo da política econômica neoliberal (ORSO, 2016), que se alcançará uma educação atrativa e de qualidade, que contribua para a formação do sujeito em sua plenitude cidadã, com responsabilidade social ambiental com o ecossistema amazônico, preocupado com as gerações futuras e com a vida em nosso planeta.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: UMA INTERFACE A SER MUDADA

Falar da educação na Amazônia não é tarefa fácil diante de contextos diversos em que ela se apresenta. Lembrando Coelho e Brasileiro (2017, p. 220):

...vivemos em um planeta de realidades multifacetadas, onde o ser humano não somente constrói, mas edifica a sua realidade, numa simbiose entre ele, o sujeito humano e o seu mundo, discorrer sobre a educação na Amazônia impõem inúmeros desafios, visto que na Amazônia temos contextos diversificados, complexos; seja pela dimensão do seu território e/ou pelas irregularidades da presença humana desde sua colonização.

Oliveira e Schor (2010, p. 150-1), de forma mais específica, registra em seus argumentos sobre a Amazônia que:

...a região congrega tempos e espaços diferenciados e desiguais; sendo que alguns desses espaços se inserem plenamente na modernidade globalizada, enquanto outros se perpetuam na dinâmica local. Os tempos e os ritmos (Lefebvre, 1991) diferenciados e desiguais dos processos sociais se sobrepõem na amplidão da floresta.

Nessa “amplidão” multifacetada que é a Amazônia, estão inseridas as carências socioeducacionais, como são em tantas outras partes desse país de dimensões continentais, que clamam por diretrizes nacionais que promovam melhorias efetivas, aliando inovação, tecnologia e práticas diversificadas que promovam uma educação significativa e integral.

Entende-se que o enfrentamento da universalização da educação com qualidade¹⁰ na Amazônia é uma luta de dimensões do tamanho da própria região. Incluir as tecnologias de informação e comunicação (TICs)¹¹ como fator preponderante desse processo é ainda mais desafiador, principalmente quando vem agregado à responsabilidade socioambiental. Falta, na região, além de tudo o que já foi mencionado, infraestrutura básica e uma cultura de uso das tecnologias, estas levando em consideração as tecnologias da informação verde (TI verde)¹².

Para promover esta universalização será necessário permitir que todos tenham acesso a dados e informações facilitadoras da aprendizagem e, para tal, os recursos da telemática são imprescindíveis. Assim, a democratização do conhecimento produzido pela sociedade como um direito do cidadão poderá ser cumprido em seu princípio constitucional quando as escolas lançarem mão, de forma significativa e substancial, das TICs. É evidente que os suportes tecnológicos são de suma importância no entremeio entre o local e o global. Mas, apesar da ascendência (ainda que lenta) quanto ao acesso às tecnologias de informação e comunicação na Amazônia, há muito o que avançar, no que se refere à *internet*, por exemplo, uma parcela significativa da população amazônica ainda não usufrui desse recurso.

Um grande desafio a ser enfrentado será a universalização do acesso às TICs para todo o contingente de alunos, seus professores e as

¹⁰ Qualidade na educação aqui tratada como contribuição para o desenvolvimento politécnico de um indivíduo social, com senso crítico frente a sua realidade.

¹¹ Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, aqui entendidas como um conjunto de tecnologias que permeiam a sociedade, por meio da informática, Internet, multimídia e sistemas de telecomunicações.

¹² TI Verde refere-se a TI ambientalmente saudável. É o estudo e a prática de projetar, fabricar, usar e descartar computadores, servidores e subsistemas associados - como monitores, impressoras, dispositivos de armazenamento e sistemas de rede e de comunicação - de forma eficiente e efetiva com impacto mínimo ou nenhum sobre o meio ambiente. A TI verde também se esforça para alcançar a viabilidade econômica e a melhoria do desempenho e uso do sistema, respeitando nossas responsabilidades sociais e éticas. Assim, a TI verde inclui as dimensões da sustentabilidade ambiental, a economia da eficiência energética e o custo total de propriedade, que inclui o custo de descarte e reciclagem (MURUGESAN, 2008a, p. 25).

unidades escolares no território nacional. Aliado a esse desafio, a ampliação da compreensão de que a base conceitual para o uso e criação de tecnologias de informação e comunicação na educação precisarão integrá-las ao currículo, ao ensino e à aprendizagem significativa, entendendo a escola e a sala de aula como espaços de participação compartilhada de vivências democráticas e de formação de cidadãos críticos.

Dessa feita, é urgente a reestruturação da educação no país. Não é somente universalizar a escolarização de crianças, jovens e adolescentes, porém, melhorar efetivamente a sua qualidade. Para tanto, é imperativo rever a função da escola, o papel do gestor e do professor, bem como dos agentes envolvidos nesse processo, assumindo protagonismo a participação da família. Essa transformação também perpassa pela implementação de novas ferramentas que auxiliem o processo de ensinar e aprender com as tecnologias digitais. Nesse sentido, por si só elas não transformarão a educação, mas são incitadoras de mudanças a partir das reflexões que provocam. São importantes, não porque se façam melhor as coisas "antigas", mas, sobretudo, porque permitirão que se façam coisas novas. Moran (2000, p. 2), nessa direção, afirma que uma "mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar, dentro de uma visão inovadora, todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais". Para operacionalizar essa proposta, a meta 3 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), em sua estratégia 3.1, intenciona:

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas (...) por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, **tecnologia**, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (negrito das autoras).

Assim, há um reconhecimento da necessidade de se inovar na educação, utilizando-se instrumentos tecnológicos, juntamente com formações continuadas e apoio intersetorial.

Frente a esse quadro, o poder público institui ações para uma possível viabilização do alcance das metas do PNE. Um exemplo é o “Programa de Inovação Educação Conectada”. Com a participação do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e parceiros, como o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Fundação Lemann, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), esse programa tem por objetivo “Apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica”. A meta é “universalizar o acesso das escolas a ferramentas e plataformas digitais até 2024 e propiciar, já em 2018, acesso à banda larga de qualidade para até 22.400 escolas públicas.” O MEC elaborou e aplicou um questionário sobre Banda Larga para conhecer a situação da conectividade nas escolas públicas do Brasil. A tabela 3 ilustra seus resultados.

Tabela 2 - Situação da banda larga e conectividade nas escolas públicas- fevereiro de 2017

PRINCIPAL DIFICULDADE	% NO USO	% VELOCIDADE INSUFICIENTE	% FALTA DE SUPORTE	% DE CUSTO ELEVADO	% OUTRO	% (VAZIO)
Centro Oeste	76%	14%	3%	7%	0,3%	
Nordeste	66%	24%	2%	7%	0,3%	
Norte	71%	21%	3%	5%	0,3%	
Sudeste	61%	18%	4%	16%	0,4%	
Sul	67%	14%	5%	14%	0,3%	
TOTAL GERAL	65,7%	19,5%	3,5%	11,0%	0,3%	

Fonte: Mec. Programa de Inovação Educação Conectada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77471-diretrizes-e-criterios-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192.

O investimento na melhoria e ampliação da internet na Amazônia, assim como em todo o restante do país, faz-se necessário dadas suas limitações (como observado na tabela anterior). No caso da Amazônia, a contribuição da internet se dá, entre outras coisas, com a possibilidade de integrar o local ao global, dando notoriedade às culturas e lutas dos povos e comunidades da região, além de possibilitar a desmitificação da visão reducionista que se tem da Amazônia como sendo apenas uma “mancha verde”.

Quanto ao Programa de Inovação Educação Conectada, a intenção ainda é integrá-lo ao Projeto *Amazônia Conectada*, que foi criado em 2015 com o intuito de expandir a banda larga para a região Norte, sob a responsabilidade do Ministério da Defesa, que coordena as ações do Comitê Gestor do Projeto (composto pelo Comando do Exército Brasileiro, Secretaria-geral do Ministério da Defesa, Ministério das Comunicações, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e Telebras). Nenhuma comunidade, até então, beneficiou-se efetivamente com tal projeto. Resta ainda saber se realmente o objetivo e a meta do programa serão alcançados, visto que as políticas públicas para a Amazônia continuam iguais ao sinal que se tem de internet: oscilante, de baixa velocidade e, em muitos locais, sem cobertura alguma.

É importante pensar as TICs na região como possibilidade de divulgação do conhecimento local para o global, difundindo conteúdos locais, procurando modificar essa visão homogeneizada da Amazônia. É pensá-la articulada com a preocupação ambiental (tema muito presente na vivência amazônica). Para além disso, é permitir a inclusão digital, numa perspectiva de inclusão social, como possibilidade de cidadania (COSTA, 2015). É assegurar o direito a comunicação, numa sociedade de informação e de conhecimento (como se convencionou chamar a sociedade contemporânea). É oferecer, no âmbito educacional, a experimentação de aprendizagens colaborativas, democráticas, que possam aliar tecnologias com responsabilidade socioambiental.

Assim, há que se buscar as soluções para os problemas da Amazônia, e dos jovens que nela vivem, a partir do olhar de suas populações, que podem anunciar suas especificidades, necessidades e potencialidades. Logo, há que fomentar políticas públicas que levam em conta a diversidade territorial e sociocultural, com o entendimento, segundo Assis, Rus Perez e Colares (2018, p. 207), de que:

Da mesma forma que um mundo globalizado permite que identifiquemos situações e problemas semelhantes ao redor do planeta, também nos dá condições de pensar de forma articulada e global, reunindo todo tipo de profissionais para elaborar, implementar, avaliar e dar continuidade a um ciclo de políticas que não sejam mais só sociais, só ambientais ou só educacionais, mas que sejam efetivamente públicas.

Entretanto, nas últimas décadas, têm-se observado investidas nas políticas públicas voltadas aos setores sociais menos favorecidos, especialmente àquelas destinadas às crianças, jovens e famílias em situação de carência social. São ações do Estado que têm em seu escopo um caráter compensatório, de alívio à pobreza e contenção de conflitos sociais. Tais tentativas governamentais não resultaram ainda em mudanças qualitativas na educação.

As informações apresentadas neste texto indicam que uma parcela importante dos estudantes não está recebendo uma educação que realmente “faça a diferença” em suas vidas. Através dos dados revelados pelo Ideb (2017), constata-se a baixa qualidade no ensino oferecido para os jovens que frequentam as escolas públicas do país. Nos estados da Amazônia legal, o quadro é ainda mais desanimador. As instituições educativas públicas não têm se mostrado atrativas ou objetos de motivação para conclusão da educação básica de muitos jovens, e menos ainda para os que se encontram fora das capitais desses estados, reduzindo drasticamente as possibilidades de acesso aos bens historicamente produzidos.

Eis o desafio para uma região que tanto almeja emancipação. E as universidades - instituições que têm uma função social de corresponsáveis pela superação dessa realidade adversa, devem colaborar para a superação de uma política que desconsidere os aspectos socioeconômicos e de sustentabilidade, em defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade para os amazônidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência da própria formação histórico-social, o Brasil se tornou um país plural, uma nação de notável diversidade étnico-cultural. Nesse sentido, a diversidade se torna uma característica básica da sociedade brasileira e precisa ser considerada no processo de elaboração e execução dos currículos escolares, como alerta Padilha (2004). Nos últimos anos, apesar dos avanços nas discussões acadêmicas e na elaboração de políticas públicas em torno da valorização das culturas regionais, e da afirmação e reconhecimento de identidades étnico-culturais e regionais, ainda prevalece uma visão monocultural e eurocêntrica na formulação curricular.

Seguindo a lógica de que as instituições educacionais são frutos social historicamente construídos (GUZZO; FILHO, 2005); toda relação de poder tende a se manifestar nelas, principalmente da classe econômica hegemônica, que se impõe sobre as demais, ditando regras e traçando o perfil de formação para todos, revelando assim as contradições e, ao mesmo tempo, os valores que defendem apenas um determinado grupo social. Nesse sentido, os interesses distintos se materializam nos espaços escolares na busca da negação da homogeneidade cultural, na contra-ideologia que pode negar a monocultura. O conflito se instala e a busca pelo diálogo precisa ser uma conquista para avançar na superação dos contrários.

É nessa negação da imposição de uma cultura sobre a outra que os currículos escolares precisam ser revistos, analisados e modificados de

fato, para que os resultados de reflexões críticas, realizadas no coletivo, estejam presentes nos conteúdos e nas atividades desenvolvidas cotidianamente. Num país com tantas desigualdades e injustiça social provocadas por um sistema igualmente injusto e opressor, esse é um desafio a ser superado no seio dos sistemas de ensino. Ao focalizar o contexto amazônico, este é um desafio ainda maior, pois a região se caracteriza por uma vasta sócio biodiversidade e geograficamente distante dos centros de poder onde se formulam e se tomam as decisões para o país. Há ainda uma barreira geopolítica quanto ao acesso às tecnologias digitais e à inovação que decorre delas para a região, principalmente a incorporação efetiva das TICs às escolas públicas.

Alguns dos problemas aqui apresentados requerem soluções urgentes, em particular a *reestruturação curricular* a partir do respeito à diversidade amazônica, além de levar em consideração o atendimento ao que preconizam as políticas públicas vigentes, propondo uma qualificação atualizada para gestores, corpo docente e administrativo que atuam na educação básica; superação da carência tecnológica quanto a sua infraestrutura e formação docente voltada a potencializar uma educação que atenda aos “nativos digitais”¹³, partindo do reconhecimento das identidades juvenis.

Em pleno século XXI, na Amazônia, há muitos excluídos digitais na era da sociedade em rede, reforçando a urgência em integrar as TICs à vivência escolar - do currículo formal às práticas pedagógicas. Para tal, o investimento em infraestrutura, equipamentos e formação dos envolvidos no processo educacional é uma obrigação do setor público, respaldada no direito fundamental à informação. Procurando, dessa forma, suplantando o fosso digital e social na região. Nesse sentido, as políticas públi-

¹³ Segundo Palfrey e Gasser (2011, p.14), “Diferentes daqueles de nós um pouquinho mais velhos, esta nova geração não tem que reaprender nada para viver vidas de imersão digital. Eles começam a aprender na linguagem digital.”. Os autores cunharam o termo “Nativos Digitais”.

cas devem ser canalizadas a estes fins, reunindo esforços para que a qualidade nesse setor seja efetivamente conquistada. Uma qualidade não voltada à competitividade ou ao alívio à pobreza, mas sim aquela que produz solidariedade, justiça e valorização da diversidade cultural. Considera-se que um longo caminho precisa ser percorrido para garantir mecanismos de afirmação desses valores e de uma identidade pluricultural.

Importante se faz que qualquer política pública esteja articulada e coerente à realidade regional e nacional, se estendendo para além de um mandato ou de um tempo de gestão de governo. Dessa feita, haverá um terreno propício para o sucesso não só dos planos voltados à educação, mas de todas as políticas públicas; caso contrário, se continuará enfrentando as dificuldades para se alcançar a qualidade e o desenvolvimento social almejados nelas.

Não são apenas as mudanças econômicas que devem ser levadas em conta na formulação de políticas para a educação. Quando se observam dados oficiais que traçam um perfil do ensino médio incipiente e se cruzam esses dados com a realidade da educação pública vigente, nota-se que o sistema educacional como um todo precisa ser reestruturado e a escola seja o espaço social da diversidade cultural do país e da região amazônica. Há realmente que se primar por uma mudança estrutural e de valores que caminhe na direção da construção do novo, que possibilite a expansão das potencialidades humanas, da capacidade crítica e criativa dos jovens e adolescentes que vivem nessa região do país, para que seja, de fato, um lugar de inclusão social e espaço de afirmação de uma identidade pluricultural.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L.; ALVES, J. P. C. Abordagens sobre a condição de classe das juventudes no estado do Pará. **BOLETIM TÉCNICO DO SENAC**, v. 41, p. 234-255, 2017. Disponível em: < <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/414/376> >. Acesso em: 25 jun. 2018.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; RUS PEREZ, Jose Roberto; COLARES, M. L. I. S. Dimensões a serem consideradas para a discussão de políticas educacionais na realidade amazônica. **Práxis Educacional** (ONLINE), v. 14, p. 186-209, 2018. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/7566/7463>>. Acesso em: 29 jun 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018. Brasília, DF: Inep, 2018.

_____. INEP. **Relatório SAEB** (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/151035>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação-2014-2024 (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso: 19 jun. 2018.

BRASILEIRO, Tania S. A. **La formación superior de magisterio**. Una experiencia piloto en la Amazonia brasileña. Tesis Doctoral. 2002. 914p. Universitat Rovira i Virigli, Tarragona, Espanha, 2002.

COELHO, Aldilene Lima; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. As Redes Inter organizacionais e as Realidades Multifacetadas na Amazônia Brasileira. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **Educação e Realidade Amazônica**. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza teórico-metodológicas**: críticas e proposições. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art10_43e.pdf>. Acesso em 21 jun 2018.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: < https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf >. Acesso: 12 jun 2018.

COSTA, Raimunda Adriana Maia. **PROINFO INTEGRADO NA AMAZÔNIA: A Inclusão Digital como janela de cidadania para estudantes do Ensino Médio em Santarém/PA**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). 2015, 216 p. Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2015.

COSTA; BRASILEIRO, Tania S. A. Cairé: cultura amazônica reinventada pelo mercado para a mídia. In: BURGEILE, Odete; BUENO, José Lucas Pedreira; PACÍFICO, Juracy Machado. **Olhares da Mídia na Amazônia: movimentos e manifestações**. Porto Velho: EDUFRO, 2016.

FONSECA, Lucas Milhomens. Ciberativismo na Amazônia: os desafios da militância digital na floresta (2012). In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; BRAGA, Sérgio; PENTEADO, Cláudio (orgs.). **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/334311941/Cultura-Politica-Ativismo-nas-Redes-Digitais-2014-libre-pdf> >. Acesso em 20 jun, 2018.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005 >. Acesso: 22 jun. 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> >. Acesso: 12 jun. 2018.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). **Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI: Subsídios para as projeções da população**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf> >. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua Educação 2017**. Disponível em: < https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf >. Acesso em: 21 jun. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> >. Acesso: 19 jun. 2018.

LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de. **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas Uberlândia: Navegando Publicações**, 2016.

MARCONDES, Sérgio. O Outro Desafio Amazônico. In: **Vamos Dialogar?** Instituto Dialog. 2017. Disponível em: <<http://vamosdialogar.com/o-outro-desafio-amazonico/>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias. In: **Revista Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1, set. 2000. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso 22 jun. 2018.

MURUGESAN, S. Harnessing Green IT: Principles and Practices. **IT Professional**, v. 10, n. 1, jan. 2008.

OLIVEIRA, José Aldemir de; SCHOR, Tatiana. Urbanização na Amazônia: o local e o global. In: VAL, Adalberto Luis; SANTOS, Geraldo Mendes dos (Orgs.). **Grupo de Estudos Estratégicos Amazônicos**. TOMO III. Manaus: INPA, 2010.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. A Educação na Amazônia e os Desafios para a Educação Integral. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Orgs). **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877_db987057646b79_c466a958ea288e1.pdf>. Acesso: 12 jun. 2018.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO ENTRE A CORPOREIDADE E AS HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Ana Hilguen Marinho Pereira¹

Nizianne Andrade Picanço²

Hergos Ritor Froes de Couto³

INTRODUÇÃO

A educação é marcada pela construção histórica, política e econômica das sociedades, seu desenvolvimento sofre interferências do poder hegemônico, grupos que acabam controlando grande parte da produção dos saberes e conhecimentos, impondo seu modo de pensar e agir sobre/na realidade. Deste modo, as produções científicas sobre a Amazônia, carregam tradições de abordagens teórico-metodológicas consagradas em outros locais do Brasil, em que nota-se a visão fragmentada das ideias disseminadas sobre a região, deixando em segundo plano as especificidades das suas populações e relações socioculturais (COSTA; MORAES, 2017).

Mediante tal reflexão, há a necessidade de construir concepções, práticas e políticas educacionais de acordo com a complexidade ambiental e heterogeneidade sociocultural amazônica, reconhecendo o valor das diferentes formas de ser das populações locais, evidenciando a

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2018), e-mail: anahilguen@outlook.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2018), e-mail: niziannepsc@gmail.com

³ Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal (2016), e-mail: hergos@hotmail.com

importância do corpo para as relações sociais no cotidiano e nas práticas educacionais da contemporaneidade.

Neste sentido, a corporeidade principia que o ser humano é um modo de ser e estar no mundo de maneira indissociável, corpo-sujeito capaz de gerir sua vida cotidiana com postura crítica, autônoma, de respeito e diálogo com o mundo e com seu semelhante. E as habilidades sociais são classes de comportamentos que possibilitam para as relações uma convivência satisfatória, em que as necessidades de todo ser humano são consideradas importantes e respeitadas de acordo com os valores culturais de cada local. Deste modo, tem-se como objeto de estudo a relação entre a corporeidade e as habilidades sociais no contexto amazônico, buscando desenvolver reflexões que favoreçam nesta realidade o fortalecimento de suas identidades socioculturais e processos educativos humanizados e humanizantes.

Assim sendo, utilizam-se a corporeidade e as habilidades sociais como referencial para repensar o ser humano e as relações sociais que transpassam os processos educacionais formais e permitem aos sujeitos a percepção de si, dos outros e do mundo. Logo, trata-se de um estudo ensaístico a partir de revisão bibliográfica com base nos autores Assmann (1993), Gonçalves (1994), Moreira et al (2006), Del Prette e Del Prette (2011), que auxiliam nas reflexões sobre a necessidade de repensar uma educação na Amazônia para a construção de indivíduos críticos e reflexivos, pertencentes a uma realidade distinta e integrada ao contexto global.

Para isso, o artigo está organizado em tópicos que discutem a realidade amazônica e algumas pesquisas sobre essa localidade, seguida por discussões sobre corporeidade e habilidades sociais. Após, evidencia-se a relação entre ambas e as considerações finais.

AMAZÔNIA ENTRE MITOS E A REALIDADE

No processo de construção da nossa concepção do homem, do mundo e do nosso destino, processo que se configura na relação dialética do Eu com o mundo, nunca há uma ruptura total, mas, sim, uma continuidade, uma busca de superação das contradições, em que certas verdades desveladas permanecem como princípio integrador na síntese de novas ideias (GONÇALVES, 1994, p. 10).

Nesse sentido, falar sobre a realidade amazônica configura uma temática de complexidade, sobretudo pelo modo como as visões sobre a região repercutem nos cenários local, regional, nacional e mundial, em sua maioria, narradas pela ótica daquele que vem de fora e/ou por meio de parâmetros socioculturais dominantes. De acordo com Freitas (2007), o pensamento social apresenta as reflexões de uma sociedade sobre si, a fim de obter esclarecimento acerca do “próprio presente”, demonstrando a disseminação de ideias sobre as diferentes realidades que influenciam na construção do próprio social, por isso a importância da produção de saberes baseados em diferentes intérpretes sociais, sejam eles científicos ou não.

Conforme Santos (2007), grande parte da história da Amazônia foi narrada por europeus que para cá lançavam-se em grandes navegações, em busca de detalhar o espaço amazônico e motivados por disputas cujos fins eram as vantagens econômica e política sobre a região, brigavam por matérias primas, escravos, rotas marítimas, etc. Para o autor, os navegantes europeus inventaram uma Amazônia que oscilava entre as ideias de paraíso e inferno: a princípio para servir de válvula de escape para a sociedade européia assolada por problemas socioeconômicos, retratavam-na como lugar de exuberância, belezas naturais e de povos “inocentes”; outrora, a perspectiva de inferno na terra, por suas vastas dimensões, incluía o preconceito e estigmatização das populações locais considerados sem cultura (SANTOS, 2007).

Steinbrenner (2009) discute em seu artigo exatamente essas diferentes visões sobre a Amazônia e sua concentração em torno da centralidade ambiental, perspectiva que, conforme ela, deixa em segundo plano a população residente desta região, fomentando sua invisibilidade em certos casos. As diferentes concepções sobre a Amazônia, retratando-a pela esfera dos mitos, passaram a ser difundidas no imaginário social tanto interno quanto externo como realidade até os dias atuais. Para a autora, o mais famoso desses mitos é o do Eldorado (cidade toda feita de ouro que supunha-se existir por aqui), que vez ou outra é “revisitado” ganhando novas conotações: no século XIX foi retomado devido ao sucesso da exploração da borracha na região, depois pela descoberta dos garimpos, mais tarde por conta dos grandes “vazios demográficos”; assim como por outras ideias disseminadas como “celeiro do mundo”, “pulmão do mundo”, e mais recentemente relacionado à “megabiodiversidade” que possui.

Essas diferentes visões deflagradas sobre a Amazônia colaboraram para os grandes movimentos emigrantes (desde a época da sua invenção até hoje) e migrantes (principalmente a partir da década de 70) para a região. Como relata Steinbrenner (2009, p. 26), “Na defesa da ocupação do espaço “vazio”, milhares de migrantes desinformados sobre as reais condições locais, foram atraídos pela promessa renovada do Eldorado”, desconsiderando a existência de populações locais e disseminaram ainda mais uma visão fragmentada sobre a Amazônia.

Interpretações como essas que formaram a base do processo de colonização da região, empreendido desde os séculos XVII e XVIII, vêm transplantando e impondo os valores e símbolos da cultura européia às sociedades originárias da Amazônia, levando a um processo de hibridização que se concretiza pela via da submissão e do conflito, sobrepondo ou integrando esses valores e símbolos eurocêntricos à cultura de origem (CORRÊA; HAGE, 2011). Isso continua a moldar a visão de uma grande parcela de brasileiros/as e de outras nações sobre a Amazônia, sendo um dos principais obstáculos para a compreensão dos conflitos e desafios

que envolvem essa região na atualidade, inclusive em relação à valorização dos sujeitos que aqui vivem.

Para Santos (2007, p. 406), criou-se na atualidade uma relação antagônica entre sociedade e natureza, “no contexto do processo de ambientalização da Amazônia temos, então, [...] uma reatualização dos grupos sociais locais como “povos da floresta”, “populações tradicionais”, no limite, sujeitos ambientalizados”.

Este processo embora pareça ser positivo, constitui, na perspectiva de Santos (2007), um entrave para o desenvolvimento da região, já que as expectativas mundiais para o crescimento da Amazônia quase sempre divergem daquelas que possuem os seus residentes, tanto no que se espera em relação às necessidades decorrentes dos processos de urbanização acelerada como também no tocante às questões do desmatamento da floresta, dos conflitos agrários, da exploração de seus recursos naturais, dos baixos índices de desenvolvimento humano, etc.

Salienta-se que a produção científica sobre a educação da Amazônia segue influenciada por tradições de abordagens teórico-metodológicas consagradas em outras regiões do Brasil, como, por exemplo, pelos programas de pós-graduação do Sudeste, que acabam ditando certos parâmetros para as pesquisas em outros programas do país (COSTA; MORAES, 2017). Contudo, os autores defendem que a região amazônica está construindo, aos poucos, uma tradição de pesquisa própria, atinente às condições específicas dos seus processos histórico-educacionais.

Nesse sentido, conforme Colares (2011), os estudos sobre a educação na Amazônia devem importar-se com as imagens que são propagadas e constituídas acerca dessa região em suas pesquisas, corroborando a perspectiva dos estudos do pensamento social brasileiro e sua influência na constituição do próprio social (FREITAS, 2007).

Segundo Colares (2011), em se tratando de temas como educação e realidade amazônica, tem-se uma questão problemática, aceitar

o que os estudos realizados em outras regiões brasileiras nos dizem, marcados por tradições próprias dessas sociedades, e aplicá-los de modo passivo à realidade amazônica ou assumirmos o compromisso de realizar pesquisas que retratem as especificidades da Amazônia, evidenciando suas particularidades e ao mesmo tempo suas relações (continuidades e descontinuidades) com a educação no cenário global.

Mediante essa reflexão a respeito das pesquisas em educação, entende-se a urgente necessidade da construção de concepções, práticas e políticas educacionais, que reconheçam o valor das populações amazônicas como protagonistas, na conjugação e diálogo com outros povos, para edificação de novos paradigmas de educação e de desenvolvimento dos diferentes elementos que compõe a sociedade (CORRÊA; HAGE, 2011).

A oficiosa preocupação dos políticos brasileiros com a educação soma-se a um dos principais obstáculos que a educação brasileira sempre enfrentou, a fragilidade dos referenciais teórico-metodológicos que balizam as ações educacionais, quer seja na estruturação de políticas públicas educacionais – suas leis regulamentadoras, investimentos financeiros – quer seja no âmbito dos processos pedagógicos mais íntimos do cotidiano escolar – conteúdos, métodos, formas de avaliação.

No final do século XX e início do século XXI, ocorreram muitas transformações na sociedade mundial, principalmente nas áreas econômicas e políticas, suscitando mudanças paradigmáticas nos sistemas educacionais. As visões de corpo provenientes da transição destes séculos correspondem às mudanças no mundo do trabalho e seus sistemas de produção, demandando para a educação um novo formato de formação humana, que servisse de alicerce para a efetivação dos valores capitalistas (corpo-máquina). Por outro lado, a luta dos movimentos contrários à dominação do capital, confrontavam por um outro modelo de formação: corpo-liberado; corpo-democrático (ASSMANN, 1993; GONÇALVES, 1994; DE LUCCA, 1999).

O modelo educacional brasileiro da época, conforme Assmann (1993), era regido pela hegemonia do paradigma capitalista com a missão de formar mão-de-obra qualificada para o trabalho em detrimento do desenvolvimento humano social. Embora fosse anseio do Estado, esse modelo de formação não correspondia com a realidade amazônica, e, ao mesmo tempo, servia para fragmentar as identidades socioculturais e a construção do conhecimento.

O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social (GONÇALVES, 1994, p.13-14).

SOBRE CORPOREIDADE E O ANSEIO PELO CORPO-SUJEITO

O corpo sempre esteve no centro das relações sociais, assumindo diferentes significados conforme a organização e funcionamento das sociedades, no entanto, na composição dos agrupamentos sociais contemporâneos, ele está distante de alcançar a centralidade que o fenômeno da corporeidade, enquanto proposta filosófica e epistemológica, nos convida a engendrar, isso confirma-se nas palavras de Couto (2018 apud RODRIGUES, 2018, p. 6):

Porque a compreensão de corporeidade é mais do que pensá-la apenas no espaço circunscrito de um corpo-matéria, perecível, oco, alienado, apático, objeto de padrões estabelecidos que se molda conforme determinação vigente, mas sim, vivê-la como ação de existência plena, abrangente, livre, autônoma, emancipatória, complexa, sensível, inteligível, transcendente na qual a preocupação não está apenas no simples aqui agora, mas no tempo histórico com o passado refletido para ser e estar, viver, reivindicar e lutar por um presente e um futuro de dignidade para a humanidade e tudo que a cerca em todas as formas que representem a vida, a existência.

Conforme exposto acima, a compreensão da corporeidade está na superação dos padrões e contradições deflagradas pela modernidade e pelo capitalismo, orquestrando a relação do Eu com o outro e com o mundo submetido à racionalização e fragmentação de sua experiência existencial. Assim, o corpo, a partir da corporeidade, transcende os limites impostos pelo ideal cartesiano, que, ao separar o corpo da alma, “estruturou o estudo separado dos fatores psíquicos e dos fatores fisiológicos, permanecendo até hoje como objetos de estudo de ciências distintas” (MOREIRA et al, 2006, p. 140).

Contudo, na década de 80, a corporeidade surge como paradigma do “trato do corpo”, é momento em que o homem percebe-se como um corpo e não um ser que possui um corpo; é um ser sujeito de si e não mais objeto fragmentado e submetido ao controle e à manipulação científica (GONÇALVES, 1994; INFORSATO; FIORANTE, 2010).

A corporeidade, pode-se dizer, busca uma nova compreensão do ser humano e de sua existencialidade, é complexa e inacabada, não havendo como atribuir a ela um conceito único. No entanto, as contribuições de outras bases epistemológicas, como a fenomenologia de Merleau-Ponty, a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, e os estudos da Motricidade Humana, são importantes para a sua composição e entendimento (MOREIRA et al, 2006).

A fenomenologia de Merleau-Ponty, para Moreira et al (2006, p. 141), permitiu um novo rumo aos estudos sobre o ser humano,

pois esse autor busca a compreensão da existência humana como algo nunca acabado, sempre necessitando de novas interrogações.[...] tem-se a partir de então, de forma radical e rigorosa, a visão de corpo e de movimento integrada na totalidade humana.

Outra influência teórica de grande importância vem de Edgar Morin, para quem o “entendimento da realidade antropossocial é multidimensional por conter sempre uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica” (Moreira et al, 2006, p. 142), Contudo,

ainda na perspectiva de Morin, “o ser humano é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo” (Idem, p. 143).

Para Moreira et al (2006, p. 145), os estudos da motricidade humana cooperam com a perspectiva teórica da corporeidade, pois também visam a superação do paradigma cartesiano e contribuem para o entendimento do ser humano como aquele “que se movimenta intencionalmente na direção de sua superação ou transcendência”, possuem a pretensão de “estudar o “Homem-Todo” [...] não pode ignorar a sua construção, exigindo sempre um diálogo entre o corpo e o meio, da mesma maneira que não pode ignorar a forma como essa construção vai se realizando” (Idem, p. 147).

Nas sociedades primitivas, o corpo evidenciava a forte ligação dos homens com a natureza, dependia-se dele para sobreviver, comunicar-se e expressar os mais diversos sentimentos. Havia uma relação de intensa dependência dos movimentos e atributos corporais, demarcando a existência de um homem completamente sensível aos impulsos e sensações corporais. No entanto, essa intimidade do homem com seu corpo sofreu grandes abalos com a civilização das sociedades ocidentais, que, ao valorizarem a ideia do progresso, da exploração da natureza e do pensamento racional, distanciando-o de seu corpo, configuram um processo de verdadeira descorporalização (GONÇALVES, 1994).

A descorporalização a que se refere Gonçalves, reflete o processo civilizador e adestrador das emoções, dos impulsos, dos sentimentos e das ações corporais em que o ser humano especializou-se para compor a sociedade civilizada. Com o desenvolvimento da ciência e da técnica, a indústria e o trabalho passaram a designar os meios de “formalização” e “padronização” dos gestos corporais, atribuindo-lhes um significado meramente instrumental, mecânico, desprovido dos espontaneísmos que o corpo por meio da percepção, da sensação e do movimento corporal lhes pudesse proporcionar. A “[...]descorporalização significa que, ao longo do processo de civilização, identidade, interação, hierarquia social e funcionamento do sistema social foram tornando-se independentes

das habilidades corporais" (GONÇALVES, 1994, p. 18) e, ao mesmo tempo, dependentes da sua capacidade de gerar trabalho, por meio da força e vitalidade física transformadas em potencial produtivo na sociedade capitalista.

Desde a antiguidade percebe-se existir a preocupação com o significado atribuído ao corpo. Os gregos, por exemplo, foram responsáveis por disseminar diferentes concepções tematizadas filosoficamente e "criaram o matiz de pensamento que viria a embasar nossas visões contemporâneas sobre o corpo e nossas formas de vivê-lo" (GALLO, 2006, p. 11).

Ao referir-se aos significados que o corpo assume dentro da civilização grega, Gonçalves (1994) atribui à dualidade entre corpo e espírito presentes nessa sociedade o fator responsável pelo processo de supervalorização da razão que marcou a idade moderna e até hoje afeta, de modo geral, os modos de organização social, as relações de trabalho e os processos educacionais. Para Silvio Gallo (2006, p. 21), "de alguma maneira, essa concepção está na raiz da atitude contemporânea de tratar o corpo como mercadoria".

Para Platão e Aristóteles, corpo e alma representavam duas realidades distintas, mas que se complementavam, sendo a alma a instância reguladora das paixões e desejos do corpo, era o caráter racional da esfera tripartida de temperamentos que acreditavam compor os humanos: um caráter concupiscível (desejos); um caráter irascível (emoções) e um caráter racional (razão). Este último é que deveria predominar sobre as demais, e, para isso, o homem precisava passar por um processo educativo que dava-se por meio dos cuidados com o corpo desde a infância (GALLO, 2006).

Como visto, as concepções filosóficas do corpo herdadas do povo grego e de Descartes, com a modernidade e a solidificação do sistema capitalista, transformaram as relações do homem com seu corpo e, por meio da ciência e da técnica, proporcionaram a exploração e o domínio da natureza (GONÇALVES, 1994). No entanto, Moreira et al (2006, p. 149) nos diz que "[...] um ponto a ser focado centra-se no reconhecimento

de que muito antes do pensamento lógico-racional e das ciências experimentais, o ser humano já fazia a experiência existencial do corpo". Nesse sentido, Silvio Gallo (2006) apresenta a ideia de corpo ativo para designar a corporeidade que deve ser resgatada pelo homem contemporâneo, capaz de superar o "estado de coisas" instaurado pelas concepções de ser humano como objeto/máquina/mercadoria.

Certos de que,

A compreensão da corporeidade somente será possível se aliarmos as definições e conceitos extraídos de manuais às observações, superando assim a visão do homem unidimensional, técnico, um ser separado, para uma visão em que o homem apareça como um ser imaginativo, sonhador, criador, aliando a sabedoria da técnica e da ciência à arte e à poesia, tendo como consequência um modelo existencializado e multidimensional de ser humano (INFOR-SATO; FIORANTE, 2010, p. 137).

É nesse contexto de transformação e de ressignificação do que é ser humano que acredita-se estar a principal contribuição da corporeidade para a educação. Uma vez que, ao ser transferida para as ações educativas e formativas a corporeidade, como paradigma do corpo-sujeito, consciente de suas capacidades e possibilidades de vida, possibilita ao ser humano transcender/superar o estado de coisas que perversamente tomou conta das relações sociais. Com isso, as habilidades sociais devem ser cultivadas nos diferentes grupos da sociedade, para que ocorra o respeito e admiração por seus semelhantes, realização da comunhão entre os saberes e a preservação da natureza e de todas as formas de vida que nela habitam, ampliando as possibilidades de o ser humano interagir positivamente com os outros.

CONTEXTUALIZANDO AS HABILIDADES SOCIAIS

As relações interpessoais fazem parte de todos os contextos de vida da sociedade, e é por meio desse contato com o próximo que os

indivíduos desenvolvem a percepção sobre si e o outro, enquanto seres humanos e sociais. Estudos apontam que a construção de um repertório de habilidades sociais desde a infância é benéfico para a qualidade de vida das pessoas e para suas interações, pois as peculiaridades das relações interpessoais interferem na convivência, na saúde e no bem-estar do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

A preocupação para o desenvolvimento de relações interpessoais pautadas em habilidades sociais firma-se ainda nas mudanças sociais que ocorreram e ocorrem no século XXI, pois se observa que valores como cooperação, solidariedade, preservação ecológica e harmonia não se perpetuaram. Portanto, de acordo com Del Prette e Del Prette (2017a, p. 9), "tais mudanças também não conseguiram gerar padrões relacionais saudáveis e nem normas e códigos (explícitos ou não) capazes de regular as relações de conflito potencial", portanto as relações sociais foram minadas por condutas prejudiciais para o bem-estar individual e social.

O campo teórico das habilidades sociais originou-se nos estudos de Argyle (1976), que propôs o Treino em habilidades sociais baseando-se na aplicação de um "modelo de habilidades sociais", entendendo estas como um mecanismo de interação entre as pessoas por meio da comunicação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Para isso, o autor reuniu conceitos de diferentes abordagens teóricas da Psicologia como o enfoque operante e o eclético que engloba as teorias de processamento cognitivo e papéis sociais (Idem). Cabe citar que, apesar de ter surgido na Psicologia Clínica e do Trabalho, os estudos sobre habilidades sociais expandiram-se para outras áreas, e no campo da Educação o número de pesquisas tem aumentado.

No Brasil, Del Prette e Del Prette (1996) destacam-se pelos estudos pioneiros no campo das habilidades sociais, os quais atualmente têm construído diversas pesquisas relacionando as habilidades sociais com questões educacionais em contextos escolares e não-escolares, dentre

as vertentes que vêm sendo estudadas, destaca-se: a) as habilidades sociais dos alunos, como objetivos de uma educação comprometida com a formação de cidadania e a preparação para a vida social.

Os autores afirmam que o desenvolvimento dessas habilidades contribui com o processo de formação humana, pois a emissão de comportamentos habilidosos possibilita a expressão de opiniões ou direitos de maneira adequada à situação, construindo resoluções de problemas e respeito aos outros. Além disso, a qualidade das interações sociais se constrói a partir das relações democráticas, em que o sujeito deve ser capaz de aprender, valorizar e dialogar com as diferentes culturas e subculturas (OESSELMANN; FERREIRA-SANTOS; GARCIA-GASPAR, 2004).

O desenvolvimento das habilidades sociais ocorre por meio das relações que são estabelecidas primeiramente na família e se estende para outros âmbitos (escola, grupo de pares, etc.). Ressalta-se que a construção social do sujeito ocorre atrelada ao seu meio sociocultural, em vista disso, "é indiscutível o papel exercido pela cultura sobre a vida das pessoas, uma vez que as características contextuais especificam as relações estabelecidas pelo sujeito" (COLE; COLE, 2003).

Neste sentido, no ambiente educacional e por meio de movimentos sociais, alguns estudiosos estão em busca de construir modos de favorecer, principalmente nas crianças, habilidades sociais que são fundamentais para seu envolvimento com o outro e com suas necessidades. Portanto, um desempenho social formado por habilidades sociais pode contribuir para a ocorrência de comportamentos competentes nas relações interpessoais, favorecendo a convivência.

Ressalta-se que as habilidades sociais são conjuntos de comportamentos sociais valorizados em determinada cultura que favorecem resultados satisfatórios para o indivíduo, seu grupo e comunidade em geral. Além desta, neste campo de estudo há outros dois conceitos fundamentais, que são: desempenho social e competência social. O primeiro refere-se a todo comportamento emitido pelo sujeito, podendo ser desejá-

vel ou não para sua interação; e o segundo conceito diz respeito à efetividade do comportamento do indivíduo nas interações sociais, portanto, ser competente socialmente é desempenhar comportamentos que alcancem resultados positivos para si e para o contexto social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b).

De maneira simplificada os comportamentos podem ser divididos e classificados em desejáveis e indesejáveis; aqueles que são desejáveis englobam, dentro de uma cultura ou subcultura, valores e respeitos mútuos, enquanto que os indesejáveis correspondem ao contrário disso. O modo de avaliar a indesejabilidade e desejabilidade de um comportamento acontece por meio das consequências que este produz para o indivíduo, grupo social e a sociedade em geral e em muitos casos depende da aceitação dos comportamentos na cultura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b).

De acordo com os autores, dentre os comportamentos sociais desejáveis, encontram-se as classes de habilidades sociais, como: manter conversa, comunicação assertiva, empatia, expressão de opinião e sentimentos, fazer, aceitar e rejeitar críticas, etc. Por sua vez, os comportamentos indesejáveis são divididos em duas classes, sendo: os antissociais (ativos) e os associais (passivos). Enquanto o primeiro desempenha comportamentos agressivos o segundo realiza condutas de aceitação exagerada, com dificuldade de se posicionar diante dos outros (Idem).

Compreende-se que um bom repertório de habilidades sociais não é uma condição inata dos indivíduos, evidentemente são aprendidas por meio da inter-relação com o outro e o ambiente, (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a). Salienta-se que o ser humano é relacionável, ou seja, seu desenvolvimento se dá a partir das trocas sociais que desempenha com o outro e seus contextos. Os autores destacam ainda que os contextos sociais têm um papel importante no desenvolvimento e na avaliação das habilidades sociais, advertindo diferenças nas classes de habilidades sociais de acordo com a tarefa social, os papéis sociais e as práticas culturais do

indivíduo. Desta forma, são evidentes as implicações do contexto em que o sujeito está inserido no desenvolvimento das habilidades sociais.

Neste sentido, as práticas culturais são transmitidas por meio das trocas interpessoais e se mantêm conforme suas funcionalidades para a sociedade ou para os grupos de maior poder, logo, algumas dessas práticas acabam se perpetuando mesmo sem trazer bons resultados para o ambiente social. Os papéis sociais, portanto, são caracterizados de acordo com a cultura, e as habilidades sociais podem ser organizadas conforme os papéis sociais que uma pessoa desempenha nas suas relações, os quais irão requerer o desempenho de tarefas interpessoais. Por exemplo, o papel social de educadores organiza uma série de habilidades sociais importantes para o desempenho desta função, tais como: suscitar motivação, manter disciplina e transmitir conhecimentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b).

Salienta-se que, por meio dos processos educativos, o sujeito desenvolve seus saberes diante da realidade, portanto a construção de habilidades sociais significa também o desenvolvimento de valores de convivência, autoconhecimento, automonitoria e conhecimento do ambiente social, logo, possibilita que o sujeito esteja mais preparado para viver em sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b).

Desta forma, observa-se que o objetivo da escolarização ultrapassa a aprendizagem de conteúdos e competências acadêmicas, pois as transformações sociais resultaram em esvaziamentos de valores éticos/morais que desempenham consequências desastrosas para a formação social dos sujeitos. Sendo assim, a educação precisa ser um mecanismo viável “enquanto prática de libertação que possa promover a contra internalização do sistema” (PESCARIA; COLARES, 2017).

Neste sentido, Morin (2002, p. 76) destaca que:

[...] é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas - e por meio de - culturas singulares. Precisamos dora-

vante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencente a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, compreender.

Neste seguimento, a aprendizagem de habilidades sociais é necessária para que o ser humano tenha formas de se expressar que designem suas necessidades e considerem as do outro. O papel social dos diversos contextos educativos é propiciar o desenvolvimento de comportamentos participativos, críticos, que favoreçam as relações interpessoais tornando-as cooperativas e construtivas.

CORPOREIDADE E HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Conforme Assmann (1993), o anseio pela corporeidade como uma teoria que seja pano de fundo para as questões que medeiam a educação, assim como para as que estão fora dela, pode ser compreendido por meio do entendimento do que seja a realidade - um todo complexo, que conforma todos os tipos de urgências e necessidades, sejam elas da esfera da ética, da política, da economia ou da cultura. No entanto, os componentes da realidade vão além do que se apresenta no “aqui e agora”, por isso deve-se ter a consciência de que as ações são detentoras de poder para destruir ou perpetuar a existência do homem na terra. Cabe a cada um a escolha do que priorizar.

A diversidade humana, social e ambiental e a extensão territorial da Amazônia, abrangendo boa parte do território nacional e estendendo-se a mais nove países da América do Sul, constituem um desafio educacional por si só. Por outro lado, também são algumas das principais razões da necessidade de pesquisas que abordem as peculiaridades da região, devido a produção do saber sobre a educação na Amazônia reproduzir tendências de outras localidades do país, deixando em segundo plano as suas especificidades e o protagonismo de suas populações locais e tradicionais.

Para reconhecer o valor das populações locais, assegurando-lhes processos de afirmação de suas identidades, conforme Corrêa e Hage (2011), há a necessidade de discussões para a constituição de políticas educacionais para a Amazônia, que considerem como pressupostos a sua heterogeneidade socioespacial, sua bio e sociocultural diversidade, contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos educacionais, frente ao papel estratégico da região na geopolítica econômica e cultural mundial.

As práticas corporais definem a constituição da identidade, porém “construir uma prática corporal que marque uma diferença grupal envolve necessariamente uma apropriação espacial e uma qualificação de espaço como pertencente a uma determinada coletividade” (SOUSA, 2009, p. 39). Para isso, é necessário reconhecer corpo e espaço como agentes ativos da produção da realidade social.

Ressalta-se que os processos educativos envolvem o aprender como um ato cultural e histórico, que ocorre sempre de forma contextualizada, configurando-se como um processo formativo permanente mediante o desenvolvimento cognitivo do sujeito e de suas relações socio-culturais (CARVALHO, 2008). Desta forma, a educação formal não pode ser entendida como separada dos processos não formais de ensino/aprendizagem que ocorrem em diversos âmbitos sociais, os quais não se sobrepõem à educação escolar, mas concebem saberes necessários para a atuação do sujeito no cotidiano (TRILLA, 2008).

Assim, a trajetória da educação formal na Amazônia é fundamental para o êxito das reflexões aqui apresentadas, já que, ao se falar sobre corporeidade e habilidades sociais nesse espaço, também está se referindo aos processos educativos formais e aos saberes que se encontram nesse cenário. Além disso, no século XXI, o papel da educação está atrelado ao processo de transformação da pessoa, em que é necessário que o ser humano conheça o mundo e a realidade para assim transformá-la e, nesse movimento, possa assegurar em seus diferentes ambientes de

vida as práticas educativas, isto é, processos educativos amplos, não-formais.

Na contemporaneidade, o ser corpo está vinculado à ideia de ter, baseado em valores que mitificam o consumo e o tornam símbolo de poder, ou seja, para Ser eu preciso Ter. O entendimento de Ser corpo como "existir" não é uma relação evidente para o ser humano contemporâneo, marcado pela fragmentação de sua condição humana, herança de uma visão dicotômica sobre o corpo há três séculos, que na contemporaneidade ganhou novas proporções a partir dos avanços tecnológicos e informacionais, fato que alargou os limites do poderio humano, mas minimizou sua capacidade de autopercepção e sensibilidade pelo que é coletivo.

Desta forma, as relações sociais transformaram-se em interações distanciadas, tanto do sujeito consigo mesmo quanto com o outro, valores como solidariedade, pacifismo e preservação ecológica estremececeram e não se perpetuaram diante das mudanças sociais ocorridas no século XXI (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

A proposta da corporeidade é, então, propiciar um repensar sobre o sentir, pensar e agir humanos, tecidos juntos, historicamente, nos percursos de vida social e cultural, de forma coletiva e individual, em que o ser humano expoente das interações sociais e da produção da cultura possa firmar-se sujeito consciente da relação dialética que configura com o mundo.

Nesta perspectiva, quando o ser humano é consciente do seu papel nas relações que estabelece, passa a favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para a construção de relacionamentos mais saudáveis que valorizam as diferenças sociais, culturais e individuais, proporcionando ao sujeito bem-estar e melhores condições para os processos educativos.

O sujeito enquanto ser social precisa construir uma visão crítica sobre a realidade; tal visão pode ser favorecida pelas práticas educativas

que se estabelecem nas relações sociais nos contextos formais e não formais de ensino. As habilidades sociais têm em seus pressupostos a necessidade do envolvimento nas interações sociais de interdependência, aceitação e solidariedade. Acredita-se que o sujeito se desenvolve por meio da condição natural de integrar redes de conexão que visam a organização e orientação entre os grupos, estando próximos ou não, visando a valorização e o respeito mútuo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

No que se refere às consequências advindas do processo civilizatório do corpo do ser humano, ressalta-se o processo de “descorporalização”, que levou o sujeito a tornar-se cada vez mais independente da comunicação com o seu corpo, desenvolvendo controle na expressão de sentimentos e gestos formalizados (GONÇALVES, 1994). Entretanto, mesmo em face do controle dos biopoderes disseminados pelo trabalho e em outras instituições sociais, o ser humano não perde a intencionalidade de seus gestos e expressões, mas também não se percebe como sujeito da existência, ele é adestrado para ter dependência do sistema do biopoder, que orchestra a vida social, ora pelas regras de produção e consumo, ora pelas de formação e interação social.

Neste sentido, Gonçalves (1994, p. 17) comenta que “[...] o crescimento da interdependência entre as pessoas geraram uma teia de entrelaçamentos funcionais e institucionais, na qual o indivíduo é cada vez mais ameaçado em sua existência social”. Desta forma, suscitar reflexões sobre a necessidade de uma educação que contribua para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser consciente de si, de suas ações e relações com o outro mostra-se essencial diante de uma sociedade que firma seus valores nos propósitos hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de pensar e produzir novas práticas educacionais no contexto amazônico implica conhecer a realidade em suas variadas

dimensões, seus condicionantes e limitantes, numa perspectiva de superação dos valores hegemônicos e de valorização das identidades sociais, das necessidades urgentes e emergentes da teia complexa de relações que definem saberes e práticas que constituem a educação no contexto amazônico.

Salienta-se que a formação da sociedade amazônica assinalada por uma complexa diversidade ambiental, cultural e social acaba suscitando conflitos que favorecem as classes detentoras do poder. Neste sentido, essas relações dominantes, existentes desde a colonização, se manifestam nos espaços educativos. Logo, a educação deve ser encarada como um meio de superação das desigualdades, que permeiam as sociedades e sustentam o capitalismo (COLARES, 2011).

Não se pretende dar à educação a total responsabilidade de remediar as relações opressoras que foram construídas, pois considera-se necessário promover alterações importantes no sistema econômico e político (PESCARIA; COLARES, 2017). Entretanto, a educação é um meio de propiciar ao sujeito a construção de compreensões que o possibilitará “condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2002, p. 93). De acordo com Assmann (1994, p. 109), a educação de que se precisa é aquela capaz de tecer o processo de ensino-aprendizagem com a formação humana necessária para o desenvolvimento do sujeito “socialmente responsável e solidário”.

Moreira et al (2006, p. 140) chama atenção para uma corporeidade vivida, em que o sujeito viva na tentativa de reconstruir relações, reaprender a ver a vida, “em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo”. A partir disso, buscar-se-á entender a educação como “uma experiência profundamente humana”. Desta forma, a corporeidade e as habilidades sociais têm como pressuposto desenvolver no sujeito uma consciência de si enquanto ser atuante, crítico, reflexivo e conhecedor de suas expressões, para, com isso, desenvolver formas de transcender as opressões a que é submetido, diferentemente do que os paradigmas da razão defendem, em que o homem é convidado a ter uma consciência

fundamentada em si como ser autônomo e soberano pela força da razão (ASSMANN, 1993).

Nos estudos das habilidades sociais, evidencia-se a importância do autoconhecimento, de se estar em contínua monitoria dos pensamentos, sentimentos e comportamentos diante da interação com o outro e o ambiente, pois, para que se desenvolva formas saudáveis de relacionamentos, é necessário que o sujeito tenha uma conexão com o que se passa consigo e dentro de si mesmo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a). Merleau-Ponty (1999, p. 95) reflete que “[...] tenho consciência de meu corpo através do mundo [...] e tenho consciência do mundo devido a meu corpo.”

Nesta perspectiva, a educação pautada na construção de indivíduos conscientes de sua atuação pressupõe o desenvolvimento de habilidades sociais que podem favorecer às populações amazônicas o reconhecimento de sua identidade e a articulação de sua realidade complexa com o contexto global, em que, “tomando consciência do seu pensar e agir, o indivíduo deixa de ficar imerso no fazer automático” (MOURA; FERREIRA, 2017, p. 32).

A educação é um processo de formação humana vinculado ao momento histórico da sociedade, que tem o intuito de possibilitar ao indivíduo a construção de sua identidade e participação no meio social (GONÇALVES, 1994). Portanto, não há como pensar em uma educação sem considerar a constituição do indivíduo enquanto corpo-sujeito de si, ser histórico, social e cultural, pois sua relação com o mundo e com sua realidade está em consonância com a sua possibilidade de transcender ao que é posto, tanto quanto a possibilidade de futuro depende de sua ação consciente, crítica e reflexiva sobre o mundo.

Como já explicitado anteriormente, a Amazônia é apresentada por muitos estudos a partir de concepções míticas da sua realidade, perpetuadas a princípio pelo discurso de colonizadores europeus, viajantes e cientistas de diferentes nacionalidades. Pela visão do outro, pelo olhar dominante, essas concepções se disseminaram e, conforme foram se reinventando, foram sendo incorporadas e repercutidas na construção

social e na educação da Amazônia. Portanto, é preciso possibilitar às populações amazônicas o reconhecimento de si como ser ativo de sua existência, para repensar e agir humana e politicamente de modo favorável e crítico em relação aos diferentes discursos que advogam suas condições de vida.

Deste modo, é indispensável a elaboração de políticas e práticas educacionais que valorizem a diversidade no contexto amazônico, e, mais ainda, os agentes da educação e os políticos devem propiciar aos educandos a construção de aprendizados em que o espaço diversificado seja valorizado e vivenciado.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: SP. UNIMEP, 1993.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teóricometodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, n. especial, p. 187-202, out. 2011.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORRÊA S. R. M.; HAGE, S. A. M. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais** **Revista NERA**, ano 14, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.

COSTA, R. P.; MORAES, F. T. de M. História da educação na amazônia brasileira: um balanço historiográfico recente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais eletrônicos...** São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho38anped2017GT02309.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

DEL PRETTE, Z. A; DEL PRETTE, A. (Org.). **Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor**. São Carlos: EdUFSCAR, 2017a.

_____. **Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017b.

_____. (Org.). **Habilidades sociais:** intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.

FREITAS, M. C. S. A Amazônia e o pensamento social brasileiro contemporâneo. In: BASTOS, Élide Rugai; PINTO, Renan Freitas (Org.). **Vozes da Amazônia:** investigação sobre o pensamento social brasileiro. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GALLO, S. Corpo Ativo e a Filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI:** A era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

INFORSATO, C. F.; FIORANTE, F. B. Corporeidade: por uma abordagem humanizadora do corpo em busca da existencialidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São paulo, v. 9, n. 2, p. 135-144, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade Aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI:** A era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Saway. Técnica Edgard de Assis Carvalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOURA, F. L. de S.; FERREIRA, E. P. Educação e diversidade: repensando o ensino de língua portuguesa no contexto amazônico. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa (Org.). **Educação e realidade amazônica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. 2 v.

OESSELMANN, D. J.; FERREIRA-SANTOS, F. S.; GARCIA-GASPAR, M. L. Encontros Transculturais: uma leitura da construção da identidade de jovens na Amazônia Oriental Brasileira. **Educação**, v. 27, n. 53, p. 225-240, 2004.

PESCARIA, C. W.; COLARES, A. A. A educação escolar a partir da perspectiva das diversidades. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. 2 v.

RODRIGUES, R. B. **Corporeidade e Educação do Campo:** os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-Pa.

2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

SANTOS, L. F. S. Amazônia das ideias de paraíso às ideias de ecossistema. IN: BASTOS, E. R.; PINTO, R. F. (Org.). **Vozes da Amazônia**: investigação sobre o pensamento social brasileiro. Manaus: Editora da UFAM, 2007. p. 376-407.

SOUSA, P. P. A. de. Ensaio a Corporeidade: corpo e espaço como fundamentos da identidade. **Geografares**, Vitória, n. 7, 2009.

STEINBRENNER, R. A. Centralidade ambiental X invisibilidade urbana (ou os novos fantasmas da Amazônia. In: ARAGÓN, L. E.; OLIVEIRA, J. A. (Org.). **Amazônia no Cenário Sul-Americano**. Manaus: EDUA, 2009.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

CAPÍTULO 4

UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS E METAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Adriane Lima da Silva¹

Núbia dos Santos Oliveira²

Maria Daniela Guzman Barillas³

Irani Lauer Lellis⁴

Introdução

O presente artigo aborda aspectos inerentes às crenças e metas de estudantes de pedagogia sobre as habilidades sociais, a partir da reflexão de que estes profissionais em breve estarão exercendo a função de educadores no âmbito da educação básica, ocasião em que serão os principais mediadores da aprendizagem e importantes atores no processo de desenvolvimento de habilidades nos alunos. Assim, ao realizar esta pesquisa, transita-se do mundo das crenças dos estudantes de pedagogia ao mundo da teoria sobre as habilidades sociais, levando em consideração que nos últimos anos o estudo das crenças vem sendo ampliado no campo educacional, permitindo compreender a atuação de educadores, bem como a proposição de intervenções significativas,

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Linha de Pesquisa: Dimensões transversais e informais de educação e formação pessoal, sob a orientação da Profa. Dra. Irani Lauer Lellis, adrianeadn@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Linha de Pesquisa: Dimensões transversais e informais de educação e formação pessoal, sob a orientação da Profa. Dra. Irani Lauer Lellis, nubia.oliveira@ufopa.edu.br

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Linha de Pesquisa: Dimensões transversais e informais de educação e formação pessoal, sob a orientação da Profa. Dra. Irani Lauer Lellis, madaniela_w1202@hotmail.com

⁴ Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2013). Docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Oeste do Pará (Campus Óbidos) e Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará, iranilauer@gmail.com

tanto nas práticas pedagógicas quanto para a própria formação docente, seja ela inicial ou continuada.

A justificativa para a escolha da temática, visando o cumprimento dos propósitos concernentes a este estudo, encontra arrimo nas reflexões e discussões realizadas a respeito da educação e da realidade amazônica.

São muitos os desafios que se colocam para a formação e atuação profissional dos docentes diante da diversidade amazônica e todas as nuances que envolvem a peculiaridade da região nos aspectos relacionados às questões ambientais e aos modelos de desenvolvimento e sustentabilidade que aqui se apresentam. Nesse sentido, propõe-se aqui um recorte para análise, que se pauta na importância de reconhecer que o estudo das crenças e metas de futuros docentes é de extrema relevância no cenário amazônico, uma vez que possibilitará o conhecimento, a interpretação e conseqüentemente uma futura intervenção na realidade local por meio dos processos educacionais postos em prática.

Nesse sentido, este trabalho se constituiu com o objetivo de conhecer as crenças e metas dos estudantes de Pedagogia sobre as habilidades sociais, doravante denominadas simplesmente de HS, e o que projetam para os seus futuros alunos, no sentido de promover nestes o desenvolvimento destas habilidades, sem perder de vista as singularidades do contexto local. Ao mesmo tempo, sinaliza-se a existência da necessidade de alargar a compreensão quanto ao desenvolvimento de uma maior integração da temática no âmbito das discussões e produções realizadas em nível nacional, visando implantar e ampliar ações futuras que promovam o conhecimento e o desenvolvimento de HS nos diferentes atores que se voltam a uma educação transformadora.

Inicialmente far-se-á uma breve contextualização teórica acerca das crenças e metas, além de serem propostas algumas reflexões sobre a importância de estudos voltados para esta temática no contexto educacional amazônico.

Na sequência, são apresentadas as quatro classes gerais de habilidades sociais educativas, cujas bases conceituais fundamentam-se, substancialmente, a partir dos estudos de Del Prette e Del Prette sobre este construto. Posteriormente, são tecidas breves reflexões acerca da formação de professores na Amazônia a partir da perspectiva das habilidades sociais e sua interseção com uma proposta de educação integral democrática e emancipadora.

Por fim, é apresentado de forma sintética o cenário da pesquisa, que culminou no presente artigo, enfatizando-se as escolhas metodológicas para coleta e análise dos dados, sequenciado pela exposição dos resultados e suas discussões, bem como por algumas considerações, que não se configuram como finais, mas simplesmente representam o início de um vasto e longo caminho para ampliar a discussão da temática e sua aplicabilidade no âmbito da diversificada e singular educação amazônica.

Estudar as crenças e metas: para quê?

A compreensão das crenças e metas de estudantes de Pedagogia, os quais, via de regra, logo após a conclusão da graduação estarão atuando em salas de aula, adquire grande relevância, tanto para adequar o currículo da educação quanto para propor políticas públicas de formação permanente, em sua maioria projetadas sem levar em consideração o que pensam, o que acreditam e o que desejam esses docentes, políticas que, no contexto amazônico brasileiro, são planejadas por especialistas que não convivem de fato na realidade local.

As crenças e metas docentes têm sido pesquisadas em diferentes contextos por vários autores, tais como Miller (1988), Pajares (1992), Bandura (1997), Ribas (2002), Barcelos (2001, 2004), Chacón (2003), Sadalla et al. (2005), entre outros. Miller (1988) enfatiza que é muito ampla a área de estudos envolvendo temas como cognições, crenças e metas, ressaltando ainda que há a necessidade de maiores pesquisas envolvendo

esse campo de investigação. Segundo ele, numa ótica mais abrangente, o termo *crença* pode incorporar conceitos como esquemas, atribuições, ideias, julgamentos, cognições, concepções, etc.

Sob outra perspectiva, Ribas (2002, p. 30), após realizar extensa revisão de literatura acerca das cognições parentais, incluiu o termo *crença* dentro do construto *cognição*, definindo este último como "produtos (crenças, valores, estereótipos, expectativas) e processos psicológicos (atribuição de causalidade, autopercepção, julgamento), relacionados ao desenvolvimento humano, à maternidade e à paternidade".

Neste hiato, verifica-se notadamente que não há unanimidade, tanto com relação ao próprio termo quanto à diversidade de conceitos que ele incorpora, o que se vê nitidamente no contraste entre as afirmações de Ribas (2002), segundo o qual as crenças são um tipo de cognição, e entre as constatações de Miller (1988), para o qual as cognições seriam um tipo de crença.

Alvarez (2007) traz um conceito de crenças que explicita de forma completa a relação destas na vida do indivíduo.

a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Bandura (1997, p. 3) considera as crenças como "as próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados", de acordo com o referido autor, as crenças fazem parte também do processo de aprendizagem do docente, ou seja, estas formam-se a partir de seu contexto histórico e social, resultando em práticas docentes, conscientes ou não.

Pajares (1992, p. 307) afirma que “as crenças são os melhores indicadores das decisões que os indivíduos fazem na vida”, ele considera o estudo das crenças de fundamental relevância para o campo educacional e sugere esta temática como a mais valiosa construção psicológica para professores. Assim sendo, justifica-se o presente trabalho como forma de compreender a carreira dos profissionais da educação, possibilitando entender o pensamento e conseqüentemente a proposta de ações e políticas públicas no campo educacional do contexto amazônico, uma vez que este profissional é ferramenta indispensável das instituições de ensino.

Chacón (2003, p. 62) refere-se às crenças como “verdades pessoais incontestáveis que cada um tem derivadas da experiência ou fantasia”. Barcelos (2001, p. 72), por sua vez, define crenças como “opiniões e ideias que os alunos têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

Isto posto, analisando as diferentes percepções e conceituações acerca do construto *crenças*, para este estudo, optou-se pela utilização das definições propostas por Miller (1988), Pajares (1992), Bandura (1997), Chacón (2003), Barcelos (2001, 2004) e Alvarez (2007), pois entende-se que suas postulações convergem para definições equivalentes, além de serem mais abrangentes. No entanto, ressalta-se que, independentemente da terminologia ou corpo conceitual adotado, convém acentuar a relevância de estudos que focalizem naquilo que pensam os docentes, isto é, o que pensam a respeito de temas que apresentam relação concreta com as suas práticas, pois estas desempenham influência direta e profunda no processo de desenvolvimento de seus alunos.

É nesse sentido que os estudiosos Soares e Bejarano (2008, p. 55) ponderam que “conhecer, discutir e compreender as crenças contribui para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive, a possibilitar um repensamento das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica”. Barcelos (2004) resume os fatores contextuais que

fazem parte desse conjunto de construto que permeia a educação como:

(a) rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático; (b) crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos; (c) políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, condições de trabalho, arranjo da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade; (d) salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos; (e) abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros (BARCELOS, 2004, p. 121-122).

No bojo dessas elucubrações, é válido ressaltar que a formação do profissional da educação depende de inúmeras condições e não somente do conteúdo formal apresentado na universidade. Tais fatores envolvem, por exemplo, a sua história de vida, seu convívio informal em sociedade, sua cultura, suas participações mais ou menos efetivas em eventos científicos e em atividades não obrigatórias dos cursos de formação (SADALLA et al., 2005).

De acordo com estes mesmos autores, o docente não pode separar-se de seu aprendizado pessoal ou de suas experiências de vida, que formaram, em parte, suas convicções, mas compreender que “a competência está em mobilizar saberes, atitudes, esquemas de pensamentos como recursos, adaptando-se às situações da melhor maneira” (SADALLA et al., 2005, p. 242). Isto significa que ele pode adequar suas crenças no intuito de estabelecer uma relação harmônica entre as metodologias que são organizadas e embasadas cientificamente e aquilo que se acredita ser necessário em diferentes contextos.

A título de exemplo, se um docente que obteve uma determinada educação e esta contribuiu para sua formação, não significa necessariamente que os mesmos métodos se apliquem na atualidade ou no local em que está inserido. Dessa forma, é necessário compreender primeiro se suas crenças concordam com o que a ciência aponta como novas for-

mas de educação e se estas são eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Do contrário, a discordância entre as crenças pessoais e as metodologias de ensino pode gerar conflitos e conseqüentemente interferir na educação.

Em relação às metas, também faz-se necessário defini-la, e no presente trabalho este termo será utilizado para descrever os comportamentos ou estados desejados pelos estudantes de pedagogia em relação aos seus futuros alunos. Tal definição fundamenta-se nos estudos de Moinhos, Lordelo e Moura (2007), apesar de lançarem mão do termo *metas* em estudos com pais, o termo, bem como sua definição, pode ser estendido ao estudo com docentes.

Para os autores acima, metas parentais são resultados desejáveis para pais e/ou crianças relativamente específicas de acordo com o contexto no qual a criança vive e as tarefas de socialização. No presente trabalho, este termo é utilizado para descrever os comportamentos, estados ou mesmo as habilidades sociais sobre as quais os estudantes de Pedagogia apresentam expectativas quanto a seus futuros alunos.

Portanto, sendo a Amazônia um lugar singular e rico em diversidade, pesquisar sobre as crenças e metas docentes possibilita verificar de que forma tem se configurado a educação e em que aspectos esta tem influenciado o processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que a educação, dentro de um contexto geral, envolve políticas, lideranças, governo, cultura, etc.

Neste sentido, de acordo com os pesquisadores que desenvolvem trabalhos sobre as crenças, pode-se dizer que estas permeiam desde a liderança do governo aos secretários municipais de educação, chegando até aos próprios docentes no seu fazer cotidiano, sendo decorrentes das convicções pessoais do indivíduo, e por isso precisam estar em consenso para a formação de projetos educacionais que englobe o cenário nacional, porém compreendendo a particularidade de cada local.

Em síntese, realizar pesquisas sobre as crenças e metas permite uma visualização real do cenário atual em educação, uma vez que as crenças guiam as práticas e conseqüentemente o desenvolvimento infantil.

E as habilidades sociais?

Os seres humanos nascem dotados de um potencial genético e biológico, mas com um repertório comportamental limitado, por isso necessitam do cuidado de outras pessoas para sua subsistência no meio que os rodeia, onde é fundamental o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam manter relações interpessoais satisfatórias e duradouras. Em face dessa contingência, a educação como parte da formação humana em um ambiente de relações interpessoais precisa desenvolver HS como ferramentas nesse processo.

Caballo (1996) define habilidades sociais como um conjunto de comportamentos desempenhados pelos indivíduos em determinado contexto interpessoal, os quais podem expressar sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de acordo com as demandas oriundas da situação vivenciada, o que pressupõe, em contrapartida, o respeito ao comportamento do outro, reduzindo a probabilidade de conflitos e problemas futuros.

Outra definição, em Del Prette e Del Prette (2017, p. 24), aponta que as habilidades sociais referem-se

a um constructo descritivo dos comportamentos sociais, valorizadas em determinada cultura, com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e sua comunidade, que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais.

A contemporaneidade apresenta expressiva modificação no cenário social, desde a composição familiar ao processo interpessoal e escolar, proporcionando situações que exigem aprendizagem de novos conhecimentos para responder às demandas como gestão de conflitos,

expressão de sentimentos de forma assertiva, entre outros. O desenvolvimento social do ser humano começa a partir do momento em que nasce, sendo a relação mãe e filho o primeiro vínculo afetivo no qual aprende reciprocidade, dando lugar à aprendizagem contínua de padrões que incluem aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

O segundo lugar mais expressivo para o desenvolvimento social é a escola. É nesse ambiente que a criança, mediada pelo professor, poderá desenvolver HS, que contribuirão não apenas para o relacionamento entre os alunos, mas também destes com seus professores, repercutindo em um melhor desempenho acadêmico. Em relação às habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2014, 2017) apontam para dez principais classes de HS na literatura, considerando-as relevantes em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo, de acordo com as demandas interpessoais que para ele se apresentam e os papéis sociais assumidos por este em cada uma dessas fases.

Dentro das classes existem as respectivas subclasses, as quais não serão detalhadas em sua totalidade tendo em vista os objetivos iniciais propostos neste trabalho. Sendo assim, far-se-á menção somente àquelas que possuem maior aplicabilidade para o recorte proposto neste estudo, conforme descritas a seguir:

1) *Comunicação*: fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback nas relações sociais, iniciar, manter e encerrar conversação, etc.;

2) *Civilidade*: apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, agradecer, desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e etc.;

3) *Fazer e manter amizade*: iniciar conversação, apresentar informações livres, demonstrar gentileza, expressar sentimentos, manifestar solidariedade diante de problemas, etc.;

4) *Empatia*: manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar, expressar compreensão, demonstrar disposição para ajudar (se for o

caso), compartilhar alegria e realização do outro, se colocar no lugar do outro, etc.;

5) *Assertivas*: é uma classe ampla com muitas subclasses, das quais destacamos: desculpar-se e admitir falha, defender direitos próprios e direitos de outrem, manejar críticas, questionar, opinar, concordar, discordar, fazer e recusar pedidos, etc.;

6) *Expressar solidariedade*: identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, engajar-se em atividades sociais construtivas, participar de reuniões e campanhas de solidariedade, etc.;

7) *Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais*: acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, elaborar alternativas de comportamentos, propor alternativas de solução de problemas, etc.;

8) *Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo)*: aproximar-se e demonstrar afetividade ao outro por meio de contato visual, sorriso, toque, fazer/responder perguntas pessoais, cultivar o bom humor, demonstrar interesse pelo bem do outro, etc.;

9) *Coordenar grupo*: organizar atividade, distribuir tarefas, incentivar a participação de todos, controlar o tempo e o foco na tarefa, etc.;

10) *Falar em público*: cumprimentar, distribuir o olhar pela plateia, usar tom de voz audível, fazer/responder perguntas, usar humor (se for o caso), agradecer a atenção ao finalizar, etc.;

Considerando-a como uma classe de HS presente nas relações interpessoais, a empatia é definida como “a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 86).

Do mesmo modo, a classe de HS denominada *assertivas* é muito comum no cotidiano, seja em contexto familiar, escolar ou de trabalho, que reflete a compreensão de que muitos direitos humanos também podem se traduzir como direitos interpessoais, uma vez que as HS assertivas

pressupõem “a afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 75).

Del Prette e Del Prette (2017) argumentam ainda que, assim como outros comportamentos, é possível o aprendizado das habilidades sociais ao longo da vida, o que pode ser realizado por meio dos processos formais ou informais em que ocorre a interação com as demais pessoas, sendo, portanto, influenciado pela cultura e pelas condições favoráveis do ambiente. No entanto, esses mesmos autores observam que é na infância e no contexto familiar e escolar que as HS podem ser melhor adquiridas, influenciando decisivamente nas etapas seguintes e até mesmo em outras áreas do processo de desenvolvimento.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2014), o contexto educativo é dinâmico e interativo, exigindo mediação competente para a condução das interações estabelecidas com e entre os alunos, além de exigir do professor um repertório elaborado de alternativas que possibilitem conduzir com bom desempenho o processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, os autores apresentam o conceito de habilidades sociais educativas (HSE), definindo-as como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 95).

A partir da realização de vários programas de promoção de habilidades sociais educativas (HSE) realizados com professores, os autores identificaram quatro classes gerais destas:

- a) Habilidades de apresentação de atividades: explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos, destacando aqueles que contribuem para o bom andamento da atividade; promover a participação do aluno por meio de estratégias de condução, como jogos ou brincadeiras, visando despertar a curiosidade, motivar, desafiar etc.;

- b) Habilidades de transmissão de conteúdos: expor oralmente com clareza; verificar compreensão; encorajar; apresentar a ajuda mínima necessária; esclarecer dúvidas, observar o desempenho; orientar individualmente; corrigir e solicitar mudança de comportamento; prover feedback, especialmente o positivo;
- c) Habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos: chamar a atenção de um aluno para desempenho do outro; solicitar e valorizar a cooperação, incentivar feedback e elogio entre os alunos como forma de estabelecer uma subcultura do grupo nessa direção;
- d) Habilidades de avaliação da atividade: explicitar critérios e condições, desenvolver habilidades de autoavaliação dos alunos para que estes também avaliem a atividade, o próprio desempenho e o dos demais.

Além dos componentes das HSE acima descritos, os autores destacam ainda a importância de ensinar os alunos a trabalhar em pequenos grupos, promovendo habilidades de estabelecer e respeitar normas. Esse tipo de atividade constitui uma das condições para a promoção de habilidades sociais entre os alunos e para o desenvolvimento de atitudes e valores de respeito, tolerância, cooperação e solidariedade.

Sobre esse aspecto, Quitério e Nunes (2017) afirmam que o educador precisa desenvolver as habilidades sociais educativas (HSE) para que saiba lidar com as demandas do contexto educacional, tendo em vista a dinâmica e a interatividade, que coexistem no ambiente escolar. As autoras ainda reforçam que o educador contribui para a promoção e desenvolvimento do outro, por isso é importante que este desenvolva competências relacionadas tanto às interações sociais quanto ao seu próprio objeto de conhecimento em si.

Del Prette, Paiva e Del Prette (2005, p. 65) afirmam que

as crenças, sentimentos, motivações e habilidades dos professores influenciam e são influenciadas por suas ações e interações educativas, bem como pelos resultados em termos de rendimento acadêmico e desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Nessa ótica, Paiva e Del Prette (2009, p. 83) também enfatizam que as HSE são “potencialmente promotoras da aprendizagem dos alunos, relacionando o desempenho destes com sua atuação profissional e, em particular, com seu desempenho na interação com o aluno”.

Nesse sentido, observa-se a existência de uma inter-relação entre a prática docente e seu modo de pensar, isto é, suas crenças acerca da própria atividade exercida no contexto da sala de aula, que por seu turno geram resultados no desempenho escolar, sociocognitivo e emocional dos alunos, tornando novamente a exercer novas influências no pensar e agir docente.

Molina e Del Prette (2006, p. 54) ainda reforçam que as interações sociais satisfatórias no contexto escolar “requerem um repertório adequado de habilidades sociais, ou seja, de diferentes classes de comportamentos sociais para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais”.

Assim, as postulações formuladas pelos autores acima referenciados fornecem subsídios teóricos importantes para a compreensão de que o professor exerce um papel fundamental também na promoção do desenvolvimento das habilidades sociais das crianças e dos adolescentes aos quais exerce a missão de educar, uma vez que, consoante os postulados de Del Prette e Del Prette (2017, p. 34), “grande parte das necessidades das pessoas é mediada por outros indivíduos e depende das interações entre eles”.

Sublinhe-se, ainda, que tanto a família quanto a escola e o acesso a outros grupos de pertencimento são áreas privilegiadas para aprender HS, contanto que esses contextos possam fornecer experiências positivas para adquirir comportamentos sociais, uma vez que os seres humanos

passam muito tempo engajados em interações sociais e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover relações satisfatórias, as quais favorecem o aperfeiçoamento de HS que reforçam comportamentos positivos.

Em contrapartida, Del Prette e Del Prette (2017) também observam que nos contextos desfavoráveis pode ocorrer justamente o contrário, ou seja, dificuldades na aquisição e no aperfeiçoamento das HS, incorrendo em déficit de habilidades sociais que podem causar o adoecimento emocional como consequência de conflitos mal resolvidos.

Del Prette e Del Prette (2014) asseveram que a escola é o espaço privilegiado onde se dá um conjunto de interações sociais que se coadunam com os objetivos educacionais. No entanto, estes autores ressaltam que é preciso atentar para a qualidade dessas interações, pois estas podem ser determinantes na consecução dos objetivos educacionais, além de contribuírem para o aperfeiçoamento do processo educacional.

Sendo a escola o espaço por excelência onde ocorre o conjunto de interações que visam atender os princípios educacionais, Del Prette e Del Prette (1997, p. 240) advogam ainda que "as interações sociais que promovem o desenvolvimento são entendidas como interações 'educativas' na medida em que representam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas".

De acordo com os postulados de Del Prette e Del Prette (1997, p. 245) a *Competência Social*⁵ é tida como fator primordial "na medida em que se reconhece a importância da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento e o peso de seu repertório de HS na concretização

⁵ Del Prette e Del Prette (2017, p. 37-38) observam que o conceito de Competência Social é entendido como central no campo das Habilidades Sociais, sendo uma premissa coerente com a definição desse conceito, tendo em vista os critérios avaliativos que dele decorrem, bem como o conjunto de requisitos que formam a base de um desempenho socialmente competente. Tal termo se aplica a um constructo avaliativo do desempenho do indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma determinada tarefa interpessoal que atenda aos objetivos do mesmo e das demandas situacionais e culturais, produzindo resultados positivos que se pautem em critérios éticos e instrumentais.

dessas interações". Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (1997, p. 241) argumentam ainda que "a construção de conhecimento em situação escolar supõe, portanto, a competência do professor em situar-se como um dos polos da interação educativa com o aluno, em mediar e em conduzir as interações com e entre eles em torno do objeto de conhecimento".

Em face da situação anteriormente evidenciada, importa salientar o fato de que as pessoas socialmente habilidosas possuem maiores chances de realização pessoal, afirmação essa que é defendida por Del Prette e Del Prette (2014) ao considerarem que as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aqueles com quem interagem. Dessa forma, compreende-se que as HS constituem importante ferramenta de comunicação social, abrangendo o relacionamento entre pais e filhos, professores e alunos e a sociedade em geral, potencializando a capacidade cognitiva, emocional e interpessoal do indivíduo, além de prevenir transtornos psicológicos.

Partindo das considerações acima, ao vislumbrar a imensa sociodiversidade e singularidade presente na região amazônica, que se reflete também no cenário educacional, faz-se pertinente as discussões e reflexões sobre crenças e metas e sobre o campo teórico das habilidades sociais no que tange à formação de professores que estarão atuando futuramente neste cenário, de modo que esse referencial teórico possa contribuir para uma formação mais abrangente, global e que envolva as diferentes nuances presentes na educação que aqui se materializa.

Tecendo algumas reflexões sobre a formação de professores na Amazônia

Não existe um conceito único para se definir a Região Amazônica. Longe de ser uma região de homogeneidades, é extremamente enigmá-

tica e multifacetada. Segundo Gonçalves (2012, p. 9), “há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si”. No seio dessas contradições, ao mesmo tempo em que é vista como o centro das atenções do mundo, também é considerada a periferia dos interesses do Brasil, conforme avalia Mello (2015).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, definidas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006, a docência é compreendida, no art. 2º, §1º, como:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, observa-se que os pressupostos ditados pelo normativo legal acima destacado revelam a imprescindibilidade de uma formação voltada para articulação de saberes que envolvam as relações sociais, os conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos dos processos de aprendizagem, o que implica na urgência e carência de reflexões que se voltem para a percepção da docência tal como compreendida pela referida Resolução.

Salienta-se ainda que, de acordo com Colares e Colares (2011), o curso de Pedagogia, além de ser o maior responsável pela preparação dos profissionais para a educação infantil e o ensino fundamental (séries iniciais), também se apresenta importante nas discussões relacionadas ao currículo da educação básica. Nesse sentido, ao se pensar na promoção do repertório de HS na infância, verifica-se que a formação de professores pode exercer forte influência com relação à inclusão da temática nos currículos escolares, favorecendo sua aplicação nas práticas pedagógicas.

Tendo em vista a vasta e rica sociodiversidade presente no contexto amazônico, a inserção das HS no currículo escolar se configura como uma proposição para enfrentamento dos diversos desafios que se colocam ao educador, que precisa atuar em uma região culturalmente diversificada como a Amazônia, sendo fulcral uma formação docente que vise a preparação desse futuro profissional para lidar no cenário local e regional com maestria e efetividade.

Diante disso, Colares e Colares (2011) enfatizam que é de extrema importância a revisão analítica dos currículos escolares, cujas modificações sejam propostas a partir de discussões coletivas, tanto com relação ao conteúdo quanto à realização da própria atividade docente no cotidiano escolar.

Quanto a este aspecto, vale frisar que é comum nos discursos oficiais acerca dos objetivos e metas educacionais a preconização e reafirmação de que a educação seja proporcionada aos cidadãos de forma articulada com uma formação para a vida e para a cidadania, o que inclui, obviamente, uma articulação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse cenário, é importante trazer para o âmbito das discussões aqui referenciadas a reflexão proposta por Gadotti (2009, p. 86-87) de que é preciso "pensar e organizar um currículo que vá ao encontro das necessidades do educando, numa perspectiva democrática, emancipadora e promotora da educação integral".

A perspectiva de educação integral defendida por Gadotti (2009) é aquela em que se propõe a integralidade enquanto um princípio pedagógico onde o ensino de disciplinas como língua portuguesa e matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania, pois ele entende que neste tipo de educação a aprendizagem deve ser propiciada sob uma concepção holística. Ele afirma ainda que

não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da

escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de uma concepção holística. Esse é o requisito principal de todo projeto de educação integral (GADOTTI, 2009, p. 104).

Corroborando essa ideia, Del Prette e Del Prette (2014) enfatizam que o desenvolvimento socioemocional não pode ser excluído deste complexo sistema, dentre outras coisas, pelas características hodiernas da sociedade, marcada pela violência que atinge crianças e jovens dentro do próprio contexto escolar. Dessa maneira, eles enfatizam a importância e necessidade de se aprimorar as competências sociais de alunos, professores e de todos os segmentos presentes no ambiente escolar.

É nesse sentido que novamente se faz notória a proposição da educação integral, tal como defendida por Gadotti (2009). Para ele, a escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras (GADOTTI, 2009, p. 38).

De outro ângulo, Machado e Diógenes (2013, p. 85), observam que numa relação de processo ensino e aprendizagem com os alunos, enquanto seres culturais, estes já trazem consigo um conhecimento prévio da realidade. Essa colocação dos autores vem ao encontro das proposições de Corrêa e Hage (2011, p. 97), ao enfatizar a necessidade de “outros referenciais para orientar indicadores de políticas e práticas educacionais, que oportunizem a compreensão da complexidade dos fenômenos educacionais e escolares”.

Em síntese, pensar na educação composta de elementos que abarquem a complexidade educacional remete ao estudo das crenças dos educadores e futuros educadores como elemento que viabiliza ferramentas à docência, no sentido de compreender o que estes pensam,

tendo como cenário de fundo sua cultura, meio social e sua forma de enxergar a educação, possibilitando a implementação de ações que englobem todo o processo de formação humana, ressignificando a qualidade da escola pública sob outras bases.

O cenário da pesquisa: caminhos percorridos

A abordagem escolhida para este estudo foi de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, uma vez que se trata de uma pesquisa na qual existe uma maior preocupação com os significados atribuídos pelas pessoas envolvidas. De acordo com Minayo (2001, p. 24), a preocupação desse tipo de pesquisa é justamente “compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”.

Participaram desta pesquisa 10 estudantes do curso de Pedagogia, todas do gênero feminino, do estado do Pará, entre 23 e 38 anos, 6 solteiras e 4 casadas, com filhos entre 1 e 4 anos de idade. Em relação aos aspectos éticos que balizaram a realização deste estudo, tomou-se como fundamento os pressupostos da Resolução CNS Nº 510, de 7/4/2016⁶ (BRASIL, 2016). Os participantes tomaram conhecimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual assinaram antes da realização das entrevistas.

Para a coleta de dados foram utilizados questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada com as perguntas: o que você entende quando se fala em habilidades sociais? Quais habilidades sociais você gostaria que seus alunos tivessem? O que você acha que é preciso fazer para que eles (alunos) desenvolvam essas habilidades? As entrevistas foram gravadas e transcritas. Após, foram analisadas mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC é uma opção metodo-

⁶ Trata sobre a ética na pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais.

lógica que utiliza de estratégia discursiva para tornar clara uma dada representação social que se apresenta na forma viva e direta de um discurso, que é como os indivíduos reais pensam, o que combina perfeitamente com os objetivos propostos no escopo deste trabalho (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

Resultados e discussões

Os resultados obtidos na análise evidenciaram os vários discursos que serão analisados à luz do referencial teórico, que serviu de embasamento para esta discussão. Nos discursos originados a partir da pergunta sobre o que estudantes entrevistados *entendem quando se fala em habilidades sociais*, emergiram cinco discursos que se complementam entre si.

Observa-se no discurso a seguir que há a compreensão de que as habilidades sociais estão relacionadas com a convivência na sociedade, no meio familiar e escolar.

"Habilidades que o ser humano tem no convívio com o outro. Relações construídas no âmbito familiar e escolar. É levar o indivíduo a viver em sociedade, ensinar para eles valores morais, éticos, de comportamento, valores de solidariedade, respeito. Interações inter e intrapessoais, e que de certa forma desenvolva as pessoas em todos os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e totalmente social".

O discurso acima evidencia ainda que os docentes relacionam as HS ao aprendizado de valores morais, éticos, comportamentais, solidariedade e respeito e atribuem às atividades docentes o ensinamento destes conceitos. Ficou clara uma crença bem próxima das formulações conceituais do campo teórico das HS, uma vez que, de acordo com Del Prette e Del Prette (2017), as HS podem ser compreendidas como classes de comportamentos que são valorizadas em determinada cultura, resultando em boa convivência entre as pessoas, comunidade e sociedade.

O discurso ainda ressalta que os entrevistados apresentam a crença de que as HS sejam interações pessoais (intra e inter) que promovem nas pessoas os mais diferentes aspectos de seu desenvolvimento. Essa crença também encontra amparo nas colocações de Quitério e Nunes (2017), que afirmam que as HS apresentam-se como ferramentas para avaliar e promover as relações interpessoais que se desenvolvem em diferentes espaços e que podem auxiliar os indivíduos na busca por qualidade de vida em todos os aspectos do desenvolvimento humano, como social, cognitivo, físico e emocional.

Outro importante discurso que se constatou acerca do que os participantes entendem por habilidades sociais apontou para uma crença de que estas se referem ao conhecimento da realidade de uma forma holística, juntando aspectos relacionados aos conhecimentos locais, regionais para, a partir disso, levar a criança a ter “uma noção de um todo”, conforme mostrado a seguir.

“Habilidade social é quando se tem uma noção de um todo, e jogar no teu dia a dia com ela em relação a tudo que é pedagógico. Habilidades sociais ao meu ver, no âmbito no caso educacional, é a capacidade que tu tem de interligar os aspectos seja ele regional, seja ele local, seja ele de outro setor, então fazer uma junção disso e tu fazer a partir daí uma forma de tu colocar a criança a conhecer”.

Essa crença está em consonância com os preceitos das habilidades sociais educativas, referenciadas por Del Prette e Prette e Del Prette (2014), pois remetem a uma intencionalidade da prática docente que visa proporcionar aos alunos a ampliação do seu conhecimento de mundo.

Também emergiram discursos que apontaram para crenças relacionadas ao fazer docente e para a prática pedagógica, abrangendo as atividades desenvolvidas com os alunos de forma intencional ou até mesmo aquelas escolhidas por eles livremente. Tal crença remete-nos novamente ao conceito de HSE proposto por Del Prette e Del Prette (2014),

pois são aquelas que se voltam para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro.

“Quando se fala em habilidades sociais penso que seja o meu fazer enquanto futura educadora; habilidades que utilizará na prática pedagógica em sala de aula; seriam as atividades desenvolvidas com alunos, sejam pedagógicas ou de livre escolha destes”.

Neste sentido, tal discurso agrega elementos relacionados com o que aponta as HSE, estando em conformidade com a literatura da área. Porém, ficou evidente um conhecimento superficial de como estas habilidades colocam-se em prática neste ambiente, uma vez que o discurso afirma que estas são *“a prática pedagógica”*, sem que haja, no entanto, um detalhamento maior sobre quais seriam tais práticas, o que sugere um possível desconhecimento sobre a temática e suas aplicabilidades nos currículos escolares.

Os relatos das entrevistas revelam nitidamente que entre os participantes da pesquisa também há ainda a crença de que as HS se referem a comportamentos relacionados à saúde, à higiene e aos cuidados com o corpo, conforme evidencia o discurso abaixo:

“Eu acredito que podemos colocar a higiene pessoal; você treinar autonomia da criança quanto à sua saúde, seu corpo, as atitudes que ela tem que tomar todos os dias para ficar bem consigo mesmo”.

Essa colocação confirma as reflexões propostas por Gadotti (2009) sobre a necessidade de uma educação integral envolvendo aspectos como: cultura, lazer e, inclusive, cuidados de saúde, entre outros. Em contrapartida, vale ressaltar que há certa exiguidade desses aspectos dentro das classes de HS e HSE já estudadas na literatura. Dessa forma, a presente abordagem sugere a viabilidade de tal instrumento dentro da educação e até considerar a inserção deste aspecto como uma das classes

de habilidades, levando em consideração a percepção dada pelo entrevistado.

Portanto, verifica-se que há uma intrínseca relação entre relacionamentos interpessoais e a promoção de hábitos saudáveis que dele decorrem, contribuindo para a qualidade de vida dos envolvidos no mesmo contexto de interações sociais que visem o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse aspecto, observa-se que os estudantes de Pedagogia ainda não receberam em sua formação o conhecimento teórico formal sobre as HS, pois acreditam que, ao “treinar” a autonomia das crianças com relação aos aspectos pessoais anteriormente mencionados, estarão contribuindo no desenvolvimento das habilidades sociais, o que não encontra respaldo na literatura acerca do tema.

Sublinha-se, ainda, que nos discursos emergiram crenças que sugerem um entendimento condizente com os pressupostos teóricos do campo das HS:

“Acredito que é a questão da tolerância, respeito pelo outro, empatia; acredito que habilidades sociais é a forma como você vê o mundo; forma de se relacionar com as pessoas e com o meio que você vive; eu entendo que são as habilidades do indivíduo em ajudar a sociedade de forma voluntária e altruísta”.

Um importante aspecto ressaltado no discurso anterior demonstrou que os estudantes entendem as HS como sinônimo de tolerância, respeito pelo outro e empatia, além de sugerir uma relação destas com habilidades de contribuir para a sociedade de forma voluntária e altruísta. Nesse aspecto, a crença apresentada neste discurso faz clara referência às HS de empatia, que, conforme definição apresentada no referencial teórico deste estudo, reflete a capacidade e os comportamentos dos indivíduos em se colocar no lugar de outro, demonstrando afeto, compreensão e expressão de sentimentos.

Observa-se, portanto, que mesmo de forma incipiente uma parte das crenças dos participantes possui congruência com os preceitos teóricos do campo das habilidades sociais. Entretanto, apesar de alguns discursos elucidarem a prática docente voltada para o desenvolvimento das HS, não demonstraram sistematização e planejamento concernente à ação docente, ficando evidente a não estruturação das HSE.

Essa questão permite inferir que o entendimento dos estudantes da pesquisa sobre as HS aponta para uma proximidade com as proposições de Del Prette e Del Prette (2014) quando estes afirmam que a escola é o espaço privilegiado onde se dá um conjunto de interações sociais que se pretendem educativas. No entanto, estes autores ressaltam que é preciso atentar para a qualidade dessas interações, pois estas podem ser determinantes na consecução dos objetivos educacionais, além de contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional.

Perguntados sobre *quais habilidades sociais gostariam que os seus alunos tivessem*, os dados coletados nas entrevistas permitiram a produção dos discursos que revelaram a necessidade de disseminar os conceitos e teorias do campo das HS à formação inicial do público entrevistado. Nesse aspecto, emergiu a crença de que ter habilidade social é reconhecer seus direitos, se colocar no lugar do outro, demonstrar respeito mútuo, além de valores éticos e morais. Tal crença demonstra certa logicidade com a classe de HS denominadas *assertivas*, as quais demonstram a capacidade humana de exercer a sua cidadania por meio da defesa de seus próprios direitos e dos direitos de outrem em situações que demandam o enfrentamento e atitudes assertivas para garantia dos resultados pretendidos.

Os participantes revelaram ainda que as habilidades sociais almeçadas para os seus futuros alunos estão relacionadas a um bom convívio em sociedade, demonstrando companheirismo e solidariedade, o que na concepção destes influencia no desenvolvimento do aluno, conforme se verifica na meta a seguir:

“A capacidade de se colocar no lugar do outro, saber onde termina e onde começam seus direitos. Respeito um pelo outro. Bom, os valores éticos e morais né. Um convívio, o relacionamento, o companheirismo, a questão de solidariedade, que tudo isso influi na questão do desenvolvimento do aluno”

O discurso apresentou ainda algumas metas desejadas para os futuros alunos dos estudantes ouvidos. Este aspecto é compatível com a crença sobre o que entendem por habilidades sociais, demonstrando certa coerência entre crenças e metas, o que possivelmente influenciará nas práticas profissionais destes futuros pedagogos.

Em face dos discursos transcritos, as falas dos participantes apontam uma multiplicidade de crenças relacionadas às HS que revelaram querer para os seus alunos, o que corrobora ainda mais as proposições de Del Prette e Del Prette (1997). Há mais de duas décadas atrás, estes autores já apoiavam uma argumentação favorável à inclusão das HS como premissas importantes para a educação, desde o nível básico, passando pelo médio e atingindo até mesmo o nível superior, visto que, além de contribuírem para relações mais satisfatórias no cotidiano dos alunos, poderão evitar inclusive as dificuldades adaptativas relacionadas ao desempenho profissional.

No caso dos estudantes de Pedagogia, enquanto futuros educadores, a sua competência social é tida como fator primordial, pois, de acordo com Del Prette e Del Prette (2017), o desempenho de uma pessoa nas suas tarefas interpessoais depende do seu conjunto de HS, sendo estas condições necessárias, porém não suficientes para o alcance dessa competência social. É preciso ainda que este educador esteja atento para outros fatores que podem contribuir no seu desempenho interpessoal e, conseqüentemente, na sua competência.

Outro aspecto apontado pelos entrevistados nos discursos produzidos também descortina crenças que relacionam as habilidades sociais desejadas para os alunos a valores como respeito pelas diferenças, pelos mais velhos, pelo meio ambiente e pelas pessoas com as quais estes se

relacionam, evidenciando metas que também demonstram uma sintonia com as crenças destes sobre as HS, conforme se verifica abaixo:

“Primeiramente o respeito pelas diferenças; o respeito pelos mais velhos, pelo meio ambiente, com o lugar que frequentam, com as pessoas com quem se relacionam”.

Tal discurso salienta um entendimento coerente com o apresentado na literatura quando evidencia uma crença que se vincula ao portfólio de HS de *civilidade*, colaborando para uma percepção assertiva sobre a temática, ainda que de forma incipiente.

Nos discursos apresentados manifestaram-se crenças e metas acerca das HS requeridas para os futuros alunos do público entrevistado, as quais podem ser resumidas nos anseios pelo desenvolvimento da leitura, revelando a crença de que ler é importante para a vida do aluno, além do desenvolvimento de sua capacidade de autonomia e interação social com outras crianças, bem como em atitudes de empatia e colaboração.

“A leitura que é importante para a vida do aluno; capacidade de autonomia e interação social com outras crianças; ter empatia e ajudar os outros”.

Com relação ao que os estudantes de Pedagogia *acham que é preciso fazer para que os alunos desenvolvam as habilidades sociais*, os discursos apontam que as crenças dos participantes sobre essa questão estão relacionadas ao companheirismo, ao trabalho em equipe, bem como em mostrar para eles (alunos) a importância do viver em sociedade e dos valores como a amizade, companheirismo e solidariedade, conforme mostra o discurso abaixo:

“Acho que na sala de aula o professor deve trabalhar isso, o companheirismo entre os alunos principalmente na hora das atividades né,

deixar claro que é uma equipe que cada um pode contribuir de alguma forma. Dentro do currículo e de todas as atividades propostas, um dos objetivos tem que ser esse né, viver em sociedade e mostrar para eles a importância de valores como a amizade, o companheirismo, a solidariedade né”.

Discursos como o mostrado anteriormente também demonstraram bastante correlação com várias classes de HS apontadas por Del Prette e Del Prette (2017), tais como fazer e manter amizade, expressar solidariedade e coordenar grupo, conforme referencial trazido para este estudo com o intuito de embasar as discussões que aqui se fazem presentes.

Os participantes da pesquisa consideram ainda que o professor é o responsável por criar as possibilidades para que ocorram as interações, fazendo com que as crianças aprendam, desde cedo, a relacionar-se com os outros de maneira harmoniosa, e que é necessário promover tais interações, de modo que as crianças tenham a liberdade de se relacionarem umas com as outras, promovendo uma troca de aprendizado a partir dessas redes de relações interpessoais, conforme se observa no discurso a seguir:

“O professor na escola pode criar possibilidades para que as crianças desde cedo aprendam a se relacionar com o outro de maneira harmoniosa. É necessário promover, justamente essa interação nesses alunos, não ficar apenas só na parte de escrita né dentro da sala de aula totalmente, mas que deixe eles estarem livres pra se relacionar, pra um aprender com o outro né”.

Nesse sentido, as interações sociais educativas pressupõem a existência de condições para o desenvolvimento cognitivo, conforme preceituam Del Prette e Del Prette (1997, p. 240). No entanto, eles observam que embora as relações sociais “espontâneas” incluam interações educativas, é necessário considerar os requisitos que podem qualificar esse tipo de relação espontânea como uma interação educativa, sendo im-

portante levá-las em consideração para um repensamento das condições de ensino e aprendizagem e do papel do professor na promoção dessas condições.

Assim, as crenças vislumbradas nos discursos tornam evidentes o papel central que o professor exerce no arranjo dessas interações, pois, de acordo com as proposições de Molina e Del Prette (2006), o professor desempenha influências importantes na formação cognitiva, social e humana do sujeito, portanto suas práticas podem atuar como facilitadoras ou não da aprendizagem da criança, conforme os discursos evidenciados.

Lançando olhares para o discurso a seguir, é possível inferir que as crenças acerca do que deve ser feito para desenvolver nos alunos as habilidades sociais revelam que os estudantes de Pedagogia relacionam as habilidades sociais com estratégias de ensino e prática docente, sendo que estas ações devem focalizar o aluno como personagem principal.

“Professor tem que estar muito atento para as experiências, pras vivências que essa criança ou adolescente tem fora do ambiente escolar. O ideal, então é preciso você ouvir, conhecer a sua criança, conhecer a cada um sabe. Se for o caso pra ti instigar sabe, pra ti propor situações, é bem interessante”.

O discurso acima torna manifestas as crenças que revelam a importância de considerar as experiências anteriores vividas pelos alunos, para que os estudantes, em sua prática docente, proponham melhores estratégias no sentido de instigar os alunos para o desenvolvimento das HS. Nesse sentido, é importante mencionar que tal crença encontra respaldo em Machado e Diógenes (2013, p. 85), os quais observam que os alunos, enquanto seres culturais envolvidos numa relação de processo ensino e aprendizagem, já trazem consigo um conhecimento prévio da realidade.

Tais crenças remetem-se diretamente às subclasses das habilidades sociais educativas (HSE), pois, conforme enfatizam Quitério e Nunes (2017), as habilidades requeridas por essa subclasse são as que contribuem para a promoção e desenvolvimento do outro.

Ademais, os estudantes também demonstram crenças e metas acerca da necessidade de propostas de programas de ensino que contemplem a aplicação das habilidades que permitam o aluno desenvolver o conhecimento que já trazem consigo, como aponta o discurso a seguir:

“acredito que é preciso propor, ter estratégias de ensino que possibilite o desenvolvimento das habilidades nos alunos; é a prática do professor; colocar o aluno como personagem principal do aprendizado; dar responsabilidades aos alunos, considerando suas peculiaridades, suas opiniões, trabalhando em coparticipação com eles; estimular, dar exemplo; educar para que se tornem adultos com pensamentos mais altruístas; deixar os alunos livres para fazer o que quiserem, apenas aprimorando o que estes já sabem; ir para o campo, levar as crianças para a realidade para que aprendam na prática”.

Além disso, emergiu no seio destes discursos a crença de que é necessário deixar os alunos totalmente livres para fazer o que quiserem, sinalizando uma possível distorção sobre o entendimento quanto ao papel do docente na promoção dessas habilidades. Nesse sentido, percebe-se que há um distanciamento entre crença e teoria, pois, de acordo com Del Prette e Del Prette (1997), para que o conhecimento seja construído no contexto escolar, é imprescindível que o professor atue como mediador das interações entre alunos e professores, bem como entre aqueles e o objeto de conhecimento.

Diante do discurso anteriormente visto, é importante mencionar que, em análise de artigos acessados pelas bases de dados Scielo e Capes (2015), Quitério e Nunes (2017) constataram que, mesmo havendo indícios de resultados satisfatórios das pesquisas relacionadas a treinamento em habilidades sociais (THS) no ambiente universitário, nenhum

desses estudos teve como alvo a formação inicial de futuros professores em relação às HSE.

Paiva e Del Prette (2009) enfatizam que as crenças dos professores atuam como prognósticos de suas práticas, o que pode reverberar nas condições proporcionadas para que o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos seja garantido de forma plena e eficaz. Nesse sentido, para garantir um desempenho adequado nas interações entre professor e aluno, é importante que estes possuam um repertório de habilidades que visem municiá-lo com as ferramentas comportamentais necessárias para atingir seus objetivos.

Ainda que o material discursivo produzido pelo sujeito coletivo focalizado neste estudo não esteja em consonância total com os conceitos e estudos da literatura acerca das HS, os discursos apontam para uma percepção de que os alunos devem ser o foco central das ações, de modo que as práticas docentes possam propiciar a eles o desenvolvimento de habilidades necessárias para a interação com o outro. Assim, o público pesquisado acaba colocando em evidência as suas crenças ao relatarem sobre o que deve ser feito para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades sociais nos alunos.

Considerações finais

A partir deste estudo foi possível constatar que são diversificadas as crenças dos participantes sobre as HS, cujos discursos apontaram para um entendimento superficial sobre o tema, inclusive ressaltando a necessidade de se considerar a inserção de comportamentos como higiene pessoal nas classes de HS, baseados provavelmente na experiência dos entrevistados enquanto alunos, o que provavelmente se refletirá em sua formação e futura atuação no complexo ambiente da sala de aula. Contudo, as evidências discursivas até aqui apontadas demonstram a relevância da disseminação e proposição de estudos que versem sobre as crenças acerca do construto das habilidades sociais.

Dessa forma, é importante frisar que o conhecimento sobre habilidades sociais por parte dos futuros educadores pode ser compreendido como um dos requisitos necessários para a promoção de interações sociais em sala de aula, de modo que estas possam produzir nos alunos o desenvolvimento de habilidades importantes para sua formação e desenvolvimento pessoal.

É nesse cenário que o estudo das crenças de estudantes de Pedagogia encontra respaldo científico, uma vez que, sendo constatada a existência de falhas na sua formação acadêmica em relação a esse requisito, a competência interpessoal profissional do professor (quando há) passa a ser um produto casual de sua experiência cotidiana ou até mesmo uma mera expectativa oriunda dos programas de formação continuada. Portanto, para a concretização intencional desses objetivos se faz necessária e imprescindível a elaboração de programas especificamente orientados para tal, conforme visto ao longo das argumentações aqui sustentadas.

Por fim, considerando o caminho ainda pouco percorrido no que tange a pesquisas sobre crenças docentes e HS em Santarém-PA, percebe-se a importância de se realizar mais estudos sobre habilidades sociais em âmbito acadêmico-científico, inclusive no sentido de promover políticas públicas na região que contemple a referida temática e sua aplicabilidade no contexto amazônico, diante de sua enorme diversidade e singularidade.

Referências

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 191-231.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 1, p. 23-156, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução CNE nº 510, de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO, V. E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 1996. p. 3-42.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, v. 14, n. 18, p. 79-105, jan.-jun. 2011.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição**. São Paulo: ARBytes Editora, 1997. 3 v.

_____. **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual Teórico e Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 57-72, jul.-dez., 2005. Disponível em: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=35402005>. ISSN 1413-2907. Acesso em: 22 jul. 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (Org.). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e interpretação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). ed. rev. e ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

MACHADO, T. M. R.; DIÓGENES, E. M. N. Formação de Professores: diálogos sobre a experiência cotidiana e a ciência. In: NICOLLI, A. A.; LOBO, A. M. F. (Org.). **Amazônia em diálogo**: da formação às práticas docentes na educação básica. Curitiba-PR: Editora CRV, 2013.

MELLO, A. F. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: O caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais [online]**, n. 107, p. 91-108, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6025>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MILLER, S, A. As crenças dos pais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. **Desenvolvimento Infantil**, v. 59, n. 2, p. 259-285, abr. 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOINHOS, M. V. C.; LORDELO, E. R.; MOURA, M. L. S. de. Metas de socialização de mães baianas de diferentes contextos socioeconômicos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n. 1, p. 114-125, 2007.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n. 11, p. 53-63, jan./jun., 2006.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.

PAJARES, M. F. Teacher's belief and educational research: Cleaning Up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

QUITÉRIO, P. L.; NUNES, L. R. O. P. **Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas**: guia prático. São Paulo: Memnon, 2017.

RIBAS, R. C. **Cognições de mães brasileiras acerca da paternidade e do desenvolvimento humano**: Uma contribuição ao estudo da psicologia parental. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SADALLA, A. M. F. A.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. Psicologia e licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. **Revista Pro-posições**, v. 16, n. 1, jan./abr. 2005.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFOPA

Diomark Pereira de Araújo¹

Edilan de Sant Ana Quaresma²

INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) é uma realidade em escolas públicas da Região Amazônica, tendo como proposta inserir a educação de tempo integral na rede pública de ensino. A implantação do PME como política indutora de educação integral tem sido desafiadora e marcada por várias problemáticas no âmbito escolar, como a falta de compromisso, desinteresse e não conhecimento por parte de professores, equipe de gestores da escola, dos pais de alunos e alunos, acerca da funcionalidade do projeto na escola.

Na intenção de contribuir para um melhor conhecimento acerca da temática, gerando maior interesse e compromisso da comunidade escolar, este artigo objetiva apresentar as pesquisas realizadas pela Universidade Federal Oeste do Pará, no período compreendido entre 2016 a 2018, por meio de professores e egressos do Mestrado Acadêmico em Educação, que realizaram pesquisas acerca da política de Educação Integral, tendo como foco o Programa Mais Educação. A proposta deste trabalho é também trazer elementos que complementem os trabalhos já

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal do Oeste do Para (UFOPA). Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, sob a orientação do Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma. E-mail: diomark.araujo@hotmail.com

² Professor Associado do Programa de Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutor em Ciências com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ-USP (2014). E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

produzidos, e enriqueçam a coletânea já existente sobre a temática, visando sempre o planejamento e implementação adequados da referida política.

O presente trabalho surgiu com a finalidade de compreender como o Programa Mais Educação e seus determinantes, como políticas públicas da educação de tempo integral, vêm sendo trabalhado no chão escolar, verificando também, seus desafios e possibilidades para a melhoria da qualidade da aprendizagem nas instituições de ensino.

A proposta do PME tem sido alvo de críticas, por considerar que sua implementação tem ocorrido em escolas que não oferecem condições necessárias para o desenvolvimento de atividades que o programa propõe. Somada a essas problemáticas, está também, a ausência de uma estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades assim como a falta de aplicabilidade correta dos recursos financeiros destinados às oficinas, ocasionando problema para a efetivação dessa política indutora de educação de tempo integral, posto que na maioria das vezes, a existência do projeto resume-se simplesmente às aulas de reforço no contra turno, trabalhado de forma unilateral. Dessa forma, este artigo faz uma abordagem teórica sobre a temática proposta, análises e discussões, e por fim, as considerações finais.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção será realizada uma revisão da literatura acerca do Programa Mais Educação como política indutora de Educação Integral, sem a pretensão de esgotar o entendimento sobre essa política de governo, mas compreender como tem ocorrido a sua implantação no ambiente escolar.

O Programa Mais Educação é uma política do Governo Federal, proveniente do Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e

Combate à Fome, Ciências e Tecnologias, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude, que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio às atividades socioeducativas.

A educação integral diz respeito à garantia dos domínios instrumentais de compreensão da realidade, por meio da práxis social e de sua relação mais fundamental com o trabalho e a existência humana (MACHADO, 1991 *Apud* COSTA; GOMES; BRASILEIRO, 2016, p.90). Para Rennucci, Mendonça e Rodrigues (2013, p.5) "a palavra integral significa, por inteiro, completo, total, é o que se espera na formação de indivíduos em uma educação integral" (*apud* IDEM, 2016, p.91). Nesse contexto:

Educação Integral, na medida em que deve atender todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida, de um ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado para as novas gerações. Essa base de educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da história da Educação Brasileira, que embora tenham seus ideais e que esses se difiram de uma para outra, compreendem que a educação integral é a que se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016 *apud* LEITE; GUERREIRO, 2016, p.110; SOUZA; ROSÁRIO, LIMA, 2016, p.142-143).

Faz-se importante destacar que com a retomada da política de Educação integral no Brasil, surge o Programa Mais Educação como uma política do Governo Federal que, articulada a uma política de educação em tempo integral, tem como base a oferta de atividades diversificadas no contra turno, ampliando a jornada escolar dos educandos.

O Programa Mais Educação surge como uma ação da política pública de educação integral no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da UNESCO, lançado em 2006, com dados desanimadores apesar da política de universalização do Ensino Fundamental instituída no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, de analfabetismo e sofria com altas taxas de desempregos, além

dos salários baixos aos que se encontravam empregados (GARCIA, 2013, p.55).

É nessa conjuntura que o Programa Mais Educação surge, como reação a essa problemática, tendo como uma de suas metas: "*IV - combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial*" (GARCIA, 2013, p. 65-66).

O Programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, atuou no ano de 2008 em 1.409 escolas, distribuídas em 25 estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo 386.763 alunos. Sua implantação, para alguns governos municipais e estaduais, surge com possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país (SANTOS, 2009, p.44; SOUZA; ROSÁRIO; LIMA, 2016, p.147).

O aluno cadastrado no programa deve permanecer na escola por mais três horas, totalizando 7 horas de atendimento. Recebe três refeições diárias e passa no mínimo por cinco atividades na semana durante todo o período letivo. Essas atividades são ministradas por monitores que trabalham como voluntários, recebendo do Governo Federal uma quantia para alimentação e transporte escolar no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais) por cada turma monitorada, sendo no máximo cinco turmas. Porém, "a escola para ser considerada de Tempo Integral, além de ter no mínimo um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas" (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015 *apud*, LEITE; GUERRERIO, 2016, p.111), deve levar em consideração a organização de suas atividades com base no projeto pedagógico e, não apenas o cumprimento da carga horária.

O Mais Educação é desenvolvido a partir do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, possibilita articulação de diferentes ações, projetos e programas nos estados e municípios. Essa operacionalização é realizada por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa foi criado como uma estratégia do Ministério da Educação na tentativa de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na

perspectiva da Educação Integral. “É relevante destacar que até o ano de 2007, o país não tinha vivenciado uma política pública de educação integral em nível nacional, esse formato de educação é novidade para a nação brasileira” (LEITE; GUERREIRO, 2016).

A permanência do aluno na escola é um dos grandes desafios do sistema educacional na atualidade. Por diversos fatores os alunos não concluem o ano letivo na série em que se matriculam. Neste viés, o Programa deverá propor ações diferenciadas, tais como, aulas lúdicas e prazerosas no contra turno, como estratégia para a redução da repetência e da evasão escolar e, conseqüentemente, ampliando a permanência do aluno na escola.

A proposta de uma educação de tempo integral traz a possibilidade de mudar esse quadro, assegurando o desenvolvimento da criança e do adolescente em todos os âmbitos da condição humana, com garantia de proteção dos estudantes na escola pública, como sujeitos de direitos, visando, também, a formação ética, estética e epistêmica dos educandos. A “ampliação do tempo escolar é assinalada como importante possibilidade para a formação global do aluno ao propiciar atividades e contemplar as múltiplas dimensões do sujeito” (SANTOS, 2009, p.54).

No Brasil, ainda que as propostas de implantação do tempo integral nas redes públicas sejam recentes, a defesa de uma escola pública para atender crianças não apenas em período parcial, mas de maneira integral, surgiu com Anísio Teixeira (SANTOS, 2009, p.13-14), que marcou a história da educação ao longo do século XX, com sua atuação política e suas ideias fundamentadas especialmente nos postulados teóricos de Jhon Dewey. Anísio Teixeira defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade, por isso, acreditava que era preciso empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança.

A educação integral no Brasil, desde as primeiras tentativas de sua práxis ainda na década de 1930, tem se mostrado tema de grande relevância para a análise do quadro de desenvolvimento da educação brasileira e das políticas públicas para esse setor e outros correlatos.

No contexto amazônico, a educação é marcada por diversos acontecimentos, lutas territoriais, sociais, econômica, e por uma diversidade cultural. Essa miscigenação dos mais variados povos que aqui residem, com usos e costumes diferentes, reforça ainda mais a ideia de que a educação escolar além de ser um direito social importante para o desenvolvimento humano e emancipação dessa gente é, “sem sombras de dúvidas”, a possibilidade para transformação social.

A educação na Amazônia é marcada historicamente pelos desafios territoriais, sociais, econômicos e, pela diversidade, estampada, garimpeiros e outros povos e comunidades tradicionais. Neste mosaico de valores, linguagens e costumes diferenciados, a educação escolar se faz necessária para a garantia dos direitos sociais básicos à emancipação humana, e à transformação da realidade. A educação em tempo integral para as populações vulneráveis se apresenta como alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que por condições adversas não dispõem de oportunidades educacionais e sociais (COLARES; SOUZA, 2015, p.2).

A educação em tempo integral é vista como uma oportunidade para as camadas menos favorecidas desenvolverem suas potencialidades cognitivas, afetivas e sociais, de crianças e jovens, oriundos de famílias que não têm as mesmas oportunidades de vivenciar uma educação que favoreça o desenvolvimento integral do homem.

A educação que em sua trajetória histórica foi pensada e organizada para a busca de alunos ideais, nesse atual contexto foi redirecionada para receber os discentes das campadas populares (COLARES; SOUZA, 2015, p.2). Com essa concepção de educação, é possível perceber uma ruptura das desigualdades sociais, de compreender que inde-

pendente de classes sociais, todos têm os mesmos direitos a uma educação de qualidade, e de oportunidade para desenvolver-se nas mais diversas habilidades.

Para Moll (2009, p.7), a escola é fundamental nesse processo, é nela que se encontram os professores, alunos, gestores, funcionários e a comunidade de modo geral, mas para que a escola de tempo integral possa ser efetivada no âmbito escolar, é preciso que na dinâmica de trabalho, tenham a consciência da efetiva possibilidade desse projeto contribuir significativamente com a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, surge o Fundo de Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2006, que substituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que segundo Saviani (2007), "a participação dos estados e municípios na composição dos fundos foi elevada de 15% para 20%, no montante de 25% da arrecadação dos impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se complementação da União".

O FUNDEB ampliou a possibilidade de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também, pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral.

Em busca de melhorar a qualidade da educação no país, foi criado também, em 2007, o Programa Mais Educação, parte constitutiva do PDE, uma ação firmada entre o Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente.

PME e seus determinantes de uma política pública contemporânea de educação integral, sendo caracterizado como um dos programas governamentais criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social, evidenciando a formação mais completa possível em todas as dimensões humanas: intelecto, físico, afetivo e político. Por meio dele, foram impulsionadas mudanças na legislação educacional brasileira e por aportes financeiros e técnicos oferecidos pelo Governo Federal. E mediante a essa implantação, observou-se na escola a inserção de novos sujeitos docentes com perfis, formação e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores (MONTEIRO, 2016; CLEMENTINO, 2013).

O Programa Mais Educação surge com a intenção de colaborar com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de articulação de uma ação direta nas escolas com baixo rendimento escolar. A implantação é realizada por meio de atividades socioeducativas, socioculturais, no contra turno, com as diversas linguagens, artes, cultura, esporte, lazer, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Para que isso seja realizado como pontua o programa, é necessário a participação dos professores, alunos, pais, escola e comunidade de forma geral.

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL, PRESENTES NAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Nesta seção serão apresentadas informações presentes nas dissertações de mestrado do PPGE/UFOPA, que abordam o tema educação integral, com temáticas distintas, tais como, experiências pedagógicas, Educação Integral de Tempo Integral, Programas Mais Educação, Formação continuada de professores na perspectiva da educação integral, Educação Integral em Tempo Integral na Perspirava da equipe Gestora, Proposta Pedagógica de tempo integral na Educação Infantil e a Educação Integral Diante do Histórico Conflito Religiosidade e Escolarização.

Diante da diversidade de temáticas apresentadas nos trabalhos produzidos por egressos e professores do PPGE/UFOPA, no período de

2016 a 2018, pretende-se no trabalho aqui apresentado, analisar as produções deste programa de pós-graduação, que abordem o Programa Mais Educação como Política Pública de Educação Integral. O Quadro 1 apresenta as dissertações defendidas no ano de 2016 no PPGE/UFOPA, que abordaram o tema Educação Integral/Programa Mais Educação.

Quadro 01: Pesquisas sobre Educação Integral/ Programa Mais Educação no Banco de Dados do PPGE-UFOPA (2016).

Nº	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO		ANO: 2016
	AUTORA	ORIENTADORA	TÍTULO
01	Clenya Ruth Alves Vasconcelos	Solange Helena Ximenes Rocha	As experiências pedagógicas da implantação da política de Educação em tempo integral nas escolas do campo da Amazônia Paraense, defendida em (06/12/2016).
02	Luciene Maria da Silva	Maria de Fátima de Matos Souza	Educação Integral de Tempo Integral: a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná-Pará, defendida em (12/12/2016).
03	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	O Programa Mais Educação: Concepções e Desafios para a Gestão Escolar (06/12/2016).
04	Maria Sousa Aguiar	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Educação em Tempo Integral: Estudo da Trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas Estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015. Defendida no dia 07/12/2016.

Fonte: Site do PPGE/UFOPA (2018). Quadro elaborado pelo autor (2018).

A dissertação de mestrado de Clenya Ruth Alves Vasconcelos, sob a orientação da professora Dr^a. Solange Helena Ximenes Rocha, mostra que a implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo, tem se constituído um desafio para a política de educação em tempo integral, desafio que perpassa o contexto da prática pedagógica refletindo na organização pedagógica, na relação espaço-tempo, na conexão das atividades entre turnos, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, esta pesquisa elegeu como objetivo geral, a compreensão sobre as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa nas escolas do campo, tendo como objetivos específicos: analisar a conexão entre atividades pedagógicas do turno escolar e as propostas no turno ampliado; entender a relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; analisar a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas do campo do município de Santarém, onde se entrevistou cinco grupos de indivíduos (Professores, Monitores, pais, Diretores, coordenadora do Mais Educação). Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa amparada na pesquisa documental e de campo, ancorada na técnica de análise de conteúdo de Bardin.

De acordo com as proposições analisadas, a pesquisa revelou a fragilidade na articulação das atividades do tempo escolar e tempo ampliado, por fatores ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, falta de esclarecimento e entendimento sobre a proposta do Mais Educação, falta de qualificação e preparação adequada das escolas para receberem o programa.

Em observância a relação espaço e tempo nas escolas pesquisadas, percebeu-se a improvisação como fator que caracteriza a organização dos espaços e tempos, improvisação esta, no âmbito de conciliação das atividades do Mais Educação aos espaços e tempos no interior das escolas.

Em termos de avanços, aponta-se que após a implementação do programa nas escolas, os sujeitos pesquisados indicaram que os alunos participantes melhoraram seu desempenho escolar, o interesse e relacionamentos interpessoais, reforçando nesse sentido o caráter assistencialista da proposta.

A dissertação de mestrado de Luciene Maria da Silva, orientada pela Dr^a. Maria de Fátima de Matos Souza, é resultado de pesquisa que

tem por tema central a Educação Integral. Na concepção das pesquisadoras, no contexto da prática, onde o Programa se efetiva, a concepção de Educação Integral tem sido definida a partir de vários aspectos e interpretações. Assim, através de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, objetivou-se compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, zona urbana de Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015, a partir do estudo do Programa Mais Educação.

Para tanto, trilhou-se o caminho da investigação através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se em duas escolas, com dois gestores e dois professores comunitários por meio da conjugação das técnicas de entrevista semiestruturada e questionário. Utilizou-se como método para análise de dados, a análise de conteúdo com fundamento em Bardin.

Os resultados indicaram que os gestores e professores comunitários, expressam uma concepção de Educação Integral que atribui à escola o papel de preparação para a vida em sociedade, refletindo uma ausência conceitual e teórica. Percebem a escola de tempo integral com condição fundamental à implementação da Educação Integral a qual vinculam a assistência aos menos favorecidos, e apontam para o espaço interescolar como referencial para a realização das atividades socioeducativas com vista à formação integral.

Nesse sentido, concluiu-se que essa visão estabelece uma relação de distanciamento entre escola, família, sociedade e poder público, apontando para uma educação em que ações isoladas desfavorecem a formação integral, bem como desresponsabilizam os atores sociais do processo educacional.

A dissertação de mestrado de Adriana Oliveira dos Santos Siqueira, sob orientação da professora Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares foi produzida a partir de uma análise sobre concepções e práticas de edu-

cação integral e sua implicação nas ações dos gestores que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015.

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas, envolvendo seis gestores, escolhidos a partir de critérios previamente definidos. Para o levantamento das informações se utilizou como ferramenta a entrevista semi-estruturada. O tratamento das informações foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo como categorias analíticas: Concepções de Educação Integral e Práticas de Gestão.

Os resultados encontrados no presente estudo destacam duas concepções antagônicas no contexto atual da educação integral. A Concepção Liberal-Pragmatista, inspirada no pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira que fundamenta a proposta do Programa Mais Educação, e a Concepção Socialista Marxista que defende a formação *omnilateral* e politécnica e propõe à Pedagogia histórico-crítica uma formulação teórica que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação.

A análise dos discursos demonstra que os gestores escolares têm pouca ou nenhuma clareza sobre as concepções de educação integral que norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação. As práticas de gestão participativas apresentam avanços como a construção do Projeto Político-pedagógico e a participação do conselho escolar.

Contudo, os processos participativos não incluem toda a comunidade escolar. Percebe-se a ampliação da participação de pais e da comunidade, mas os discentes são excluídos do planejamento e das decisões da gestão escolar. A pesquisa demonstra a necessidade latente de se estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas de gestão democráticas, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia.

A dissertação da mestranda Maria Sousa Aguiar, sob orientação da professora Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa fez uma abordagem sobre a educação em tempo integral, focalizando o Programa Mais Educação (PME) como uma política indutora de educação integral. Analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015.

Frente ao cenário educacional que se apresenta por meio de políticas que defendem a ampliação da jornada escolar e a educação integral como um caminho para a qualidade da educação, ampliando as funções da escola, esta pesquisa orientou-se pela seguinte problemática: como o PME foi implementado nas escolas estaduais de Santarém?

Teve uma abordagem metodológica qualitativa, com as categorias de análise: concepção de educação integral, formação e organização do PME. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para obtenção dos dados utilizou-se como técnica e instrumentos a análise documental e entrevistas semiestruturadas com 03 (três) diretoras, 04 (quatro) coordenadores do PME que atuaram nas escolas pesquisadas, e uma Técnica de referência do programa da 5^a Unidade Regional de Educação (URE), totalizando 08 (oito) educadores.

A pesquisa revelou que otimizar o tempo do aluno na escola, atendendo as suas diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos na contemporaneidade continua sendo uma tarefa desafiadora para as escolas da rede estadual de ensino de Santarém.

A educação integral na perspectiva de formação emancipadora do homem, independente da forma como ela se desenvolve, seja em tempo parcial ou integral, é um compromisso que deve ser assumido pelo Estado como política destinada a todos, e pelas escolas, agentes e parceiros educativos sustentados por um Projeto Político Pedagógico consistente, elaborado de forma coletiva, o qual requer investimentos na estrutura das escolas, formação e valorização dos educadores. No Quadro 2 serão apresentadas as pesquisas realizadas no PPGE/UFOPA, no ano de 2017.

Quadro 02: Pesquisas sobre Educação Integral em Tempo Integral no Banco de Dados do PPGE-UFOPA (2017).

Nº	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO		ANO: 2017
	AUTORA	ORIENTADORA	TÍTULO
05	Milka Oliveira de Vasconcelos	Solange Helena Ximenes Rocha	A Formação continuada de Professores na Perspectiva da política de Educação integral no Município de Santarém-Pará, defendida em (14/12/2017).
06	Adriangela Silva Castro	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	A Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva da Equipe Gestora: A realidade de uma Escola Municipal de Santarém/PA, defendida em (20/12/2017).
07	Talita Ananda Corrêa	Sianara Almeida da Costa	Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil: Análise de uma realidade

Fonte: Site do PPGE/UFOPA (2018). Quadro elaborado pelo autor (2018).

A dissertação de mestrado de Milka Oliveira de Vasconcelos, orientada pela professora Dr^a. Solange Helena Ximenes Rocha mostra que a proposta indutora da política de tempo integral no país é formada a partir da implementação do Programa Mais Educação que foi criado com o intuito de dar subsídios ao desenvolvimento desta política. No município de Santarém, a implantação desta política ocorreu por meio da adesão do programa no ano de 2009 e teve como intuito promover a formação integral de crianças e adolescentes com atividades voltadas aos valores éticos, morais e sociais.

Em meio a esse debate, a formação continuada de professores passa a ser vista como elemento importante para o desenvolvimento da política. Diante dessas questões, apresentou-se o seguinte questionamento: como o processo de formação continuada contribui com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém?

A pesquisa objetivou analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém. Trata-se de uma pesquisa qualitativa amparada na pesquisa documental e de campo, que tem como *lócus* de pesquisa as duas escolas de tempo integral do referido município: Escola Frei Fabiano Merz, localizada na Zona Urbana, e a Escola Irmã Dorothy Mãe Stang, localizada na Zona Rural.

Para a obtenção dos dados utilizou-se como técnicas e instrumentos a análise documental, a análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas com: 01 Coordenador do Programa Mais Educação, 02 Diretores e 05 Professores. Constatou-se que os docentes não receberam formação para trabalhar nas escolas de tempo integral.

A formação continuada direcionada a estes profissionais acontece nas reuniões pedagógicas, entre os pares ou através de capacitação fornecidas pela SEMED. Por fim, entende-se que uma discussão mais detida a respeito da formação continuada para os professores, no contexto escolar, é não somente oportuna, mas também fundamental. Nesse sentido, direciona-se à reflexão de que falta um maior alinhamento desta formação na contribuição da ação docente no desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas escolas de tempo integral.

A dissertação de mestrado de Adriangela Silva Castro, sob orientação da professora Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares teve como objeto a gestão de uma escola de tempo integral da zona urbana de Santarém/PA, a partir da abordagem dos aspectos históricos, conceituais e legais da educação integral de tempo integral, e gestão escolar com base na Constituição Federal de 1988 e a lei que regula a gestão democrática no ensino público da rede municipal de Santarém, Lei nº 17.866/2004.

A pesquisa teve por objetivo analisar a educação integral de tempo integral na perspectiva da equipe gestora. E por objetivos especí-

ficos: Identificar no Projeto Político Pedagógico da escola formas de viabilizar a educação integral de tempo integral; 2) caracterizar a ação da gestão escolar no desenvolvimento de uma educação integral de tempo integral; 3) identificar os desafios desse tipo de escola enfrentados pela equipe gestora.

Os resultados da pesquisa foram obtidos a partir de abordagem qualitativa, fundamentado por pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos metodológicos adotados foram: observação bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos metodológicos adotados foram: observação *in loco*, entrevista semiestruturada com equipe gestora e análise de conteúdo baseado em Bardin (2001), em que se adotou as seguintes categorias de análise: Projeto Político Pedagógico, o cotidiano da escola de tempo integral e os desafios da gestão.

Os resultados demonstraram que o PPP da escola foi construído de forma coletiva, evidenciando a gestão democrática, e apresenta preocupação com o desenvolvimento da educação integral, não se limitando à ampliação do tempo. No entanto, existe a divisão de turno e contra turno, assim como de atividades curriculares e extracurriculares, termos que não condizem com a educação integral, ficando caracterizado, dessa forma, que o ensino não ocorre de forma articulada.

O cotidiano da escola acontece em dois turnos, com duração total de 9 horas, mas essa rotina acaba sendo prejudicada pelos desafios que a escola apresenta, a saber: recursos financeiros limitados, infraestrutura inadequada, falta de espaço para descanso e excessiva demora em realização de manutenção. Nesse processo de ampliação do tempo escolar, é necessário considerar o tempo, o espaço, a gestão democrática, a atuação de gestores em sintonia com sua equipe e com a comunidade escolar, o envolvimento de toda a comunidade escolar, o envolvimento de toda comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, bem como a formação continuada dos professores.

A dissertação de mestrado de Talita Amanda Corrêa, orientada pela professora Dr^a. Sinara Almeida da Costa é de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém-Pará, para identificar as especificidades da oferta da jornada de tempo integral. Teve como base da análise a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, através dos estudos de Vigotski (1993,1995, 2008) e seus colaboradores. A metodologia utilizada constou de um estudo de caso com técnicas de coleta de dados análise documental, observação de duas turmas de pré-escolas, sendo uma de tempo integral e uma de tempo parcial, e uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica. Os resultados do estudo demonstram que a proposta pedagógica da instituição apresenta poucas diferenças entre as jornadas que oferta.

Nas turmas, o que se percebeu foi que o tempo que as crianças permanecem em atendimento poderia ser mais bem explorado por atividades menos repetitivas, de modo que houvesse a possibilidade de se explorar os diferentes conhecimentos da produção humana, tais como: a música, a dança, as artes plásticas, a literatura, entre outros que ajudam a desenvolver funções psíquicas superiores.

O currículo está pautado em datas comemorativas e em atividades de apreensão de letras e números que, da forma como é trabalhado pela instituição, não apresenta função comunicativa para as crianças. Foi verificado, ainda, que as divergências encontradas nas duas turmas são referentes aos cuidados físicos das crianças, sendo as atividades de brincadeiras e ensino “dobradas” para quem permanece o dia todo na instituição.

A comunicação entre as professoras de jornada integral ocorre na troca de horários, momentos em que a professora que ficará no restante do dia com a turma chega e se insere na atividade do sono, e a outra professora retira. Contudo, somente nas reuniões pedagógicas é que elas

conversam para planejar suas práticas e conferir as atividades que estão desenvolvendo.

A coordenação, juntamente com a pedagoga da UMEI, é que são as responsáveis pela organização das reuniões avaliativas dos professores e dos familiares atendidos. Assim, a proposta efetiva-se em uma perspectiva adultocêntrica para as crianças que são praticamente alheias ao que se está propondo a elas. E, como há pouco desafio e motivação na rotina, algumas crianças tentam, à sua maneira, resistir ao que lhes é imposto, interagindo entre elas quando é mandado esperar, se comunicando quando é pedido para silenciar e inventando formas para abalizar sua infância.

Da maneira como está se configurando a proposta de tempo integral, e até mesmo a parcial, para as turmas de pré-escolar, é possível inferir que há poucas contribuições positivas para o processo de humanização das crianças. Considerando a proposta pedagógica uma importante ferramenta para orientação da prática vigente na instituição, faz-se necessário que sua efetivação seja melhor instituída pelos profissionais que fazem parte do processo de educação das crianças pequenas.

Para encerrar a análise sobre as pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Oeste do Pará, UFOPA, apresenta-se a dissertação de mestrado em 2018.

Quadro 03: Pesquisas sobre Educação Integral no Banco de Dados do PPGE-UFOPA (2018).

Nº	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO		ANO: 2018
	AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO
08	Mario Adonis Silva	Anselmo Alencar Colares	A Educação Integral Diante do Histórico Conflito Religiosidade e Escolarização (02/05/2018).

Fonte: Site do PPGE/UFOPA (2018). Quadro elaborado pelo autor (2018).

A dissertação de mestrado de Mário Adonis, orientada pelo professor Dr. Anselmo Alencar Colares, é resultado de pesquisa bibliográfica documental que discute a Educação Integral, enquanto desenvolvimento pleno do ser humano, tal como pretendido pelo originário propósito do ato educativo e referendado pela legislação nacional pertinente. Assim, entendendo que nas sociedades modernas as escolas se tornaram a principal instituição responsável pelo processo educativo, parte-se do pressuposto de que para que a escolarização se realize segundo esse propósito, os profissionais que nelas atuam precisam receber formação que os habilitem a promover Educação Integral; para tanto, ao desenvolver o processo educativo, a escolarização deve levar em conta todas as dimensões constitutivas da condição humana, dentre as quais aqui se destaca, a Religiosidade.

Partindo desses pressupostos, à luz dos referenciais teóricos e metodológicos de pesquisadores que concebem a educação na sua acepção ampla de formação integral da pessoa, o que inclui a religiosidade, bem como, considerando-se o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes aos cursos de formação de pedagogos/as e de professores para a docência no ensino fundamental, particularmente os dispositivos que versam sobre o “Ensino Religioso”, reconhecido, pelo Estado, não apenas como componente curricular da educação básica, mas também como área de conhecimento, fez-se uma análise de Projetos Político-Pedagógicos, bem como das grandes/matrizes curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará, com o fito de se compreender qual o tratamento por eles dado às questões referentes à religiosidade. Mediante as constatações feitas, conclui-se que a escola, para que efetivamente tenha as condições de oferecer educação integral, cumpre não apenas preservar este propósito original da educação, mas superação do histórico conflito religiosidade-escolarização e, diante da existência de qualquer elemento referente ao componente curricular da educação básica “Ensino Religioso”

na estrutura curricular dos cursos analisados, refletir quanto à necessidade de revisão de suas matrizes/grades curriculares, de modo a adequá-las às diretrizes pertinentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas sobre Educação Integral e o Programa Mais Educação enquanto Política Indutora de Educação Integral, tendo este último, como foco da pesquisa, observou-se que a implantação do PME na Região Amazônica tem se tornado um desafio para o desenvolvimento da política de educação integral nas instituições de ensino, um desafio que perpassa pela ausência de uma formação de professores, gestores, pais e coordenadores pedagógicos.

As pesquisas demonstraram a fragilidade da inserção do PME nas escolas e, ao mesmo tempo, a dificuldade para a realização das atividades articuladas ao tempo escolar e o tempo ampliado, fatores que em sua maioria, estão ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, demonstrando, dessa forma, falta de conhecimento e de uma preparação adequada de todos que compõem a instituição de ensino, para a aceitação do programa no ambiente escolar, como mecanismo de aprendizagem, que possibilitará a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Para os gestores e professores, a Educação Integral tem por finalidade a preparação para a vida em sociedade, refletindo uma ausência conceitual e teórica, comprovando a relação que distanciam a escola, família, sociedade e poder público, assinalando para uma educação cujas ações isoladas desfavorecem a formação integral, desresponsabilizando os atores sociais do processo educacional.

Nessa visão, destaca-se que gestores escolares têm frágil clareza sobre as concepções de educação integral que norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos

que orientam o Programa Mais Educação. Contudo, as práticas de gestão participativas apresentam avanços como a construção do Projeto Político-pedagógico e a participação do conselho escolar.

No entanto, é necessário deixar claro que os processos participativos não incluem todos os membros que compõe a comunidade escolar. Apesar de ser evidente o crescimento acerca da participação dos pais no ambiente escolar, os alunos são excluídos dessas decisões, evidenciando, dessa forma, a necessidade se estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas de gestão democrática, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia.

A educação integral na perspectiva de formação emancipadora do homem, independente da forma como ela vem se desenvolvendo no espaço escolar, parcial ou integral, precisa em sua dinâmica de trabalho levar em consideração a participação de todos, é um compromisso que deve ser assumido pelo estado, escolas, agentes e parceiros educativos sustentados por um Projeto Político Pedagógico sólido, elaborado de forma coletiva, o qual requer investimentos na estrutura das escolas, formação e valorização dos educadores.

No Brasil, a proposta indutora da política de tempo integral é formada a partir da implementação do Programa Mais Educação que foi criado com o intuito de contribuir com o desenvolvimento desta política. Em meio a esse debate, a formação continuada de professores passa a ser vista como elemento importante para o desenvolvimento desta política.

Os professores, como mediadores do conhecimento e articuladores da aprendizagem, têm dificuldades para compreender a política de educação integral, sendo necessário envolver-se mais nas propostas do Programa Mais Educação, no contexto escolar. Por isso, é necessário formação para os professores, para que eles possam contribuir de forma significativa com a política de educação integral.

Os resultados demonstraram que a proposta de educação integral é evidenciada nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino, caracterizando um dos princípios da gestão democrática, e apresenta preocupação com o desenvolvimento da educação integral, não se limitando apenas ao tempo. É importante ressaltar que da maneira como está se configurando a proposta de tempo integral, e até mesmo a parcial, é possível destacar que há poucas contribuições positivas para o processo de humanização dos alunos.

Apesar das críticas em relação à condução do Programa Mais Educação como Política Indutora de Educação Integral, houve avanço a partir de sua implantação nas instituições escolares, pois os sujeitos pesquisados indicaram que os alunos participantes melhoraram seu desempenho escolar, o interesse e relacionamento interpessoais, reforçando nesse sentido o caráter assistencialista da proposta.

Além disso, os resultados demonstram que há concepções divergentes no contexto de educação integral, implicações resultantes da falta de informação mais aprofundada sobre a política de educação integral vigente no meio social, assim como das correntes filosóficas que redirecionam essa concepção de vida e de trabalho de acordo com suas ideologias no espaço escolar.

Dessa forma, conclui-se que, a escola enquanto instituição de ensino, que visa à emancipação humana, precisa redirecionar suas ações pedagógicas no ambiente escolar, não apenas preservando este propósito original da educação integral, mas de superar a “deficiência” na formação de professores, gestores, pais e alunos, tendo, também, a necessidade de reflexão e revisão de suas matrizes curriculares, de modo a adequá-las às diretrizes pertinentes, para que na posterioridade, possam construir um trabalho coletivo, onde todos possam participar ativamente das decisões no ambiente escolar, com vista a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, além de desenvolver na escola uma educação que possa de fato ser integral, que tenha como visão e missão a formação do *omnilateral*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em Tempo Integral: Estudo da Trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas Estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015.** Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/maria_sousa_aguir.pdf> Acessado em: 10/07/2018.

CASTRO, Adriangela Silva. **A Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva da Equipe Gestora: A realidade de uma Escola Municipal de Santarém/PA,** 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/adriangela_silva_de_castro.pdf> Acessado em: 09/07/2018.

COALRES, Anselmo Alencar; SOUZA, Rosana. **Educação e Diversidade: Interface e Desafios na Escola de Tempo Integral, 2015.** Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643713/11229>> Acessado em: 19/07/2018.

COLARES, Anselmo Alencar; SOUZA, ROSANA DE. **Educação e Diversidade: Interfaces e Desafios na Formação de Professores para a Escola de Tempo Integral.** Revista Histedbr On-line, Campinas, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gestor%20Escolar/Downloads/8643713-15899-1-PB.pdf>> Acessado em: 03/07/2018.

COLARES, Maria Lília I. S; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos. **A Educação Integral com objeto de estudo: Mais que um tempo... além dos espaços** Vol. 1. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadIcprontovolume1_Optimized.pdf> Acessado em: 05/07/2018.

CORRÊA. Talita Ananda. **Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil: Análise de uma realidade,** 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/talita_ananda_correa.pdf> Acessado em: 10/07/2018.

COSTA, Raimunda Adriana Maia; GOMES Luiz Alípio; BRASILEIRO, Tânia Suley Azevedo. **Avanços e Desafios de um Currículo Integrado para o Ensino Médio Brasileiro: apontamentos para uma educação integral de inspiração politécnica.** In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRA, Gersa Vidal. **Educação de Tempo Integral em Santarém: Ações da Secretaria Municipal de Educação no Período de 2008 a 2014.** Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/li>>

vro3/388%20POLITI-CAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83OEM%20TEMPO%20INTEGRAL%20A%20AMPLIA%C3%87%C3%83O%20DA%20JORNADA%20ESCOLAR%20EM%20ESCOLAS%20MUNICIPAIS%20DE%20SANTAR%C3%89M%20PA.pdf> Acessado em: 05/07/2018.

GRACIA, Solange Maria Colares. **Política de Educação Integral: Avaliação do Programa Mais Educação no Sistema de Ensino Público Municipal de Ensino de Fortaleza**, 2013. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7145/1/2013-DIS-SMCGARCIA.pdf>> Acessado em: 05/10/2017.

LEITE, Sandra Fernandes; GUERREIRO, Janaina Aparecida. **O Conceito de Educação Integral, Educação em Tempo Integral: desafios para o Plano Nacional de Educação**. In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV, 2016.

MOLL, Jaqueline (org). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional** – Brasília, 2009.

MONTEIRO, Espedito Saraiva. **A implantação do Programa Mais Educação no Município de Dourados-MS: Concepções e Práticas**, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/mestradodoutoradeducacao/espedito%20saraiva%20monteiro.pdf>> Acessado em: 06/07/2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, 2013. **Metodologia do Trabalho Científico**. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>> Acessado em: 07/07/2018.

SANTOS, Soraya Vieira. **A implantação do Tempo Escolar em Propostas de Educação Pública Integral**, 2009. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf>> Acessado em: 03/07/2018.

SILVA, Liciene Maria da. **Educação Integral de Tempo Integral: a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná-Pará**. Disponível em: < http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/luciene_maria_da_silva.pdf> Acessado em: 05/07/2018.

SILVA, Mario Adonis. **A Educação Integral Diante do Histórico Conflito Religiosidade e Escolarização**, 2018. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/d4410058f139ca319230b963cbc46809.pdf>> Acessado em: 09/07/2018.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. **O Programa Mais Educação: Concepções e Desafios para a Gestão Escolar, 2016.** Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/adriana_oliveira_dos_santos_siqueira.pdf> Acessado em: 05/07/2018.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de; ROSÁRIO, Maria José Aviz do; LIMA, Marinete Costa de. **O Cenário da Educação do Campo no Estado do Pará e a Política Nacional de Educação em Tempo Integral: uma realidade complexa.** In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Rosana Ramos de; COLARES, Anselmo Alencar. **Interface na Formação Continuada de Professores para a Escola de Tempo Integral.** In.: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I.S. (org.) Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, - Curitiba: CRV, 2016.

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves. **As experiências pedagógicas da implantação da política de Educação em tempo integral nas escolas do campo da Amazônia Paraense, 2016.** Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/clenya_ruth_alves_vasconcelos.pdf> Acessado em: 05/07/2018.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de. **A Formação continuada de Professores na Perspectiva da política de Educação integral no Município de Santarém-Pará.** Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/milka_oliveira_de_vasconcelos.pdf> Acessado em: 09/07/2018.

CAPÍTULO 6

A UNIVERSIDADE NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Francisca Márcia Lima de Sousa¹

Anselmo Alencar Colares²

INTRODUÇÃO

A universidade, muitas vezes considerada um sistema no qual se realizam lógicas derivadas dos mais diversos grupos de interesse, é, multilateralmente, alvo de demandas econômico-administrativas, sociais e políticas, ou seja, “enreda os mais variados modos de conduta e frutifica as mais diversificadas ações”. (SILVA, 2008, p.74). Por ser um local de transformação e também um espaço transformador, a universidade desempenha importante papel em uma sociedade, não apenas social mas também como instituição histórica e política.

A história de uma universidade está estritamente relacionada à história do “lugar” onde ela surge. Midleij (2011, p. 159) afirma que a “instalação de uma instituição universitária em determinado lugar ganha contornos socioespaciais pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno nas funções que exerce”. A universidade, portanto, é uma instituição não apenas capaz de transformar uma realidade geográfica mas também uma realidade humana, ao produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular sabe-

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. E-mail: marciaufopa@gmail.com

² Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará, Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA. anselmo.colares@ufopa.edu.br

res e, assim, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade, sendo este um desenvolvimento econômico, social e ambiental concernente à conservação da natureza e da cultura dos povos que nela habitam.

As instituições de ensino superior têm por desafio o compromisso de transformar os recursos naturais da região onde estão inseridas em ganhos socioeconômicos de maneira ambientalmente sustentável, com o uso da ciência e da tecnologia e da força de trabalho formada e capacitada nessas áreas. Em regiões como a Amazônia, cuja diversidade tem despertado interesse mundial, tanto nos aspectos científicos quanto nos políticos, reflexo de suas características ambientais, a universidade deve ser responsável por transformar todo este capital natural em resultados econômicos e sociais de maneira sustentável, equilibrada e articulada cientificamente.

Para isso, é necessário que essas instituições possam estar presentes nas mais diversas e longínquas regiões. Entretanto, a história da educação superior brasileira (ROMANELLI, 2002; SEVERINO, 2008) demonstra que esse nível de ensino por muito tempo foi centralizado nas capitais e em grandes centros urbanos. As universidades na região amazônica, por exemplo, desenvolviam suas ações de forma isolada, somente a partir da década de 1980 elas se congregam para buscar alternativas para o desenvolvimento científico e tecnológico da Amazônia (ARAGÓN, 2001). Elas se unem para interiorizar suas ações, iniciando o Programa Norte de Interiorização (PNI) e dando origem à Associação de Universidades Amazônicas (Unamaz).

Quanto à interiorização e à democratização do ensino superior, Aragón (2001) Camargo (1998) e Severino (2010) apontam que, historicamente, as políticas e as reformas do ensino superior até meados do século XX não tiveram como eixo central as necessidades e as aspirações da maioria da população, mas sim os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites, geralmente ancoradas nas capitais e metrópoles, o que centralizou por anos as universidades nessas regiões. Por outro lado,

o anseio pelo acesso ao ensino superior, decorrente do processo de industrialização e de migração intensa da população do campo para a cidade, motivou as lutas sociais pela democratização e pelo acesso às universidades.

A partir dos governos militares (1964) e da adoção de políticas desenvolvimentistas, surgem mudanças significativas no mundo do trabalho, o que exige, por consequência, formação de mão de obra técnica. Nesse contexto, a educação superior passa a cumprir certo protagonismo e se materializam novos nortes para a educação no país, ganhando força o movimento da Reforma Universitária, regulamentado pela Lei nº 5.540/1968. Por consequência, o ensino superior é reestruturado com vistas ao desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, a Universidade Federal do Pará (UFPA), criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, e oficialmente instalada em 31 de janeiro de 1959, tem sua interiorização em consonância com o cenário político brasileiro e a complexa articulação desses fatores com o projeto de interiorização, o qual requer uma compreensão mais aprofundada.

Segundo Camargo (1998), as atuações de interiorização da UFPA iniciaram com o Programa de Reforma Universitária, e a Resolução nº 39/CONSEP/UFPA, de 14/10/1970, autorizou a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, de licenciatura plena e de formação de professores em nível de 2º grau, por meio do Centro de Educação nos “Núcleos de Educação” implantados em Santarém, Castanhal e Marabá. Contudo, dificuldades de cunho político, estrutural e outras particularidades determinaram o arrefecimento da oferta de cursos superiores por meio dessa modalidade.

Com base nessa situação, observa-se que as ações extensionistas realizada pela UFPA não foram suficientes para resolver o problema da demanda de formação de nível superior no interior do estado, ganhando força o projeto de interiorização da UFPA, que, segundo Oliveira (2006), surge com a proposta de campanha do ex-reitor José Seixas Lourenço, com o propósito de viabilizar o acesso ao ensino superior, objetivando a

formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal. O programa foi instituído por meio da Resolução nº 1.355, de 3 de fevereiro de 1986, e teve “como objetivo intensificar as ações universitárias de ensino, pesquisa e extensão no interior do Estado do Pará”³.

O processo de interiorização também decorre de acordos locais, regionais, nacionais e internacionais firmados no final da década de 1960, como parte das políticas de expansão da ditadura militar ocorrida no país (1964-1985). Aliado a isto, há a combinação de três fatores: primeiro, em um contexto nacional, em que o governo federal é fruto da articulação feita entre os empresários e os militares, resultando no golpe civil-militar e num modelo de governo caracterizado pelo autoritarismo; acreditava-se, assim, que a qualificação da mão de obra era necessária para o sucesso dos projetos pensados para a Amazônia e para o Brasil naquela conjuntura. Segundo, era notório o consenso entre a Administração Superior da UFPA na época acerca da necessidade de interiorizar suas ações com a finalidade de viabilizar o acesso ao ensino superior que, a princípio, objetivou a formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal. Por fim, a expansão da UFPA para o interior é a resposta à pressão social do povo interiorano que se via distante de uma formação acadêmica.

Para melhor compreender esses três fatores, neste artigo apresentamos um breve apontamento histórico sobre a UFPA; em seguida, passamos à apresentação de dois importantes momentos na história da educação superior pública paraense: o processo de centralização das atividades acadêmicas da UFPA apenas em Belém e a descentralização das atividades com o processo de interiorização da UFPA. Por fim, faremos a análise de como os fatores nacionais, estaduais e locais geradores de demandas políticas e sociais foram traduzidos em um documento legal, mais especificamente o Projeto de Interiorização da UFPA (1986-1989) e

³ Portal da UFPA. MULTICAMPI: *Da interiorização à Universidade Multicampi*. Disponível em: http://vicereitoria.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=34 Acesso em: 4 mai. 2018.

o Relatório do Conselho Federal de Educação do MEC, documentos que, respectivamente, solicitam e autorizam o funcionamento em regime intensivo dos primeiros cursos de licenciatura fora da sede.

UMA UNIVERSIDADE PARA A AMAZÔNIA: BREVES PRECEDENTES HISTÓRICOS DA UFPA

A Universidade Federal do Pará “primeira instituição dessa natureza criada na Amazônia brasileira, simboliza o esforço reunido desde o início do século XX para que a região pudesse ter uma instituição de educação superior que representasse os anseios e as especificidades desse “pedaço” do Brasil” (CAMARGO, 2006, p. 143). Os relatos históricos demonstram que a UFPA congregou sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais. Mesmo localizadas na capital paraense desde 1902, não representavam a pretensão acadêmica dos povos aqui presentes, tampouco reuniam as condições necessárias para a criação de uma universidade capaz de “despertar e dotar o homem amazônida de capacidade científica, tecnológica e artística” (INEP, 2006, p. 33), num contexto da decadência do ciclo da borracha e início do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil, que exigiam a formação de outras especialidades para além de profissionais liberais.

É evidente, no entanto, que a congregação dessas sete escolas superiores isoladas contribuiu decisivamente para o surgimento de uma universidade com o compromisso de proporcionar educação, ciência e tecnologia, apropriadas ao contexto amazônico, e com o objetivo de atender às expectativas de desenvolvimento regional. Assim, em 1952, um projeto de lei de criação de uma universidade no estado do Pará foi apresentado à Câmara Federal pelo deputado Epílogo de Campos, tendo, contudo, o projeto tramitado nas diferentes comissões do legisla-

tivo durante cinco anos. Nessa trajetória, o deputado João Lameira Bitencourt elaborou um projeto substitutivo, que foi aprovado pelo Congresso Nacional em 1957.

Em 2 de julho de 1957, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, sancionou a Lei nº 3.191, que criou a Universidade do Pará. Depois de decorridos mais de 18 meses de sua criação, a Universidade do Pará foi solenemente instalada em sessão presidida pelo presidente Juscelino Kubitschek, no Teatro da Paz, em 31 de janeiro de 1959. Sua instalação foi um ato meramente simbólico, isso porque o Decreto nº 42.427 já aprovara, em 12 de outubro de 1957, o primeiro Estatuto da Universidade, que definia a orientação da política educacional da instituição e, desde 28 de novembro do mesmo ano, já estava em exercício o primeiro reitor, Mário Braga Henriques. (Informações do Portal da UFPA⁴).

Quanto à ocupação dos cargos de dirigente e de docente da Universidade do Pará, segundo Camargo (2006), estes foram ocupados, inicialmente, por pessoas de famílias influentes na cidade, as quais, em sua maioria, estudaram nos grandes centros brasileiros e/ou na Europa, sendo estes indicados pelo poder central.

A estrutura física da Universidade do Pará era composta por vários prédios dispersos, no centro de Belém, situação não diferente das demais universidades brasileiras, criadas no período anterior a 1960. Conforme relata Buffa (2016), com o golpe militar de 1964 e depois com a Reforma Universitária de 1968, a universidade brasileira, tanto no que diz respeito à sua estrutura e organização como no que se refere ao seu território, passou a ser outra. Com a Universidade do Pará não foi diferente. A partir da criação de novos cursos e com a justificativa de estabelecer bases mais sólidas para a sustentação de suas atividades, foi iniciada em 1967, às margens do rio Guamá, numa região periférica da cidade de Belém, a construção do campus chamado de Núcleo Pioneiro, hoje Campus do

⁴ Portal da UFPA. HISTÓRIOCO: *Histórico e Estrutura*. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/universidade> Acesso em: 5 de mai. 2018.

Guamá, o que, no entanto, ocultava a ideologia da ditadura militar e atendia à Reforma Universitária, que objetivava implantar o modelo de universidade norte-americana no Brasil, baseado no modelo empresarial taylorista/fordista, voltado para a obtenção do rendimento e de eficiência, racionalização do espaço físico e dos serviços e, principalmente, o afastamento da estrutura física das universidades dos espaços de decisão política que se localizavam nos centros das cidades.

Com a edição da Lei nº 4.759, em 20 de agosto de 1965, a Universidade do Pará passa a se denominar de Universidade Federal do Pará, no governo do presidente Castelo Branco, que determinava que “as Universidades e Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos estados, serão qualificadas de federais e terão denominação do respectivo Estado” (FÁVERO, 2000, p. 101), uniformizando assim as universidades e as escolas técnicas federais.

Com a edição das Leis n. 5.539, de 27 de novembro; e 5.540, de 28 de novembro, ambas de 1968, a UFPA passou a organizar-se em centros e departamentos, tendo sido criados órgãos deliberativos para coordenar e supervisionar o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse plano foi aprovado pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969. Em 2 de setembro de 1970, o Conselho Federal de Educação aprovou o Regimento Geral da UFPA, por meio da Portaria nº 1.307, sintonizado com a reforma universitária que passara a vigor em 1969.

De meados de 1976 a 1977, procedeu-se a uma revisão normativa, criando-se um novo regimento aprovado pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 1.854/1977. Segundo Camargo (2006), o referido documento procurou adequar sua estrutura administrativa às reais necessidades operacionais, tais como a criação do Conselho Superior de Administração, da Pró-Reitoria de Administração Geral e da Coordenação dos Órgãos Suplementares. Nova revisão e atualização foram realizadas e um novo estatuto para a UFPA foi aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, por meio da Portaria nº 452, de 30 de

maio de 1978, sendo aprovada pelo Conselho Universitário a nova versão do Regimento Geral no dia 11 de dezembro de 1978.

Ainda na década de 1970, em meio ao movimento nacional fomentado pelo governo militar, inicia-se a política extensionista das universidades federais, sob a justificativa de superar as disparidades regionais e alcançar a “democratização do ensino superior”, estimulado por “estratégias geopolíticas” que orientavam as universidades a desenvolver ações extensionista, “objetivando ocupar espaço vazio no interior do país através de programas de desenvolvimento das regiões brasileira”. (MENDONÇA, 2010, p.131)

Por meio dessas ações extensionistas, implantaram-se os “Campi Avançados” na Amazônia, propiciando projetos de desenvolvimento comunitário e programas de qualificação de pessoal na região. Esses campi, no estado do Pará, foram instalados a partir de 1971 nos seguintes municípios e sob a supervisão das seguintes Universidades: Altamira (Universidade Federal de Viçosa e Escola de Uberaba), Santarém (Universidade Federal de Santa Catarina), Marabá (Universidade de São Paulo), Ponta de Pedras (UFPA), Óbidos e Oriximiná (Universidade Federal Fluminense), Itaituba (Universidade Federal de Santa Catarina). “Ao cabo de cinco anos, já eram 22 campi avançados, onde mais de 30 instituições de ensino superior desenvolviam ações de natureza diversa, definidas por elas próprias”. (BRASIL, 1980, p. 16)

Acompanhando o movimento nacional e o Programa de Reforma Universitária, a UFPA, por meio da Resolução nº 39, de 14/10/1970, autorizou a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, de licenciatura plena e de formação de professores de 2º grau, por meio do Centro de Educação nos Núcleos de Educação⁵ implantados em Santarém, Castanhal e Marabá.

⁵ Através dos Núcleos de Educação, foram projetados cursos, abrangendo desde formação para professor de 1º grau – Nível de 2º grau (exercício de 1ª a 4ª séries), até cursos de Licenciatura Plena, beneficiando os subsistemas de ensino de 1º e 2º graus dos municípios da Região Amazônica, como também dos Territórios vizinhos que buscavam

Conforme Colares (2008), o núcleo de Santarém funcionou até 1976. Dificuldades de cunho político, estrutural e outras particularidades resultaram no arrefecimento da oferta. Assim, conforme já referido, as ações extensionistas realizadas pela UFPA não foram suficientes para resolver o problema da demanda de formação de nível superior no interior do estado. Nesse contexto, ganhou força o projeto de interiorização da UFPA, que visava inicialmente viabilizar o acesso ao ensino superior dos professores leigos das redes de ensino estadual e municipal.

Conforme já mencionado, o programa foi instituído pela Resolução nº 1.355, de 3 de fevereiro de 1986, e teve como objetivo executar o plano de implantação dos cursos de licenciatura da UFPA no interior do estado para graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus. (RESOLUÇÃO Nº 1.355, DE 3 DE FEVEREIRO DE 1986 – CONSUN/UFPA)

Dessa forma, foram selecionados oito municípios: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure. Nesses municípios, foi realizado o primeiro vestibular para o interior, em caráter intercalar, no ano de 1986, e implantados cursos de licenciatura nos campi. Dentre esses campi, Santarém e Marabá merecem destaque por resultarem na criação de universidades – Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2009, em Santarém/PA; e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em 2012, em Marabá/PA.

A CENTRALIZAÇÃO DO ENSINO: UMA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA DISTANTE DO INTERIOR DA AMAZÔNIA

A história da educação superior do Brasil mostra que a oferta desse nível de ensino pelas universidades federais se concentrou nas capitais e nos centros urbanos (ROMANELLI, 2002). A ausência de universidades em

nesta Instituição de Ensino solucionar problemas de natureza educativa. (OLIVEIRA, 2006, p.37)

muitos municípios brasileiros dificultou e inviabilizou o acesso e permanência da maioria da população ao ensino superior nas décadas de 1960 a 1990. Os poucos egressos do ensino médio que conseguiam ingressar em uma instituição de ensino superior distante de seus municípios acabavam por fixar residência nesta região e, por conta disso, grande maioria não retornava aos seus municípios de origem. "Deste modo, a região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar.". (BRASIL, 2015, p. 20)

A centralização das universidades nas capitais é resultado da própria história do ensino superior no país. Segundo Lessa (1999), a universidade, no Brasil, jamais ocupou a posição central que no século XIX assumiu na Europa e nos Estados Unidos. Aqui a universidade chega tardiamente, sendo instalada de forma improvisada, consequência do tratamento dado pelos governos, que não a viam com a devida importância. A história de sua implantação no país foi marcada por forte resistência por parte dos governos, além de ser pensada e criada para uma minoria, conforme relata Fávero (2006, p. 19), ao refletir sobre a história e os impasses vividos pela universidade brasileira:

Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Percebe-se, portanto, que a educação superior no Brasil historicamente foi pensada e criada para a elite. Conforme afirma Saviani (2010), o próprio ensino secundário, como indicava o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que dispõe sobre a lei orgânica do ensino secundário,

tinha como finalidade “formar as individualidades condutoras”, estando o acesso ao ensino superior restrito às elites. Sua oferta ocorreu primeiramente nas metrópoles, capitais e em poucas cidades do interior do país. O acesso ao ensino superior por pessoas do interior do país era limitado, tendo êxito apenas poucos privilegiados ou pessoas possuidoras de condições que lhes permitissem sair de sua cidade natal para estudar em outra cidade.

Na Amazônia, a implantação da universidade não foi diferente do que ocorreu em todo o território brasileiro e se deu a partir da segunda metade do século XX. As características geográficas da região intensificaram ainda mais a distância entre a população do interior e a universidade, geralmente instalada na capital dos estados. Como exemplo de cidade interiorana da Amazônia, o município de Santarém, localizado no oeste do estado do Pará e situado a aproximadamente 700 km (setecentos) em linha reta da capital Belém, até a década de 1970 não possuía instituição de ensino superior. A população dependia exclusivamente do acesso às instituições de fora do estado ou da UFPA, que até então centrava suas ações apenas em Belém.

Segundo os dados do Censo do IBGE de 1980, no Pará, num quantitativo de 1.884.917 pessoas com mais de 15 anos, 29,72% eram analfabetos. “Na realidade 1/3 da população de jovens e adultos no Pará não exercia a cidadania em sua plenitude”. (OLIVEIRA, 2006, p.43). Isso demonstra que os índices de escolarização de nível superior eram baixíssimos.

Não foram localizados registros estatísticos do número de santarenos que possuíam, na década de 1960, ensino superior ou frequentavam a universidade. Contudo, de acordo com Colares (2006), os dados do Censo realizado em 1960 revelam que 44,08% da população do município era constituída por analfabetos, logo se deduz que o número de habitantes com formação superior era muito reduzido.

O censo realizado em 1960 indicou que 44,08% da população de Santarém era constituída de analfabetos. Os dados disponíveis permitem-nos saber que o número de alunos matriculados na cidade de Santarém totalizava 4.176 (sendo 2.308 em escolas particulares e apenas 1.868 nas escolas públicas). Esses números não indicam a distribuição de acordo com os cursos primário e secundário, assim como a distribuição entre zona urbana e rural, contudo, sabe-se que, das sete escolas que ofereciam o curso secundário, seis eram particulares (sendo cinco confessionais). Em 1960, a população do município de Santarém totalizava 92.144 habitantes, sendo 24.498 o total dos que residiam na zona urbana (IBGE, 1960). (COLARES, 2006, p. 97).

As investigações demonstram que os estudantes que concluíam o ensino médio, na época denominado ginásial, e que conseguiam prosseguir nos estudos recorriam, em sua maioria, à tentativa de ingressar na UFPA por diversos fatores. Entre estes, a possibilidade de utilização de transporte hidroviário, o que economicamente era mais viável, a probabilidade de permanência em casa de parentes ou conhecidos, ou mesmo a comodidade de permanecer em seus territórios de origem, no caso a Amazônia.

A DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO: UMA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA E NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

A presença da UFPA em Santarém vem desde a década de 1970, quando, no período de 1971 a 1973, a universidade ofereceu cursos de licenciaturas de primeiro grau, autorizados por meio do Parecer nº 663/1970 do Conselho Federal de Educação (CFE); e da Resolução nº 39/1970 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (Consep), que permitiu a criação do Núcleo de Educação em Santarém, em 14 de outubro de 1970. O referido núcleo foi instalado na Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira e representou a primeira experiência de interiorização da UFPA, cuja atuação era restrita à capital do estado.

No núcleo de Santarém, passaram a funcionar, durante as férias escolares, cursos de licenciatura curta, com o objetivo de preparar os professores das matérias: Português,

Matemática, Geografia, História, Ciências e Didática Geral. (COLARES, 2006, p. 102).

Cerca de 150 professores se inscreveram, foram classificados e frequentaram os cursos com duração de três anos. Segundo Colares (2006), os cursos eram oferecidos apenas em períodos intervalares e exclusivos para quem já atuava na rede de ensino. Para realizar a inscrição, era necessário que o candidato apresentasse uma declaração do órgão local da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc), constando a disciplina que lecionava ou a função técnica que exercia.

De acordo com Carvalho (2014, p. 92), a oferta desses cursos de nível superior em Santarém não deve ser considerada ainda uma ação de interiorização do ensino superior, mas uma tentativa frustrada de qualificação profissional com o objetivo implícito de encontrar os focos de resistência à ditadura militar no interior da região amazônica:

Reporta-se neste momento que esta situação ainda não é considerada interiorização do ensino superior, mas uma tentativa frustrada de qualificação profissional com o objetivo implícito de encontrar os focos de resistência à ditadura militar no interior da região Amazônica, e além do mais condicionar a população amazônica de que aquela forma de governo estaria protegendo o ícone brasileiro, "a floresta tropical".

Para a autora, a gestão da UFPA não estaria interiorizando o ensino superior público no estado, e sim apenas "ocupando" um espaço que corria o risco de ser "tomado".

De certa forma, o Núcleo de Educação de Santarém limitou-se apenas à qualificação profissional de um público restrito, pois funcionou até o ano de 1976, quando estas primeiras turmas concluíram sua formação. Depois de uma longa ausência, o núcleo foi reativado, retornando suas atividades no início da década de 1980, com a oferta do curso de Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar (licenciatura curta) e oferta da licenciatura plena para as turmas que haviam concluído a licenciatura curta em 1976.

Somente em 1983, por meio de um convênio firmado entre a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) e a Prefeitura Municipal de Santarém, a UFPA pôde ofertar o curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério, sendo este considerado o primeiro curso de licenciatura plena da UFPA ofertado fora da sede. Segundo os relatórios da UFPA, a coordenação do curso ficou sob a responsabilidade da Professora Rosilda Wanghon, está passando a representar a primeira coordenação dos serviços educacionais ofertados pela UFPA em Santarém.

Contudo, o ensino superior público só veio a se firmar em Santarém a partir de 1987 com o projeto de interiorização da UFPA, quando esta instituição passou a oferecer, de forma contínua e regular, no Campus de Santarém, diversos cursos de graduação, inicialmente voltados exclusivamente para a formação de professores com licenciatura plena (COLARES, 2005). No entanto, até ocorrer a consolidação do Campus da UFPA em Santarém, inúmeras foram as interferências, as contribuições sociais, políticas e econômicas, assim como as mudanças, as permanências e as rupturas no campo histórico educacional, ocorridas durante o processo de interiorização da UFPA.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS DO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPA EM SANTARÉM/PA

A universidade brasileira, conforme já afirmado anteriormente, foi criada tardiamente, sendo o Brasil o último país das Américas a criar o ensino superior de tipo universitário e, quando foi criado, já existiam mais de cem instituições desse tipo na América. (ORSO, 2007). Essa criação tardia não ocorreu em razão da ausência de projetos que possibilitassem a sua criação nem propriamente à dificuldade financeira, mas sim por força do controle dos tempos coloniais, aliado à concepção das elites no poder, que viam na ampliação da educação superior uma ameaça ao *status* dos membros de sua classe. Por consequência, a educação

superior nasce no país como uma grande distinção de classe, sendo simbolicamente utilizada para reforçar os privilégios da elite.

Durante muito tempo, a universidade foi lugar destinado a pessoas mais privilegiadas economicamente. Orso (2007, p.56), ao se referir aos pressupostos de criação da USP, afirma que: “Os objetivos são claros e não escondem que a universidade deveria estar voltada para a formação da elite e para a seleção dos mais capazes”. Situação não diferente ocorreu no restante do país, sendo, no caso da região amazônica, esta disparidade mais visível.

Considerando esse panorama, questionamo-nos: Em que momento e como a universidade passa a democratizar suas ações? Mais especificamente, no caso da Amazônia, no que concerne à UFPA: De que forma se constituiu o processo histórico de implantação do Campus da UFPA no município de Santarém, com base em uma política de interiorização e democratização da educação superior no estado do Pará?

Entendemos que o debate é amplo e que certamente não se esgotam as investigações para esses questionamentos. Portanto, vamos nos deter a elencar os pressupostos educacionais e sociais que contribuíram para o processo de interiorização da UFPA no município de Santarém, localizado no interior do estado do Pará, utilizando para isto os documentos oficiais que legitimaram o processo de interiorização da UFPA.

A gênese do processo de interiorização da UFPA advém de uma demanda social por formação de nível superior no interior do estado. Ao analisarmos o I Projeto Norte de Interiorização da UFPA, é notório que o anseio da população por formação superior é percebido pelos gestores da instituição, que o transferem ao documento oficial por meio do objetivo geral exposto no projeto.

O PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPA tem como objetivo geral intensificar o processo de interiorização de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, de modo a buscar com isso uma integração mais efetiva na sociedade amazônica em que se insere, com a intenção de poder

melhor refletir seus anseios e a eles procurar responder. (UFPA, 1985, p. 01).

O projeto de interiorização da UFPA, segundo Oliveira (2006), surge com a proposta de campanha do ex-reitor José Seixas Lourenço, com o propósito de viabilizar o acesso ao ensino superior, objetivando a formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal. A UFPA não poderia mais continuar com suas atividades praticamente restritas a Belém diante de um quadro em que 75% da população paraense residia no interior do estado. Dos 25.000 professores que atuavam na educação, principalmente no interior, apenas 150 (0,6%) possuíam licenciatura plena e 1500 (mil e quinhentos), licenciatura curta. Ou seja: apenas os graduados estavam preparados para ministrar aulas ou dirigir escolas em 1986, conforme dados do Relatório de Avaliação da primeira etapa do Projeto de Interiorização (1987):

O Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará, em execução a partir de janeiro de 1987, representa uma experiência orgânica e estrategicamente bem montada, o que pode ser constatado a partir dos aspectos relatados a seguir:

A) direcionou-se inicialmente a uma clientela definida, no caso, e professores das redes de 1º e 2º grau do interior, que somam um total de 25.000, dos quais apenas 150 são portadores de licenciatura plena e 1500 possuem licenciatura curta; (BRASIL, 1987, p. 03).

Diante deste quadro social e educacional, ampliou-se a necessidade de a UFPA interiorizar suas ações e, assim, viabilizar o acesso ao ensino superior à população do interior do estado, tornando perceptível também certa relevância em responder à demanda social da população interiorana, excluído de possibilidade de formação acadêmica, que nesse contexto representava mais da metade da população paraense, conforme expressa o documento legal:

[...] através de ações como as que agora se propõe realizar, a UFPA pretende atingir a população interiorana em seu próprio "habitat" - população essa que representa mais

de dois terços da do Estado e, que preserva ainda os valores e as tradições amazônicas, podendo com eles realimentar-se na busca de sua identidade com a região. (BRASIL, 1985, p. 01).

Quanto aos fatores sociais que impulsionaram o projeto de interiorização, não pretendemos ampliar as discussões, mas não podemos deixar de citar o contexto nacional da época, ditado por um governo federal resultante da articulação entre empresários e militares. À universidade caberia, na ocasião e nesse contexto, a formação de recursos humanos, conforme as doutrinas desenvolvimentistas e de segurança nacional. Portanto, a UFPA, ao interiorizar suas ações, não estaria apenas respondendo a uma demanda social, mas também buscando a qualificação de mão de obra necessária ao sucesso dos projetos pensados para a Amazônia e para o Brasil naquela conjuntura, assim como atendendo a uma demanda do governo da época.

Para Costa (2014, p. 264), “a decisão da UFPA em interiorizar sua atuação não resultou apenas de uma vontade institucional”, e sim das condições impostas pelo governo, que exigia que todas as instituições buscassem atrair para a região amazônica empreendimentos de qualquer natureza e, assim, contribuir para a solução de diversos problemas do país. Para Oliveira (2006, p. 41), “o projeto representou um esforço da instituição, a fim de iniciar-se num processo de integração à realidade amazônica” e assim “recuperar os valores e a sabedoria regionais e integrá-los aos procedimentos formais do ensino e da pesquisa acadêmica”, resultando na formação de profissionais comprometidos com a solução dos problemas da região. As opiniões de Costa (2014) e Carvalho (2006) convergem para a necessidade de a UFPA interiorizar-se, seja por razões políticas, seja por questões sociais, assim como refletem a sua centralização na capital e, por consequência, o distanciamento da cultura regional, o baixo índice de professores com formação superior, a necessidade de fixação do pessoal qualificado no interior do estado e comprometido

com a região. Essas observações são elencadas no documento oficial e constam da apresentação do I Projeto de Interiorização da UFPA.

O projeto aqui apresentado representa um esforço da UFPA no sentido de iniciar um processo de integração à realidade amazônica. Busca-se através deste projeto, recuperar os valores e a sabedoria regionais e integrá-las aos procedimentos formais do ensino e da pesquisa acadêmica, processo que deverá levar, como resultado final, à formação de profissionais comprometidos com os problemas da região. (BRASIL, 1985, p. 01)

Para manutenção do projeto de interiorização, foram adotadas algumas estratégias, dentre as quais os documentos oficiais destacam:

a) estabelecimento de parcerias com governos federal, estadual e municipal e com empresas privadas:

ANÁLISE DO PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPA. O Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará, em execução a partir de janeiro de 1987, representa uma experiência orgânica e estrategicamente bem montada, o que pode ser constatado a partir dos aspectos relatados a seguir: [...]

C) Firmou-se convênios com Prefeituras e outras instituições interessadas na formação de professores, as quais fornecem ajuda que vai desde a cessão de local para funcionamento dos cursos, apoio material, hospedagem até a alimentação de docentes. (BRASIL, 1985, p. 04)

b) aquisição de instalações no interior do estado mantidas por universidades das Regiões Sul e Sudeste e pela Fundação Projeto Rondon, que estavam com dificuldades para dar continuidade às atividades iniciadas na década de 1970:

Município de Santarém - instalações físicas do Campus Avançado de Santarém, de propriedade da Fundação Projeto Rondon, repassados à UFPA pela Universidade Federal de Santa Catarina, antiga administradora do Campus. Adicionalmente, conta-se com as instalações físicas cedidas à UFPA pela Prefeitura Municipal de Santarém através de convênio de cessão de uso por prazo de cinco (5) anos, no local onde atualmente funciona o curso regular de Pedagogia da UFPA em Santarém. (BRASIL, 1985, p. 11)

c) disponibilização de professores do quadro da universidade para atuar nos municípios e, na ausência desses profissionais, autorização para contratar professores qualificados para exercício da função:

Os docentes dos cursos serão, preferencialmente, os pertencentes ao quadro funcional da UFPA, e na falta de disponibilidade desses recursos humanos, os docentes serão indicados dentre o pessoal habilitado da comunidade, cujos currículos deverão ser submetidos à apreciação do departamento competente. (UFPA, 1986, p. 01)

Além dessas, outras medidas foram tomadas para viabilizar o projeto de interiorização nos municípios selecionados, conforme relata o então coordenador do Campus de Santarém, professor Aldo Gomes Queiroz: “todos os funcionários eram fornecidos pela prefeitura, o telefone era um ramal via prefeitura, material de limpeza era a prefeitura [que fornecia]”⁶. Ressalta ainda que existia resistência, sobretudo dos professores mais novos, a ir ministrar aulas no interior.

Em Santarém, observamos que a presença da universidade trouxe a expectativa de uma instituição multicampi que, mesmo com as limitações do projeto de interiorização, possibilitou novos sentidos não apenas para a própria universidade, mas sobretudo para a educação das populações interioranas da Amazônia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O acesso à educação superior de qualquer população constitui uma oportunidade de crescimento social, cultural e econômico, pois o ser humano é dotado de capacidade criativa; logo, ao interagir com a

⁶ FONTES: E. J. O. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 20, p.95, 2012. Entrevista concedida pelo Professor Aldo Queiroz para o Projeto “UFPA uma Universidade Multicampi: 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará”. O professor foi o primeiro coordenador do Campus de Santarém.

natureza, é capaz de transformá-la pelas suas ações, segundo suas necessidades, devendo, contudo, essa transformação propiciar o bem-estar e o respeito ao meio ambiente.

Destarte, é nesta conjuntura que a universidade tem importante papel como elemento emancipador do homem, visto que do seu contexto emanam ciência e tecnologia para o desenvolvimento e a transformação dessa realidade social. Contudo, no Brasil, conforme já exposto, a universidade chega tardiamente e sua instalação foi dificultosa, sendo tratada sem a devida importância pelos diversos governos. A história de sua implantação no país foi marcada por forte resistência, não havendo, do Brasil colônia até 1930, uma ação planejada que almejasse a organização nacional da educação. Posterior à década de 1930 e até o final da década de 1970, as políticas educacionais no Brasil sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de construção nacional e propostas de fortalecimento do Estado, evidenciando, dessa forma, a educação como peça fundamental aos anseios das reformas na economia e na política.

Nesse sentido, as várias políticas educacionais foram pensadas de modo a promover reformas no ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas e ambiciosas, a fim de alcançar projetos para uma nação forte, porém submetida aos interesses do capital internacional. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2011).

É inegável que a educação superior continua elitista e cada vez mais privatizada. A rede privada concentra a maioria das instituições de ensino superior e de universitários, e os lugares mais longínquos ainda não dispõem de uma rede pública de ensino superior capaz de atender às demandas reprimidas. Entretanto, com base nos estudos sobre a interiorização, nota-se que este processo muito colaborou para a expansão deste nível de ensino, contribuindo e repercutindo de forma positiva tanto em níveis educacionais quanto sociais.

Em face do exposto, concluímos que a expansão da UFPA por meio do processo de interiorização ocorreu em razão de acordos locais,

regionais, nacionais e internacionais firmados no final da década de 1960, como parte das políticas de expansão da ditadura militar ocorrida no país (1964-1985). Aliado a isto, há a combinação de três fatores: primeiro, em um contexto nacional, em que o governo federal é consequência da articulação entre os empresários e os militares, resultando no golpe civil-militar e num modelo de governo caracterizado pelo autoritarismo; acreditava-se, assim, que a qualificação da mão de obra era necessária para o sucesso dos projetos pensados para a Amazônia e para o Brasil naquela conjuntura. Segundo, era notório o consenso entre a Administração Superior da UFPA na época acerca da necessidade em interiorizar suas ações com a finalidade de viabilizar o acesso ao ensino superior que, a princípio, objetivou a formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal. Por fim, a expansão da UFPA para o interior é a resposta à pressão social da população interiorana que se via distante de uma formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, L. E. **Ciência e educação superior na Amazônia: desafios e oportunidades de cooperação internacional**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ/Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, 2001.

BRASIL, Decreto- Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Dispõe sobre a lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**.

Brasília, MEC/DDD, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Análise sobre a expansão das universidades federais: 2003 a 2012. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**. Brasília, 2015 a. Disponível em: file:///C:/Users/Penildon/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003.pdf Acesso em: 04 de jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do Conselho Federal de Educação**. 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007479.pdf>. Acesso em: 2 de mai. de 2018.

BUFFA, E; PINTO, G. A. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd**, v. 21, n. 67 out. – dez.2016.

CAMARGO, Arlete (et. al.). UFPA: Um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 185-199.

CAMARGO, A. M. de. A universidade na região amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA. **Revista Ver a Educação**, Belém, v. 4. n° 1, p. 31 a 60, 1998.

CARVALHO, E. N. **A Contextualização do Ensino Superior em Santarém-Pará**. Artigo, **Revista Geo UERJ**. n° 26, 2015. pp. 136-151: Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/11689/13394>:. Acesso: 01 de jun. 2018

COLARES, A. A. **A história da educação em Santarém: das origens ao fim do Regime Militar (1661–1985)**. Santarém – Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.

COLARES, M. L. Panorama da Educação em Santarém. **Revista HISTEDBR**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art07_23.pdf. Acesso em: 4 de jun. 2018.

COSTA, M. R. S. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FAVERO, M. L. de A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educ. rev. [online]. 2006, n. 28, pp.17-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 23 de mai. de 2018.

FAVERO, M. L. de A. **Universidade e Poder**. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FONTES: E. J. O. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. **Fronteiras: Revista Catarinense de História, Florianópolis**, n. 20, p. 95, 2012.

MENDONÇA, Z. G. de C. **Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal do Goiás.** (1972 – 1994). PPGED/Uberlândia. Tese de Doutorado, 2010. Disponível em <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 12 mai. 2018.

MIDDLEJ, M. M. B. C. Memória e Territorialidade do Ensino Superior: a trajetória da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. In: Lombardi, José Claudinei; Casimiro, Ana Palmira Bittencourt S.; Magalhães, Livia Diana Rocha. (Org.). **História, Memória e Educação.** 1 ed. Campinas – São Paulo: Alínea, 2011, pp. 153-173.

OLIVEIRA, Rita de Nazaré Veras. **A Interiorização do ensino superior da UFPA e o curso de Serviço Social: uma relação a concretizar (1986–2006).** Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 11 mai. 2018.

ORSO, P.J. A criação da Universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. p. 43-62. In: ORSO, P.J. (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007 a.

SAVIANI, D. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** IN: NASCIMENTO, M. I. M. [et. al.]. Instituições escolares no Brasil - conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** EccoS, v.10, n. especial, São Paulo, 2008. pp.147-167.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Poésis Pedagógica. Goiânia; v. 8, n. 2 ago./dez.2010, pp.4-17.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos CEDES,** Campinas; v. 28, n. 76, pp. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scelo.php?pid=S010132622008000300002&script=sci_arttext
Acesso em: 8 de mai. de 2018.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. In: **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, pp. 253-266, jul. 2009.

SHIROMA, O. E. ; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 27 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 1.355, de 3 de fevereiro de 1986.** Aprovação do Programa de Interiorização da UFPA. 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **I Projeto Norte de Interiorização**: documento das instituições de ensino superior da Amazônia, 1986-1989. Belém - PA, 1985.

CAPÍTULO 7

POR QUE LER LITERATURA NA AMAZÔNIA?

Luanna Cardoso Oliveira ¹

Sérgio Augusto Santos de Palma ²

Zair Henrique Santos ³

INTRODUÇÃO

Até antes de 1808, período marcado pela chegada da família Real ao Brasil, temos uma produção literária limitada, tanto por questões sociais como econômicas, o Brasil, até então, era uma simples colônia de Portugal, e tal qual, sua relação com a Metrópole era apenas de exploração, não recebendo qualquer tipo de investimentos. Com a incipiente industrialização a qual o país começou a passar após a chegada da família real, e o crescimento econômico decorrente do ciclo do ouro, a literatura ganhou maior vulto e passou a ser mais difundida.

Evidentemente que os leitores em sua esmagadora maioria eram, principalmente, os que viviam nos centros urbanos e os abastados financeiramente, deixando claro o caráter elitista dado à literatura.

Interessante notar que os fatos acima expostos nos remetem muito à relação Amazônia- centro-sul, uma relação colonialista. Revivemos uma prática iniciada há mais de 500 anos. E, perguntamos se também

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Prof. Dr. Zair Henrique Santos, luanna.ufopa@gmail.com

² Mestrando em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Prof. Dr. Zair Henrique Santos, serginho_letras@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação. Orientador pertencente ao quadro de professores da Universidade Federal do Oeste do Pará no Instituto de Ciências da Educação, zair-santos@bol.com.br

devemos esperar algum momento histórico para que a Amazônia, enquanto espaço nacional, seja vista de uma outra forma. Ao que parece, somente os espaços ditos urbanos têm direito a políticas que atendam necessidades básicas, como saúde, saneamento e Educação. Usando as palavras de (Mendes, 2006) parece que, ao remeter Amazônia enquanto “selva”, pensa-se no seu habitante como “selvagem”, portanto, alguém que não faz parte da civilização, que vive à margem dela, e que deste modo não tem necessidades a serem atendidas.

Assim, neste trabalho, pretendemos abordar a forma como a Amazônia foi ocupada historicamente, fato que deu a ela uma característica plural, cabendo-lhe não lhe chamar de Amazônia, mas “Amazônias”, tamanha sua diversidade; também abordaremos como a atuou na disseminação de um ideário de Amazônia exótico, edênico e selvagem, transmitindo uma ideologia eurocêntrica capitalista, tanto fora, quanto dentro da própria região, que desvaloriza o povo que aqui vive; posteriormente destacaremos a literatura como direito e seu importante papel na constituição do ser humano integral. Concluindo, faremos considerações sobre uma urgente necessidade de valorização da literatura local como elemento desmistificador dos povos nativos e importante possibilidade de emancipação destes.

O ESPAÇO AMAZÔNICO E A CONSTITUIÇÃO DA SUA IMAGEM: UM OLHAR DO OUTRO

Essa percepção sacralizada, através de um jogo de metáforas e vocábulos de caráter mítico e mágico, é algo recorrente na série de enunciados descritivos sobre a Amazônia. Encantamento e estranhamento diante da terra incógnita, considerada ora paraíso ora inferno, estão presentes nos primeiros relatos dos viajantes, nos séculos XV e XVI, e de expedições de naturalistas europeus e americanos no sec. XIX, nas obras de autores brasileiros do início do sec. XX (Euclides da Cunha e Afonso Rangel); nos discursos de presidentes de meados do século passado em viagem à região (Getúlio e Juscelino), no discurso atual da mídia

(filmes, comerciais, documentários, reportagens de televisão, jornais e revistas) (Aragón, 2009, p.02)

A Amazônia desde a colonização sofre com a criação de estereótipos que buscaram sempre justificar a sua “ocupação” e exploração. No período da colonização, tivemos a primeira divisão desse território entre Portugal e Espanha, pelo tratado de Tordesilhas (1494)⁴, e depois pelo tratado de Madri (1750)⁵.

Outro fato importante ainda nessa época, é a abertura dos “portos às Nações Amigas” (1808) que permitiram com que povos de outros continentes também adentrassem a Amazônia, quer fosse para saquear, quer fosse para habitá-la.

De grande relevância para a configuração do espaço amazônico tivemos também o ciclo da Borracha (1879-1912), que movimentou fortemente a economia, alavancando o “desenvolvimento” na região, pelo menos, nas metrópoles onde viviam os “barões da borracha”. Houve um surto de migração para a Amazônia, principalmente de nordestinos que fugiam da seca que assolou o Nordeste naquele período, e também de escravos que habitaram principalmente na região que hoje são os estados do Pará e Maranhão.

Tempos mais tarde, no Regime Militar (1964), na tentativa de ocupar o espaço e explorar os recursos naturais da Amazônia, criou-se o discurso de “vazio demográfico”, que diante de uma tendência “progressista” deveria ser ocupado e defendido, o conhecido “integrar para não entregar”. Criaram-se as rodovias, foram implantadas indústrias de exploração, e a tão famosa zona franca de Manaus, que pelo pensamento de muitos seriam elementos modernizadores e situariam a Amazônia como centro industrial, que, até então, era sinônimo de desenvolvimento.

Atualmente, temos um avanço da produção agrícola e pecuária na região, o que ocasiona uma mudança radical na configuração do

⁴ Fonte: <https://pt.scribd.com/document/327382336/Tratado-de-Tordesilhas-Wikipedia-pdf>

⁵ Fonte: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/6395/05_Tratado_de_Madrid_1750.pdf

espaço de muitas cidades. Comunidades, antes rurais perderam seus espaços para as grandes propriedades, houve um significativo movimento populacional da região Sul-Sudeste para a região Norte e muitas das populações rurais migraram para os centros urbanos.

A Amazônia com proporções gigantes termina, assim por abrigar uma ampla e diversificada população, fruto de um longo processo histórico que deu origem a várias outras culturas, que influem no modo de vida de muitas regiões dentro dela mesma, e implicam formas diferentes de ver e de agir sobre o mundo.

Deste modo, falar da Amazônia como sendo uma só, seria acreditar em uma unidade inexistente, seria acreditar que africanos, indígenas, nordestinos, sulistas, asiáticos, europeus e americanos teriam se unido para formar um povo só, com uma mesma cultura, uma mesma visão. Cabe destacar, que o espaço amazônico possui muitas diferenças, tanto geográficas, quanto culturais e essas diferenças influem diretamente no seu modo de vida, e fazem parte de um bem cultural que não deve ser instrumento para gerar desigualdades.

Infelizmente, o que acontece é bem diferente, as diferenças culturais têm sido elemento forte para estigmatizar grande parcela da população. Criaram-se vários discursos de desvalorização do homem que aqui vive e do espaço amazônico, retratando uma realidade que pouco condiz com a nossa, e tem contribuído para que este espaço seja mantido longe de políticas públicas que atendam verdadeiramente nossas necessidades.

Talvez o mais forte desses discursos, tenha a ver com o “espaço ambiental exótico a ser preservado”, que findou por sobrepujar uma realidade óbvia, a Amazônia já era um espaço ocupado e, ao contrário do discurso eurocêntrico, que quando não nega a existência das populações, diminui o seu valor, o povo que aqui vive não é um selvagem hostil que deve ser domesticado; fora há muito tempo atingido pela “civilização” e tem sofrido com ela.

Como já visto esse processo de ocupação capitalista é fruto de uma longa gestação e que trouxe consequências para região. Ao mesmo tempo em que se voltaram os olhos para cá, fecharam-se para como esse processo se dava e ainda se dá. Hoje, temos um inchaço populacional nos centros urbanos por conta do avanço da produção agrícola, da pecuária extensiva e da exploração das mineradoras. Essas populações são praticamente expulsas de suas comunidades sendo obrigadas a viver uma realidade econômica, social e cultural diferente, convivendo com discriminações e estigmas; enquanto outra parcela atingida pela “territorialização do capital” acredita que a única forma de ter uma vida melhor é se inserindo no mercado capitalista. Assim, seduzidos pelo discurso de igualdade e prosperidade pregado pelo capital, abandonam seu modo de vida e lançam-se em um mundo adverso e cruel, tornando-se vítimas dessa realidade.

Vemos, portanto, que a ideologia eurocêntrica que tem se materializado sobre a Amazônia na forma de exploração e colonização de seu espaço tem determinado o seu modo de vida, quando não os apagando ou reconstruindo-os, a seu modo, o capitalista. Esta visão acabou por legitimar tanto a escravização e dizimação dos indígenas naquela época, quanto para justificar o saqueamento que se faz atualmente na região, onde são explorados milhares de toneladas de minério, rios são represados para gerar energia para metrópoles de outra região, onde nossa fauna e flora são dizimadas ou roubadas, onde o povo ainda é explorado e sofre com estigmas históricos que diminuem seu valor.

Diante do exposto, compreende-se que nunca se pensou a Amazônia como um espaço autônomo e com características próprias que fogem aos discursos do que é desenvolvimento, cultura e civilização pregados desde o início da colonização. Como se percebe, sofremos historicamente com o olhar de fora, que desvaloriza o morador local, relegando a ele o papel de coadjuvante, dando-lhe o rótulo de inferior, não

civilizado, iletrado, preguiçoso. Isso se repercute fortemente tanto em nível nacional quanto em nível internacional e determinam às políticas públicas destinadas a região.

O DIREITO DE LER LITERATURA

A cultura como elemento indissociável ao homem enquanto ser social, é fundamental tanto para a constituição deste, quanto para a constituição da própria sociedade. É por meio dela, a cultura, que o homem se torna homem e a sociedade se torna sociedade. Contudo, com a expansão da "territorialização do capital", temos cada vez mais a difusão de uma cultura conservadora, que ao invés de formar um indivíduo capaz de transformá-la, forma indivíduos rasos, com pouca sensibilidade e passivos.

Neste âmbito, as condições sociais e econômicas a que estamos inseridos terminam por cercear o que podemos ler ou não, seja pela urgência das coisas práticas da vida, pela "falta" de livros, ou pela ignorância. Fato é, que querer ser leitor com tantas mazelas no mundo, como a fome, a saúde (a falta dela), a criminalidade, as desigualdades sociais, o desemprego, as guerras, o ódio racial, o preconceito, é ir na contramão da atual cultura, é desperdiçar tempo, é desperdiçar a vida que tanto nos oferece, com a tevê, com a internet, com jogos, filmes, com o trabalho; e questiona-se, ler literatura ajudaria em quê?

Temos, aí, imperante um discurso que nos ensina a ser pragmático utilitaristas-imediatistas, que nos forma fragmentados, incapazes de ver além do real aparente, transforma-nos em simples peças de uma máquina voraz que nós mesmo criamos e a quem nos escraviza.

Está arraigado em nossa cultura, que ser leitor exige tempo livre, espaços propícios, liberdade de espírito, uma nobreza quase que transcendental, coisas que de tão abstratas e longínquas, perdem seu valor e criam a imagem de um leitor inexistente, pelo menos nas classes mais pobres, conforme afirma Castagnino (1969):

A filosofia racional-pragmatista da sociedade de consumo considera a arte literária menos uma fonte inesgotável de emoções, menos um fato de conhecimento de realidades, do que a resultante de uma atitude autocomplacente e 'desligada', tanto por parte do autor como do leitor. (p.27)

Ser leitor, portanto, seria quase que um crime, no mínimo uma blasfêmia contra essa sociedade que necessita tanto do indivíduo.

Não devemos esquecer, porém, que este discurso pragmatista serve unicamente aos propósitos do capital, que despreza o que não pode ser comercializável. Assim, deixa-se de lado uma importante dimensão da formação do homem enquanto ser social, a formação estética e, por mais das vezes, a formação ética, e volta-se para uma formação técnica, que tem desprezado sensibilidade e moral como valores.

Evidentemente que seria pretencioso acreditar que somente a literatura daria uma formação de caráter mais amplo ao homem, mas é inegável que ela é constituinte fundamental para isso.

Não destacamos aqui a literatura como elemento unilateral, que forma somente para o bem, o que seria defender uma espécie de ades-tramento, temos pelo contrário, uma visão ampla de literatura como nas palavras de Castagnino (1969), vemos uma literatura com "aspectos positivos e negativos, angélica e satânica", capaz de atuar no espírito. Assim, são os usos que vão se fazer dela que dirão os rumos da formação do indivíduo, daí a necessidade de mediação de uma escola que vise a emancipação do indivíduo e uma formação plena, onde "ético, estético e racional" sejam trabalhados conjuntamente. Chaves (2017) reitera que "O desafio posto é formar cidadãos críticos, autônomos, responsáveis socialmente, capazes de reconhecer e respeitar as diferenças, bem como de agir ética e moralmente a favor do bem-estar da sociedade. "

Assim, defendemos uma postura contrária a que temos hoje, onde os espaços para leitura são limitados e reduzidos a mera descontração, uma leitura mutilada didatizada e mecanicista. Defendemos uma vivên-

cia literária ampla e completa, onde haja um tempo para sua apreciação e não se perca de vista o que a literatura é, qual seu papel na formação humana da sensibilidade, e seu valor estético, ético, construtor e, por muitas vezes destruidor.

LER LITERATURA NA AMAZÔNIA: POSSIBILIDADES E IDEOLOGIAS

Não somos leitores, não lemos literatura, ler é difícil, literatura, para quê? Há todos os momentos somos sucumbidos por estes termos, petrificados e aceitados pelo povo da região amazônica. Petrificado pois, desde o princípio a visão do selvagem, era tudo que predominava, povo sem 'civilização' e que precisava urgentemente ser evangelizados. Aceitados pois, a maior região, territorialmente falando, é periferia, e muito lentamente tem avançado nos índices de qualidade na educação, e quando há 'um crescimento' neste resultado ainda permanecem insatisfatórios comparados a outros estados, regiões e etc.

A Amazônia se constitui de um mosaico étnico muito rico, aqui ainda predominam povos tradicionais, com sua cultura, seus costumes, seus modos de viver, porém, predomina hoje nesta região uma constante ameaça diante desses povos, que vão desde a não conservação de seus territórios à não manutenção de direitos básicos como: saúde e educação. Esta situação tem uma forte aliada, a literatura, através desta, podemos fazer um resgate e um comparativo histórico para concluir e analisar que em termos de humanidade o ser humano parece caminhar para sua autodestruição.

A literatura permite o homem verificar o espaço em que se situa, a interagir e fazer 'links' com o passado e presente permitindo um posicionamento crítico, e por conta dessa 'permissão' que a literatura proporciona, esta parte da Arte é tão limitada, conforme Candido (2004, p. 175):

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os

poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A primeira barreira a ser quebrada pelo povo daqui é a produção e reflexão de sua própria realidade, é reconhecer nos livros os povos daqui a estrutura social e a riqueza cultural e econômica. Diz-se de uma literatura amazônica, de Dalcídio, Bruno de Menezes, Benedicto Monteiro, mas o que tem de especial nesses autores? Estes autores despertaram, e começaram a produzir e ficcionar histórias do povo amazônico, retratando um cenário que fora por muito tempo camuflado por uma literatura que não correspondia de maneira nenhuma a realidade, que faz até hoje prevalecer uma concepção de “selvagem”, míseros, e sem necessidade de alimentar a alma, a consciência, de se constituir como pessoas íntegras. Em sua pesquisa, Santos (2016) enfatiza sobre o valor e a importância da literatura para formação humana: “ler literatura é um valor positivo para elevar espiritualmente o homem e ajudar a perceber o seu existir em uma sociedade de classes” (p.18).

Além, de alternarem entre a imprecisão de descrições sobre o território amazônico, ora o “Éden” ora o “inferno verde”, o “pulmão do mundo”, a “potência verde”, temos os “estrangeiros” nacionais, e talvez para levar uma concepção mais coerente da realidade daqui se passa a produzir a nossa literatura, mas do que falam? Essa literatura permite aos que lerem nos verem com outros olhos? O próprio povo amazônico se reconhece nesta literatura? Ou as descrições das “amazonas” está tão vivo na mente das pessoas que as impedem de ver a diversidade étnica da região? Impossibilitando de ver além de um estereótipo fixo do povo Amazônico.

Faziam literatura⁶ cujos personagens principais eram selvagens amazônicos, descritos por aventureiros que com o fetiche de desvendar “a selva” e por uma curiosidade insaciável, descreviam o que queriam, aliás, essas descrições tinham muita das vezes finalidade exclusivamente

⁶ A literatura descrita refere-se a literatura de viagem que correspondiam a relato das expedições na colônia

econômica e de apresentação da mais nova colônia a metrópole, como descreve Steinbrenner (2009):

Ainda que diferentes em sua forma e dispersos no tempo, os relatos descritivos sobre essa porção do Brasil podem ser entendidos como um conjunto de enunciados com um mesmo enquadramento do objeto: a "Amazônia", percebida e descrita sob o olhar dos descobridores, isto é, daqueles que se colocam na posição de revelar algo que não existia para o conhecimento estabelecido (Dutra, 1999) e que ao dar nome e forma ao "desconhecido" adquirem o domínio da descoberta. Como se a Amazônia nascesse ao ser relatada pelo imaginário de seu enunciatador. (...)uma invenção, apontada de forma unânime, como construída por um olhar de fora para dentro, o olhar do descobridor, como coloca Manuel Dutra, um olhar que percebe a região enquanto paisagem, que prioriza enquanto bioma, mas que negligencia ou inviabiliza o ser humano que a habita. (p.22)

Ainda em consonância com a autora supracitada Mello (2015) reforça a perpetuação dessa descrição atualmente:

(...) a imagem midiaticamente construída da Amazônia e que coloniza o senso comum em âmbito nacional e internacional é tão somente, a de um local exótico, quase inabitado, espécie de "santuário intocável" que precisa ser preservado a todo custo, negando-se a ela (às suas populações) as condições científicas e tecnológicas necessárias à formulação de alternativas adequadas de desenvolvimento humano. (p.102)

O legado dessas descrições ou dessa literatura da região petrificou-se e temos atualmente dificuldades de nos impormos como uma região diversa e que necessita de desenvolvimento, e uma alternativa para isso seriam nossos recursos naturais, usados de maneira responsável e capacitada, seriam uma opção inteligente. Mas o que se observa é que ainda somos vistos como verdadeiros "guardiões da floresta" porque acreditam que os povos daqui, devem conservar a região amazônica como um celeiro intocável. Porém, todas as preocupações com a Amazônia devem despertar a desconfiança da população, uma vez que pa-

íses que devastaram suas fontes naturais em prol do 'progresso', do encaixe a um sistema capitalista, são os que lideram interesses na Amazônia.

Para que a literatura atinja o objetivo de ser uma possibilidade de conhecimento e emancipação é essencial uma educação que mostre a diversidade literária da Amazônia, e somada a uma educação crítica possa trazer uma formação cidadã, que permita ao homem a sensibilidade e o pensar na sua realidade.

Somente a ênfase num trabalho educacional que revalorize a Literatura amazônica como elemento fundamental na constituição da subjetividade do morador local poderá permitir uma construção identitária forte, onde este se veja como sujeito de suas ações e seu espaço, construindo-se como ser humano de forma integral, tendo a oportunidade de desfrutar de um bem cultural tão rico como é a literatura amazônica. Destacamos, nesse sentido, que a literatura aqui descrita, é a que chamamos de "Nova literatura da Amazônia", por retratar, a nosso ver, de maneira mais fiel as realidades vividas pelos povos daqui, fazendo-o refletir e se ver como parte desse processo histórico que faz da Amazônia esse cenário tão complexo.

Assim, privar o homem de ter acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade é tão cruel quanto o alimento para o corpo, precisa-se atualmente de campanhas de promoções de leitura, congressos enfim, para as pessoas atentarem-se. Por que as classes mais baixas leriam se lhes faltam o necessário para o sustento físico? Nesta concepção não é cabível dizer que a leitura de literatura engradece o homem e o humaniza uma vez que as pessoas são vítimas de seus semelhantes e padecem pelo egoísmo humano que reifica tudo, inclusive a humanidade.

Entende-se que a classe dominante concentra não apenas maior parte das riquezas materiais do mundo, mas também as imateriais, grande parte do que há de mais elevado do conhecimento, da cultura inclusive as literaturas são limitadas a grande massa, desta forma, nesta organização medíocre da sociedade que divide o homem em classes ler

literatura é afronta em meio a problemas urgentes de saúde, educação e moradia. Saber decodificar placas, assinar o ponto parecem ser suficientes e verificamos a cristalização dessa ideia na concepção de escola e sociedade que precisam manter o estado de 'progresso', cada vez mais sucumbida por sistema capitalista opressor. Britto (2015) enfatiza:

O indivíduo contemporâneo, portanto, para sua inserção no mundo do trabalho reorganizado nas novas bases produtivas, bem como no correspondente universo de consumo, tem de possuir dois atributos fundamentais: competitividade e empregabilidade- o que implica um nível básico de alfabetismo. (p.63)

Mas conhecimento é perigoso no contexto social que vivemos, resquícios de um regime ditatorial e manipulador que fragmenta e hipnotiza o povo através das mídias que os mantem na alienação com o discurso de leitura por entretenimento, numa perspectiva mítica salvacionista (Britto, 2015p. 65) "que não permiti o homem avançar criticamente, politicamente, e além, nega a possibilidade do homem ter tempo de pensar e imaginar para que assim possa situar intervindo na ordem social".

A literatura pode possibilitar o ser humano entender sua realidade, seu meio e romper com a ideologia vigente que tanto aliena, que tanto prende e torna o homem escravo de si próprio que se banaliza e sujeita a exploração por que suas necessidades físicas superam qualquer vontade de pensar os motivos que o levam a sofrer, afinal, quem vai sentir necessidade de ler literatura com fome? É importante desmitificar "a idealização de leitor que já nasce predestinado a ler", leitura precisa de tempo, esforço, persistência e condições materiais, ler, estudar são ações difíceis e com o atual sistema capitalista de produção estes processos tendem a serem cada vez mais complexo.

Presenciamos um século do prazer facilmente alcançado e instantâneo promovido pela indústria cultural, e na leitura, principalmente a literária o prazer é um processo gradual que exigirá conhecimento, diálogo e constante incentivo. Nesta conjuntura que a sociedade se organiza ler, imaginar, fruir, são considerados perda de tempo, isto ocorre por

conta das correntes do capitalismo que não permitem que o homem se desprenda de suas necessidades de lucro exacerbado, e o faz servo na busca incansável de uma pseudofelicidade que tanto ilude e impede do homem pensar, inventar e sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presenciamos que a educação tem sido um dos assuntos mais discutidos atualmente, assunto delicado e complexo especificamente para a região amazônica. A região é marcada por desigualdades sociais, pelo distanciamento, não só econômico, mas geográfico, científico e político. Grande parcela da população não tem suas necessidades básicas atendidas; as escolas em sua maioria não possuem estrutura adequada; os professores são mal remunerados; os alunos têm enormes dificuldades em chegar à escola por conta da distância ou pelas dificuldades de locomoção; o material didático não condiz com a realidade local e a escola se oferece pouco atrativa. Enquanto isso, o Estado age de forma autoritária, cobrando resultados satisfatórios em uma região onde é evidente o abandono e a falta condições não só da escola mas de todo o social.

Nessa perspectiva, é latente a necessidade de formar cidadãos que possam ter atitudes críticas frente a realidade que se inserem, dando-lhes formações que os ajudarão a, pelo menos, perceber que são vítimas de um sistema cruel, que os sufoca e não os deixa ver além das suas fronteiras. Para isso, porém precisam apoderar-se de um bem precioso, capaz de formar e transformar o indivíduo, a leitura. Somente através de uma leitura realmente comprometida com o social, o político o cultural, o ético, sem disfarce e pretextos para manter a atual conjuntura, é que poderemos pensar em avanços sociais.

Cabe a escola formar um indivíduo integral, capaz de assimilar tanto saberes científicos racionais, como comportamentos éticos e estéticos, dando a ele unidade humana que o sistema capitalista tirou. Par-

tindo desse pressuposto, vemos que um projeto que valorize a leitura literária é de suma importância no sentido de criar um ambiente propício de conhecimento, onde serão discutidas através das obras literárias as condições de vida humana e as diferentes realidades representadas por ela, dando-lhes ferramentas para que o morador local possa emancipar-se, tendo a acesso a um bem que é direito de todos, mas que até o momento tem sido negado, e monopolizado por uma pequena parcela da sociedade.

Devemos desmistificar a leitura literária como elemento inatingível, pertencente a uma classe detentora do poder, ou que essa leitura seja um descomprometimento com a vida, na verdade devemos estar cientes que quantos mais pessoas, independente de classe social, estiverem em contato com a literatura, menos chances essas terão de ser levadas pelo discurso vigente na sociedade atual.

Ler literatura, ao contrário, não é descomprometer-se, desprender-se da realidade. Desfrutar dessa arte pode até ser um abandonar, mas um abandonar-se de ser insensível, abandonar-se dessa realidade de ser vazio, abandonar-se dessa prisão que nos destrói e desumaniza. Ler Literatura significaria deixar de ver o capitalismo como única forma de sobrevivência, seria deixar de alienar-se, seria se inserir, tomar posição, se inquietar com as desigualdades, criar sua própria identidade, se autoafirmar.

O livro possibilita isso, encontra-se com um pedaço de si perdido no passado, não só no sentido genético, mas também no sentido histórico, desvendar os caminhos percorridos pelos nossos antepassados, se perder pelo imaginário tão rico e forte que se confunde com a realidade, seria conhecer e reconhecer a constituição do nosso espaço como algo doloroso, belo e complexo. Afinal a arte é isso, a fusão de todas as coisas numa só, é isso que faz o ser humano, é isso que faz tão importante a literatura.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, Luís E.; OLIVEIRA, José Ademir de. **Amazônia no Cenário Sul-Americano** (Orgs). - Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso- Leitura e formação**. -1. ed. -São Paulo: Pulo do Gato, 2015. 144p.

CANDIDO, Antonio. **A literatura como direito**. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CASTAGNINO, Raúl Hector. **Que é literatura: natureza e função da Literatura**. Trad. Luiz Aparecido Caruso. Editora Mestre Jou, São Paulo-SP. 1998.

CHAVES, Amanda Pires; GOERGEN, Pedro Laudinor. **Ética e estética na formação humana**. Exitus, Santarém, vol. 7, n. 2, p. 331-349, Maio/Ago 2017.

MELLO, Alex Fiúza de. **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia. O caso brasileiro**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2015.

MENDES, Armando Dias. **A invenção da Amazônia**. 3ª ed. Revista aumentada- Belém: Banco da Amazônia, 2006.

SANTOS, Zair Henrique. **Entre o compromisso e a realidade: Relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará**. Tese de Doutorado. Campinas: São Paulo, 2016.

SOUSA, Octávio Tarquínio. **Coleção documentos brasileiros**, vol. 19, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1939. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/6395/05_Tratado_de_Madrid_1750.pdf. Acesso: 20/11/2018.

STEINBRENNER, Rosane Albino. **Centralidade Ambiental X Invisibilidade Urbana (ou os novos “fantasmas” da Amazônia)**. In: XII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional.

REFERÊNCIA COM AUTOR DESCONHECIDO:

WIKIPÉDIA: Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/327382336/Tratado-de-Tordesilhas-Wikipedia-pdf>. Acesso: 20/11/2018.

CAPÍTULO 8

CRENÇAS DOCENTES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SANTARÉM-PARÁ¹

Andréa Leite de Alencar Salgado²

Iani Dias Lauer Leite³

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa-se da criança na sua totalidade, objetivando o seu desenvolvimento nos aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais, históricos e socioculturais, preparando-as para viver intensamente esta fase da sua vida. Esta afirmação se confirma pela Organização Pan-americana de Saúde - OPAS, que afirma que a promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral e multidisciplinar do ser humano, considerando as pessoas em seu contexto familiar, comunitário, social e ambiental (OPS, 1995).

Portanto, a ação dos profissionais de saúde não é suficiente para abranger a todos estes aspectos, sendo necessária a interação com diversos setores como a assistência social, infraestrutura de saneamento e principalmente da educação, numa ação Inter setorial que deve estar voltada primariamente à garantia dos direitos fundamentais das crianças.

Foi justamente a necessidade de compreensão dos aspectos envolvidos nesta temática que motivou a realização desta pesquisa, pois percebe-

¹ Extraído da dissertação de mestrado da primeira autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).

² Mestre em Educação (UFOPA), Enfermeira da Secretaria Estadual de Saúde Pública do Pará, docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), andrealiteisaude@hotmail.com

³ Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFOPA, ianilauer@gmail.com

se o quão importantes são as percepções dos docentes quanto à saúde e sua promoção e prevenção no âmbito da educação infantil, influenciando assim influenciando assim diretamente no estado de saúde de suas crianças.

A definição de crenças adotada para este estudo foi a de Soares e Bejarano (2008) que apontaram que as crenças são formulações simbólicas que dão certezas subjetivas, aparecendo de maneira indireta e inconsciente mediante as experiências, a rotina do trabalho, a linguagem, dentre outras.

Sendo assim este estudo objetivou “Investigar as crenças docentes sobre promoção e prevenção em saúde na Educação Infantil, a partir do relato de professores pertencentes à rede municipal de Educação Infantil em Santarém, Pará.

PROMOÇÃO E PREVENÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conceituações

O conceito de *prevenção* foi definido por Leavell & Clarck (1976, p. 17) como “ação antecipada, baseada no conhecimento da história natural a fim de tornar improvável o progresso posterior da doença”.

O que, entretanto, vem caracterizar a *promoção da saúde*, atualmente, é a constatação do papel protagônico dos fatores determinantes gerais sobre as condições de saúde, sendo este o enfoque adotado para esta pesquisa. Sustenta-se ele na constatação de que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, de habitação e saneamento, condições adequadas de trabalho e renda, oportunidades de educação ao longo de toda a vida, ambiente físico limpo, apoio social para famílias e indivíduos, estilo de vida responsável e um espectro adequado de cuidados de saúde. Cabe destacar que a promoção da saúde, como apresentado por Buss (2000), requer uma maior aproximação e apropriação dos temas relativos aos determinantes da saúde, visto que ações de promoção visam interferir neles.

Assim, as atividades de promoção da saúde dirigidas aos indivíduos e famílias pretendem exercer influência sobre os componentes comportamentais e culturais e os hábitos presentes no estilo de vida que sejam sabidamente nocivos, assim como estimular aqueles que reconhecidamente contribuem para a manutenção da saúde.

Evidentemente, além da ação intersetorial e de políticas públicas saudáveis, inclusive as políticas econômicas, espera-se uma série de políticas no campo social e da saúde para que uma sociedade alcance o objetivo de ter seus membros saudáveis, que realizem o pleno potencial humano de longevidade com qualidade de vida, vivendo ademais uma vida socialmente produtiva.

Entre elas encontram-se as políticas educacionais, uma vez que a saúde e a educação podem e devem articular seus esforços em prol da promoção da saúde. Programas de educação para a saúde na escola alcançam toda a comunidade escolar (professores, alunos e funcionários), além de estender-se, quando bem formulados e conduzidos, também aos familiares. Desta ação intersetorial saúde-educação, mediante a discussão da temática saúde na escola, tratar-se-á a seguir.

A saúde na escola

A incorporação dos temas relacionados à saúde humana no ambiente escolar brasileiro tem sua origem no final do século XIX e início do XX a partir de duas grandes vertentes (COLLARES e MOYSES, 1985). A primeira, referente aos serviços de *saúde escolar*, vinculados à pasta de educação, diz respeito às ações que passaram a ser desenvolvidas a partir do final do século XIX e principalmente após 1910, que, ao assimilar os pressupostos higienistas vigentes à época, tinham como objetivos "promover e vigiar o saneamento do ambiente escolar e a saúde das crianças, criando condições necessárias para a aprendizagem" (COLLARES e MOYSES, 1985, p. 13).

A segunda vertente diz respeito à incorporação dos conteúdos relacionados à saúde no currículo escolar, no qual conceitos, informações, valores, atitudes e práticas relacionadas ao tema passaram a fazer parte dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN sugerem que toda escola deve incorporar os princípios de promoção da saúde indicados pela OMS, tendo entre os objetivos fomentar a saúde em todos os momentos; integrar profissionais de saúde, educação, pais, alunos e membros da comunidade; implementar práticas que respeitem o bem-estar e a dignidade individuais e implementar políticas que garantam o bem-estar individual e coletivo, oferecendo oportunidades de crescimento e desenvolvimento em um ambiente saudável. (BRASIL, 1997).

Todas estas recomendações quanto à promoção da saúde na escola têm igual importância, senão que maior, na educação infantil, objeto deste estudo e momento de formação inicial dos hábitos de vida das crianças.

Um importante trabalho de pesquisa que fornece subsídios à formulação de tais estratégias foi o estudo de Silva (2010) que explorou e avaliou o desenvolvimento de programas de promoção da saúde nas escolas a partir da experiência do município do Rio de Janeiro, que objetivou a identificação de modelos de saúde escolar e referenciais teóricos que subsidiassem suas práticas no contexto brasileiro.

O autor destacou uma evolução dos modelos de saúde do escolar desde o modelo higienista de saúde na escola até modelos mais atuais, embasados nos referenciais de promoção da saúde, particularmente a iniciativa de Escolas Promotoras da Saúde. Além de apresentar como produto, matrizes dos diferentes modelos teóricos de saúde na escola e das principais dimensões do programa no município do Rio de Janeiro, o estudo apontou,

[...] avanços no processo de colaboração intersetorial, a partir dos referenciais de Burris, Hancock e colaboradores; ações e intervenções de descentralização da gestão;

aproximação mais compartilhada na articulação de setores como a saúde, a educação e a assistência social no âmbito central e regional da gestão municipal (SILVA, 2010).

Na educação infantil ao se considerar o cuidar enquanto ato que envolve aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais, este deve ser compreendido como parte integrante da prática educativa, sendo inseparável e indivisível do ato de educar.

Segundo Waldow (1998) o cuidado engloba o processo de saúde, de adoecimento, de invalidez, de empobrecimento e que busca promover, manter ou recuperar a dignidade humana. Neste contexto o cuidado, ao ser compreendido propiciará ações que tragam o homem com suas necessidades para o centro do pensar e do agir.

Segundo o RCNEI, o cuidar deve ser considerado:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 24-25).

No estudo de Della Barba e colaboradores, intitulado “Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento”, publicado em 2003 na Revista Paideia os autores trouxeram importantes reflexões acerca do cuidado nas instituições de educação infantil, do ponto de vista histórico-social, bem como situações de vulnerabilidade e pobreza. Os autores concluem enfatizando a necessidade do investimento na formação continuada dos educadores, considerando que resultados

satisfatórios são obtidos quando a intervenção envolve a família, a comunidade e os serviços públicos.

Como afirma Guimarães (2000), quando se pensa no trabalho com higiene dentro da Educação Infantil, vem a imagem do cuidado como um momento de construção de hábitos e que se deve favorecer a autonomia da criança, pois quando as crianças se trocam sozinhas, algumas regras já são trabalhadas. Dentro desta concepção, o trabalho de formação de hábitos de higiene, realizado com crianças pequenas, deve ter um caráter totalmente pedagógico e não assistencial (Gonçalves et al 2008, p.185).

Portanto, conclui-se essa reflexão sobre as definições da necessidade do cuidado e da educação para com as crianças pequenas, enfatizando que se deve considerar a relação de cuidado e educação na educação infantil enquanto direito da criança, devendo ser constituída de uma prática indissociável que deve possibilitar à criança a leitura da realidade, apropriação de conhecimentos e desenvolvimento integral.

CRENÇAS DOCENTES: APORTES TEÓRICOS

De maneira geral, o termo crenças está relacionado às percepções e interpretações que uma pessoa faz da realidade. Para autores como Siegel, McGillicuddyDeLise e Goodnow (1992) o termo engloba ainda as preferências e avaliações sobre as condições da própria vida. Rokeach (1981), considerado um autor de referência no estudo das Crenças, afirmou que elas são proposições simples acerca da relação entre duas coisas ou ainda entre uma coisa e uma de suas características, sendo endossadas ou não pelas pessoas. Nesse contexto, as crenças abarcam fenômenos como esquemas, atribuições, ideias, julgamentos, concepções e cognições na visão desse autor. Ainda nesse sentido, Ribas (2002) ressaltou que as crenças são produtos de vários processos cognitivos, sendo representações mentais que exercem papel importante na execução de vários processos psicológicos como, perceber, raciocinar, generalizar, julgar e acreditar.

Soares e Bejarano (2008) apontaram que as crenças são formulações simbólicas que dão certezas subjetivas. Tais crenças aparecem de maneira indireta e inconsciente mediante as experiências, a rotina do trabalho, a linguagem, dentre outras. Tais crenças determinam o pensamento e a ação e dão segurança para viver as situações cotidianas.

As crenças docentes têm sido investigadas em relação a uma variedade de temas. Além das pesquisas que explicitam as crenças sobre diversos temas pertinentes à área da educação, teóricos têm se preocupado em discutir o uso do termo em se tratando da docência. Para Soares e Bejarano (2008) as crenças estão próximas ao conceito de saberes enunciado por Tardif (2014). Uma vez que esse autor afirma que os saberes experienciais “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014).

O conhecimento e compreensão das crenças, que estão na base da formação do professor (teorias / competência implícitas), e, a partir daí a reflexão sobre elas, são fundamentais para que o desenvolvimento ocorra, possibilitando uma reflexão crítica e, talvez, uma mudança (DONAGHUE, 2003).

Essas crenças influenciam o processo de ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos (PAJARES, 1992).

A literatura indica uma contradição entre práticas e crenças no cotidiano da creche, a qual parece estar ligada ao fato de que “as necessidades dos bebês demandam das educadoras práticas que vão muito além do que é considerado pedagógico ou educacional” (BECKER et al, 2013, p144). Estudos mostram que educadores de crianças pequenas acreditam que a tomada de decisão para a prática baseia-se principalmente na emoção, e não em conhecimento teórico (FANG, 1996; MCMULLEN, 1999; VARTULI, 2005).

Em seu estudo sobre teorias implícitas no ensino infantil Spodek (1988) observou que crenças de educadores resultam de conhecimento

prático pessoal, ao invés de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil. O autor concluiu ainda que estas crenças implícitas têm forte impacto sobre as ações dos educadores durante a rotina diária. Portanto, conhecer essas crenças pode ser uma ferramenta importante para futuras intervenções que visem associá-las com o conhecimento teórico, e, conjuntamente, subsidiar práticas que favoreçam o desenvolvimento das crianças (Spodek, 1988).

Em se tratado ainda das crenças e práticas voltadas para a saúde na Educação Infantil, Longo-Silva e colaboradores realizaram em 2013 um estudo com o intuito de avaliar o impacto de um treinamento de educadores de creches nas percepções e práticas acerca da alimentação infantil. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, com aplicação da técnica do grupo focal com 16 grupos, sendo oito com as creches expostas ao treinamento e oito com as não expostas, tendo em média de seis a 11 participantes por instituição, os quais apresentavam idades entre 19 e 66 anos. Nos seus resultados Longo-Silva et al. (2013) apontaram que as professoras participantes citaram a maternidade como o elemento que contribui fundamentalmente para a competência e qualificação das educadoras de creches no cuidado com as crianças.

Fazendo um paralelo entre os estudos revisados aqui, constata-se que alguns profissionais ainda possuem uma crença limitada quanto ao conceito de promoção de saúde vinculando-o apenas à saúde física ou simplesmente, a uma concepção orgânica, como a ausência de doenças (RODRIGUES et al., 2008). Esta visão estritamente biológica foi observada nas crenças dos (as) profissionais da educação dos estudos revisados, sendo raramente atribuído o modo como o cuidado é ofertado, prevalecendo a relação da saúde com hábitos de higiene física, o repasse de informações sobre esse assunto ou a crença da ação curativa, como a de maior relevância (CARDOSO, REIS & IERVOLINO, 2008; LONGO-SILVA et al., 2013; MARANHÃO, 2000b; MENDONÇA & LEMOS, 2011; VIEIRA et al., 2009).

Assim percebe-se o quão importantes são as crenças dos docentes quanto à saúde e sua promoção e prevenção no âmbito da educação infantil, influenciando assim diretamente no estado de saúde de suas crianças e tornando extremamente relevantes estudos na área.

CAMINHO METODOLÓGICO

Essa pesquisa teve cunho qualitativo e exploratório, e foi realizada nas Unidades Municipais de Educação Infantil da área urbana de Santa-rém, através de entrevista semi estruturada com professores que atuavam nas UMEIs e no CEMEI nas séries berçário, maternal 1 e maternal 2 em turmas de horário integral a pelo menos dois anos. Dentre estas, selecionamos duas Unidades em cada polo do município, totalizando 10 Unidades, caracterizadas a seguir de acordo com o número de professores lotados por série.

A amostra final foi composta por 53 professores, sendo o número menor que a amostra total devido aos critérios de seleção propostos por esta pesquisa e ao não aceite de alguns professores em participar da mesma. Dentre estes, 98% eram do sexo feminino, e apenas 2% do total do sexo masculino; o que demonstra a grande prevalência gênero feminino na docência em educação infantil.

Com relação à faixa etária, os docentes do estudo encontram-se entre 22 e 56 anos de idade, sendo a maioria adultos de meia idade com mediana de 36 anos.

Para a coleta de dados os diretores das UMEIs foram contactados para o agendamento do horário para uma visita da pesquisadora à UMEI para apresentação da temática de pesquisa e obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes. No horário e local agendados a ficha de dados sociodemográficos foi preenchida pela pesquisadora com base nas informações do professor participante da pesquisa no momento que antecedia às entrevistas. Em seguida dava-se início às

entrevistas que foram gravadas com o auxílio de aparelho celular e gravador digital e posteriormente transcritas para documento de texto, constituindo o corpus de análise.

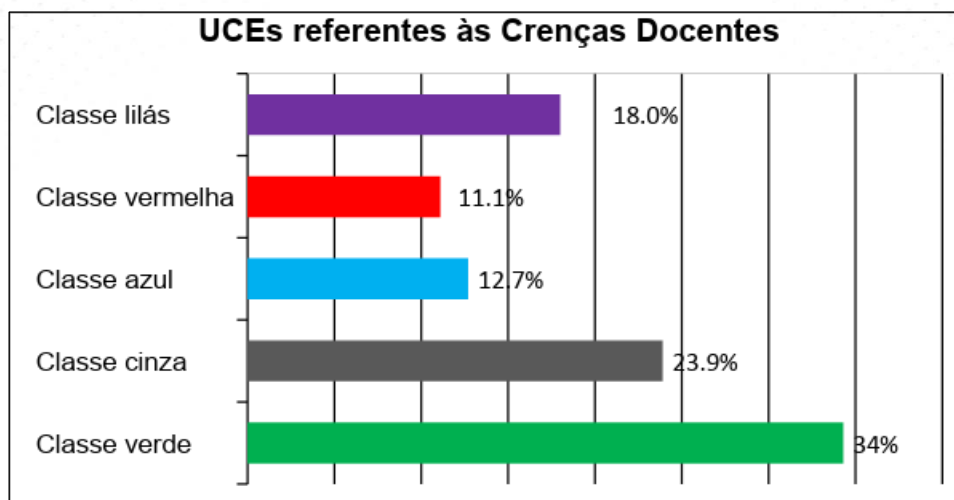
Os dados de natureza qualitativa, coletados através de entrevistas individuais foram analisados utilizando-se o software IRAMUTEQ, um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012), que possibilita realizar análises estatísticas lexográficas a partir de dados textuais. Os softwares para análise qualitativa dão conta do processo de categorização e comparação dos segmentos de texto gerados pelas entrevistas, que geralmente se configuram em grandes quantidades de texto, podendo resultar em uma sobrecarga de dados (MILES & HUBERMAN, 1994, *apud* GASKELL, 2012).

Para os fins dessa pesquisa, foi realizada a Classificação Hierárquica Descendente que objetiva criar classes ou categorias, a partir do corpus textual. A partir disso o software apresentou a análise do corpus temático *crenças docentes sobre promoção e prevenção em saúde* gerando 5 classes apresentadas e discutidas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados realizada pelo Iramuteq, foram obtidas 30766 palavras, sendo 2885 palavras analisáveis. O programa não considerou palavras que detinham frequência menor que 3,4. Foi gerada uma divisão de corpus em 873 unidades de contexto elementar (UCE), obtendo-se uma retenção de 94,85% do total de UCE do corpus, distribuídas em cinco classes que foram agrupadas em três eixos temáticos. O IRAMUTEQ computou as palavras características de cada classe e a Figura 1 descreve a repartição das UCE em classes por porcentagem; sendo possível verificar que a classe que mais agrupou UCE foi a classe verde, com 34% de UCE.

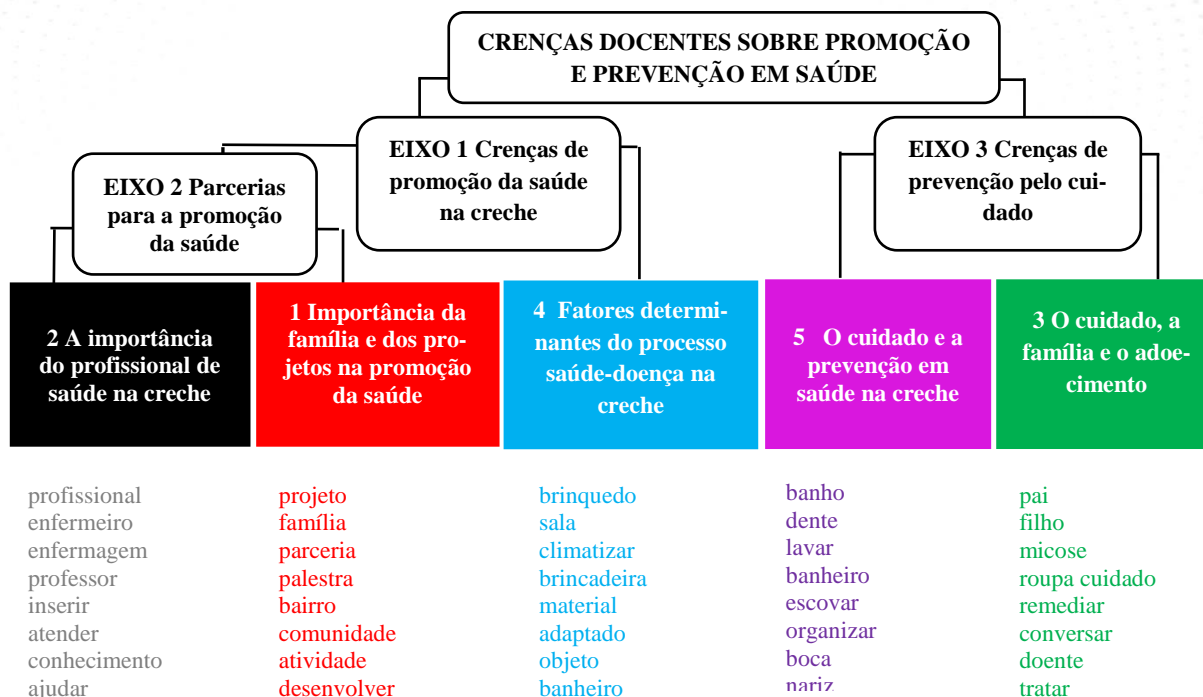
Figura 1 – Gráfico da Repartição de UCE por classes (crenças)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados pelo Iramuteq nas análises do corpus temático *Crenças Docentes*.

A análise do corpus temático no Iramuteq gerou 3 eixos subdivididos em 5 classes relativas às Crenças docentes quanto à promoção e prevenção em saúde nas UMEIS. Cada classe gerada foi analisada separadamente e as palavras mais representativas foram selecionadas por sua porcentagem. A partir da análise das palavras centrais de cada classe e considerando que abarcam contextos semânticos específicos, foi possível nomear as mesmas, além de encontrar as correlações entre elas, representadas pelos eixos temáticos representados no dendograma a seguir.

Figura 2 – Dendograma da análise hierárquica descendente das respostas referentes às Crenças Docentes



Fonte: Elaborado pela autora a partir do dendograma gerado pelo Iramuteq na análise do corpus temático *Crenças Docentes*.

Inicialmente, pode-se perceber que o corpus foi repartido em dois eixos: por um lado o eixo 1) *Crenças de promoção da saúde na creche*, e por outro lado o eixo 3) *Crenças de prevenção pelo cuidado* que gerou secundariamente as classes lilás e verde. O primeiro eixo subdividiu-se novamente gerando de um lado a classe azul e do outro o segundo eixo 2) *Parcerias para a promoção da saúde* que abrangeu mais duas classes: a classe cinza e a classe vermelha.

O primeiro eixo, formado pela classe azul, e secundariamente pelo eixo dois e suas classes, agregou as crenças de promoção da saúde na creche, considerando a influência dos fatores determinantes do processo saúde-doença, e a forma como os professores lidam com este processo, na classe azul. O segundo eixo, gerado da repartição do primeiro, que agregou as classes cinza e vermelha, destaca a importância das parcerias com os pais e familiares e com profissionais de saúde para a promoção da saúde. Por fim, o terceiro eixo que agregou as classes lilás e

verde, trata das crenças de prevenção em saúde pelo cuidado, abordado tanto no âmbito familiar quanto no âmbito da creche.

A seguir será realizada a apresentação dos eixos e discussão das classes do corpus de crenças docentes conforme a sua correlação nos eixos e sequência de cores em que se apresentaram nos resultados.

EIXO 1: CRENÇAS SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE NA CRECHE

Este primeiro eixo foi assim nomeado por trazer à tona as crenças docentes quanto às formas de promoção da saúde das crianças. Por este motivo, cabe lembrar aqui que o que caracteriza a promoção da saúde, atualmente, é a constatação do papel protagônico dos fatores determinantes gerais sobre as condições de saúde, que podem ser modificadas tanto pelos professores como pelos gestores públicos e pais das crianças.

Sustenta-se ele na constatação de que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, de habitação e saneamento, condições adequadas de trabalho e renda, oportunidades de educação ao longo de toda a vida, ambiente físico limpo, apoio social para famílias e indivíduos, estilo de vida responsável e um espectro adequado de cuidados de saúde (SUTHERLAND & FULTON, 1992).

Cabe destacar que promoção da saúde, como apresentado por Buss (2000), requer uma maior aproximação e apropriação dos temas relativos aos determinantes da saúde, visto que ações de promoção visam interferir neles.

Esse é um ponto crucial, já que o planejamento e a implementação de ações de promoção devem ir ao encontro das necessidades dos grupos sociais, o que vai implicar, muitas vezes, a organização de ações intersetoriais, com métodos e enfoques apropriados. Os resultados da análise deste eixo condizem com este conceito, uma vez que ele se compôs de um eixo secundário e três classes que retrataram exatamente o espectro de fatores citados pelos autores acima, apresentando várias

crenças que norteiam as ações destes docentes direcionadas às crianças.

A seguir será apresentada a discussão da classe azul, diretamente ligada ao eixo 1, a qual trata da saúde das crianças relacionada ao ambiente da creche, abordando diversos aspectos desta influência.

Classe azul: fatores determinantes do processo saúde-doença na creche.

Essa classe retratou a crença de que a estrutura física da creche e outros fatores como a qualidade da alimentação e do lazer estão relacionados à promoção e prevenção em saúde na escola. Estes fatores acima se configuram como “fatores determinantes do processo saúde-doença”, conforme os conceitos de Buss (2000) e Arouca (1985), apresentados no início deste eixo, possibilitando nomear esta classe. Foram abordados aspectos como a necessidade de espaços amplos, limpos, seguros e adequados às necessidades infantis. Tal crença é retratada nas falas a seguir.

P.06: *“higiene alimentação a instituição a estrutura os banheiros essas coisas a escola ideal e adaptada, bem limpa com banheiros que estejam bem higienizados que os alimentos também estejam bem higienizados, coisas assim.”*

P.11: *“então eu acho que a escola a escola modelo em relação a saúde ela tem que ter estrutura tipo banheiro quando eu cheguei aqui os banheiros eram todos grandes, aí a gente batalhou e foi adaptando, é uma creche e as crianças não conseguiam nem subir né no vaso.”*

P.12: *“Também a questão de cada um ter o seu local ali pra guardar o seu objeto olha aqui e o seu espaço pro fulano guardar o sabonete dele o shampoo dele tudo isso tem que ser pensado, não da forma que esta”.*

A Carta de Ottawa, em 1986 já preconizou entre seus cinco campos de ação para a promoção da saúde a criação de ambientes favoráveis à saúde, revelando a importância da mudança no olhar para a

saúde. Voltando-se para a educação, durante os anos 90, a Organização Mundial da Saúde (OMS) desenvolveu o conceito e iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde, que trata-se de uma abordagem multifatorial que envolve o desenvolvimento de competência em saúde dentro das salas de aula assim como a transformação do ambiente físico e social das escolas (STEWART-BROWN, 2006).

Nesse contexto, corroboram com esta visão proposta pela OMS as falas dos entrevistados trouxeram a crença de que existem fatores que corroboram para a saúde da criança, como a alimentação saudável e o lazer.

P.30: *“onde ela possa ter uma boa alimentação um melhor lazer porque a melhor forma de a criança aprender e brincando”.*

P.39: *“e para eles saúde deles e fundamental uma boa alimentação”.*

P.42: *“um espaço adequado para o lanche das crianças e almoço uma alimentação de qualidade com bastante verduras no balanceamento feito por acompanhamento de nutricionista”.*

No estudo de Assao & Cervato-Mancurso (2008), com educadores de instituições infantis públicas foi revelado que a alimentação saudável para as crianças, sob o ponto de vista destes profissionais, foi percebida a partir de diferentes dimensões como: a variedade e a diversidade da alimentação; a quantidade e qualidade adequada, que atendessem às necessidades biológicas e às preferências alimentares; de consistência adequada, que fosse natural e oferecida nos horários certos. Do mesmo modo, os professores das creches de Santarém referiram-se a aspectos específicos, como por exemplo, o tipo de alimentação ofertado na creche. Nos discursos dos professores observa-se relato da falta de qualidade dos itens enviados para as creches.

Surgiram também nesta classe crenças de que é importante ensinar as questões de saúde, pois contribui para a formação do bom cidadão, ou ainda a crença de que deve-se ensinar promoção e prevenção em saúde através do lúdico, conforme os depoimentos:

P. 13: *que ele possa aprender as questões de saúde porque para a gente formar um cidadão na primeira infância com certeza ele será um cidadão mais consciente no futuro então eu acredito sim nessa promoção”.*

P. 07: *”a escova grande então tudo muito lúdico tudo assim muito bem trabalhado bem colorido assim para que eles possam despertar aquela curiosidade e através da curiosidade que eles têm através daquele material pedagógico eles começam a aprender e fixar isso na cabeça deles”.*

Em síntese, essa classe trouxe as crenças de que a promoção e prevenção à saúde estão relacionadas a espaços seguros e adequados às necessidades das crianças, assim como à alimentação saudável. A seguir será discutido o segundo eixo, originado deste primeiro que trata ainda da promoção da saúde trazendo as crenças de que a promoção e a prevenção em saúde devem ocorrer com a parceria da família e de profissionais da saúde.

EIXO 2: PARCERIAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Este eixo revelou nos discursos dos professores entrevistados a crença de que as parcerias são importantes para a promoção da saúde na creche. Foram geradas duas classes diretamente relacionadas, que serão discutidas na sequência.

Classe vermelha: importância da família e dos projetos na promoção da saúde

Essa classe tratou em geral da crença de que a família é parceira importante para a promoção e prevenção em saúde. Ela também trouxe à tona a questão dos projetos que são realizados na escola, porém com foco na participação dos pais neste processo.

Nesta classe surgiu a crença do papel central dos pais na promoção e prevenção da saúde dos filhos: ou seja, a crença de que os pais devem ou não fazer para manter seus filhos saudáveis. Notou-se que em alguns momentos esta responsabilidade é atribuída diretamente aos pais.

P.13: *"eu acredito assim que uma família bem estruturada acima de tudo porque educação ela começa lá em casa né, e pra criança ela se desenvolver de forma saudável".*

P.36: *"[...] então eu acredito que se tivesse um projeto voltado a trabalhar mais com os pais para eles assumirem essa responsabilidade mesmo ficaria melhor a questão da saúde aqui".*

De acordo com o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a promoção e prevenção em saúde é ação compartilhada com a família das crianças. Nesse sentido, a interação e cooperação entre essas duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade. Nesse sentido, é importante que as famílias participem constantemente como parceiros na execução das ações desenvolvidas nas Instituições de educação infantil, em todas as atividades e temáticas, para que a criança sintam-se segura, valorizada, estimulada e feliz (BRASIL, 1998).

Assim surgiu também a crença do papel da escola de promover a interação dos pais, inserindo-os nas ações desenvolvidas, e procurando orientá-los também quanto à promoção e a prevenção em saúde.

P.46: *"então eu penso que a saúde deve ser estendida também pra família trazer a família e mostrar pra ela que aquilo tem que ser feito tem que incluir a família junto".*

P.47: *"Porque geralmente quando a gente faz projeto a gente faz mais focado ao público alvo que e os pais então essa responsabilidade cabe a eles, então a escola e só um complemento".*

Esta intervenção na educação das famílias parece ser limitada por alguns fatores. Um deles é a crença de que o adoecimento ou a saúde das crianças está diretamente relacionada às condições socioeconômicas das famílias, ou à forma como está organizado o ambiente doméstico.

P.13: *"eu acredito que a família ela influencia muito a questão da saúde da criança, eu acredito que tudo de*

bom que a criança traga de casa um ambiente favorável [...]

eu acredito assim que uma família bem estruturada acima de tudo porque educação ela começa lá em casa”.

P.17: *“É importante também a higiene corporal do espaço da convivência família porque eu acho isso importante porque uma criança vivendo em um ambiente familiar conturbado eu acredito que ele não vive a sua saúde por completo”.*

No estudo de Maranhão (2000a) foram apresentados resultados semelhantes, em que educadores associaram a necessidade de inclusão das crianças na creche às condições socioeconômicas familiares, classificando estas crianças como carentes, não apenas de bens financeiros, mas também de afeto e de atenção dos pais. Assim, atribuíram o aparecimento de doenças a estas condições, negando a responsabilidade da instituição na operacionalização dos cuidados, dificultando a adoção de medidas de promoção à saúde nestes espaços.

Outra crença que surgiu nessa classe refere-se à ideia de que os projetos realizados na escola corroboram para a promoção e prevenção em saúde na creche. Esses projetos, segundo os entrevistados, sempre abordam um tema específico durante uma semana com várias atividades desenvolvidas dentro deste tema.

P.05: *“um projeto por tema ou e saúde bucal ou e saúde do corpo e projeto meio ambiente também que tem haver com a saúde aí e um dia pra desenvolver o que foi feito durante a semana”.*

P.09: *“a temática de saúde você fala em termo de projetos sobre a promoção da saúde e nos temos assim alguns projetos né que são desenvolvidos aqui na UMEI e são desenvolvidos assim no decorrer do ano né”.*

Um ponto negativo a destacar aqui, que através desta metodologia, o enfoque pedagógico/educacional dado à saúde ocorre apenas em algumas semanas do ano, quando da execução destes projetos, não havendo a possibilidade de manter a discussão do tema nos períodos de execução de outros projetos temáticos. Foi possível perceber na fala dos

professores a necessidade de mais projetos para a efetividade da promoção e prevenção em saúde.

P.05: *“eu acho que tem que ter mais projeto com relação á saúde né porque a gente tem uma parceria, mas e muito pouco só um projeto dois projetos que envolvem a saúde né que e a saúde bucal e a saúde mesmo física que a gente aborda durante o ano dois projetos”.*

P.52: *“Precisa fomentar mais projetos né que possa assim fazer com que a criança realmente entenda a importância da saúde”.*

A concepção da função da escola na educação e no cuidado com as crianças teve forte influencia nesta classe, evidenciada na forma como as crenças dos entrevistados se apresentam. A mudança do caráter de beneficência social para o caráter educacional das creches já aparece enraizado nas crenças desses professores.

P.47: *“A gente já está acabando um pouco com essa concepção porque antigamente né, não tanto tempo atrás assim, era só sentença de jumento, deposito de criança, que isso não existe mais né”.*

P.50: *“a maioria da UMEIS tem essa dificuldade pelo fato de ser considerado novo educação infantil em Santarém, daquela fase de transição do assistencialismo para a educação [...]”.*

Conforme já citado anteriormente, em 1977 foi implantado o Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, órgão federal da assistência social, com o objetivo de compensar as carências, principalmente as nutricionais das crianças menores de 7 anos de idade, e somente em 1988 foi que a constituição Federal no seu artigo 208 inciso IV passou a considerar o dever do Estado com a educação afirmando que este deverá ser efetivado *“mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”* (BRASIL, 1988).

Apesar de não ser muito frequente, não se configurando no foco central desta classe, em alguns momentos os professores citaram a parceria de outras pessoas ou instituições, afirmando que a prevenção e promoção ocorreriam mais efetivamente com a intervenção de membros externos à escola.

P.48: *“Acho que tem que trabalhar de forma pratica mesmo mostrando a pratica pra eles mostrando a palestra mostrando as pessoas que tem especialização nisso e mostrando pra eles como e higiene [...] tem muita gente que vai lá na unidade também e faz muita palestra como lava a mão”.*

Esta crença da importância das parcerias para a promoção da saúde foi bem mais evidente na classe cinza, diretamente relacionada a esta classe, que será discutida a seguir.

Classe cinza: a importância dos profissionais de saúde na creche

Na classe cinza, o foco central dos discursos dos professores foi a crença de que para promoção e prevenção em saúde na escola há necessidade da presença de profissionais de saúde. Esta crença está evidenciada nos trechos de entrevistas abaixo.

P.02: *“deveria ter uma assistência assim da parte medica uma enfermeira de um profissional da enfermagem psicólogos e educação especial um profissional da educação especial”.*

P.27: *“tinha que ser completa né tinha que ter uma psicóloga tinha que ter uma assistente social tinha que ter uma enfermeira”.*

A partir destas falas percebeu-se que os professores associam a temática saúde diretamente ao adoecimento, que necessita de intervenção profissional, e não apenas de prevenção.

Há de se admitir que haja muito mais ênfase no componente saúde quando se trata da educação inclusiva, uma vez que propõe-se a

formação de uma equipe interdisciplinar para atendimento especializado às crianças que se enquadram nesta clientela. Porém para outras situações de saúde o professor ainda é indicado pelas diretrizes como o principal ator, como por exemplo, no processo da educação em saúde. No próprio documento orientador para a educação infantil do município (PPP), as ações de saúde estão presentes em vários momentos, sempre no sentido de apresentar para a criança a importância que há para a saúde em desenvolver hábitos de higiene, alimentação etc., porém sem citar equipe multiprofissional envolvida (SEMED, 2012).

Neste sentido, muitos professores afirmaram a necessidade de equipe multiprofissional principalmente para situações de possíveis emergências ou pequenos incidentes com as crianças. Neste contexto, estes docentes também enfatizaram a necessidade de uma estrutura adequada e de materiais para primeiros socorros e prevenção de acidentes.

P.02: *“aqueles dali não são adequados (brinquedos), porque aqueles de ferro duro machuca”.*

P.04: *“a gente tendo uma farmacinha com todo aquele equipamento que eles necessitam, às vezes acontece, criança cai, criança se machuca, criança sempre ocorre muitos fatos dessa forma”.*

P.24: *“uma criança se machuca como a gente vai fazer os primeiros socorros? uma criança acontece isso. Então a gente não tem isso né a gente não tem esse apoio”.*

No estudo de Néry e colaboradores (2004) que se utilizou de um roteiro de observação para a coleta de dados a respeito de fatores de risco para acidentes e doenças na creche, entre as influências do ambiente na saúde das crianças, os autores destacaram a alta possibilidade de ocorrência de acidentes como quedas e sufocamento.

Diante de seus resultados, os autores concluíram que,

a creche pode funcionar como um ambiente propício aos agravos à saúde da criança, sendo necessária a identificação precoce dos fatores de risco para tais agravos junto aos educadores infantis e toda a equipe, visando à promoção da saúde da criança (NÉRY et al., 2004).

Em seu estudo, Valadão (2004) também afirmou que as crianças na creche regularmente apresentam adoecimento, necessitando haver uma quebra da crença de que escolares são majoritariamente saudáveis, comprovando não apenas sua necessidade de atendimento, mas também que a escola é, por natureza, um local onde a saúde deve acontecer.

Diante destes riscos, os professores acreditam que não estão capacitados para a atuação adequada em saúde na escola. Porém, aqui os discursos mais uma vez enfocaram a saúde sob o aspecto do adoecimento e não no âmbito da promoção e da prevenção.

P.27: *"e tem crianças que tem convulsões né tem que ter o professor não sabe como trabalhar né não sabe como trabalhar tu não sabe trabalhar a minha área com uma criança especial e eu não sei trabalhar a sua área com uma pessoa que tem convulsão"*.

P.03: *"a gente sabe que assim acontece acidentes né que nem aqui já aconteceu e assim a gente fica assim sem saber o que fazer né tem criança que se machuca"*.

Vários estudos analisados apontaram que os profissionais de educação carecem da orientação básica para melhor desenvolverem os trabalhos que fazem com as crianças e, são conscientes de que, somente a vivência com os seus próprios filhos ou no cotidiano com o grupo infantil é que lhes dá um pouco mais de conhecimento, nesse caso, o conhecimento empírico e senso comum (MARANHÃO, 2000a; MARINS & REZENDE, 2013; SANTOS ET al., 2009; TEIXEIRA-PALOMBO & FUJIMORI, 2006; VIEIRA ET al., 2009).

Assim, os professores das UMEIs de Santarém relataram a necessidade de ser capacitados para uma assistência adequada em saúde, utilizando para isso a parceria com profissionais de saúde.

P.26: *"Se nós pudéssemos ter acesso a formações específicas, sobre casos que pudessem ocorrer relacionados à saúde da criança, que pudesse está dando suporte a esse atendimento"*.

P.27: “então pra tudo tem uma técnica, e aí a gente não sabe”.

Em outros estudos os professores também apontaram sua necessidade de breve orientação de um profissional de saúde, afirmando que estes devem oferecer uma parceria coadunada em princípios e ações com os profissionais do setor da educação, compartilhando a sua prática de cuidado (ARAGÃO et. al., 2010; ASSAO&CERVATO-MANCURSO, 2008).

Vale destacar aqui que nacionalmente foi instituído o Programa Saúde na Escola – PSE, como estratégia conjunta do Ministério da Saúde e Ministério da Educação, com proposta de atuação intersetorial para a promoção da saúde no ambiente escolar. Através deste Programa a atuação dos profissionais de saúde na creche tanto serve ao propósito de atenção e vigilância aos agravos, como também de capacitação de todos os atores envolvidos, empoderando docentes, técnicos das escolas, crianças e seus familiares para uma adequada manutenção de sua saúde (BRASIL, 2011).

A seguir será apresentado o último eixo gerado pela CHD referente às crenças docentes, o qual englobou as crenças docentes quanto à prevenção em saúde.

EIXO 3: CRENÇAS DE PREVENÇÃO PELO CUIDADO

O terceiro eixo gerado pela CHD agrupou as crenças de que a prevenção em saúde se dá através do cuidado. Este eixo trouxe congruências com o conceito de *prevenção* definido por Leavell & Clarck (1976, p. 17), e adotado por este estudo, como “ação antecipada, baseada no conhecimento da história natural a fim de tornar improvável o progresso posterior da doença”. Este eixo subdividiu-se em duas classes: *O cuidado, a família e o adoecimento* e *O cuidado e a prevenção na creche*, discutidas a seguir.

Classe verde: o cuidado, a família e o adoecimento

Esta classe, diretamente relacionada à classe lilás que será discutida ao final deste capítulo, retratou as crenças relacionadas ao cuidado à criança e sua influência na saúde. Aqui os professores enfatizaram a questão do cuidado tanto na prevenção em saúde, quanto nas situações de adoecimento já instalado e sua abordagem adequada tanto na escola quanto no domicílio.

Estas crenças estão embasadas numa visão biológica do processo-saúde doença, o que foi evidenciado aqui pela preocupação dos professores com os hábitos de higiene entre as crianças, trabalhando também a conscientização das crianças quanto à prevenção.

P.14: *“não só a higiene corporal a higiene pessoal, mas também e a higiene todo o cuidados primeiros socorros também né que a gente trabalha com eles ensinando pra eles que eles não podem estar pegando próximo de do fogão no caso né”.*

P.38: *“e a gente também começar a entender de que a criança apesar de ser criança ela consegue entender todo esse universo de cuidar; É claro que tem algumas coisas que ela não entende complexamente, mas se trabalhado desde cedo ela consegue aprender isso desde cedo”.*

Esta visão estritamente biológica foi observada nas crenças dos (as) profissionais da educação de vários estudos revisados nesta pesquisa, sendo raramente atribuído ao modo como o cuidado é ofertado, prevalecendo à relação da saúde com hábitos de higiene física, o repasse de informações sobre esse assunto ou a crença da ação curativa, como a de maior relevância (CARDOSO, REIS & IERVOLINO, 2008; LONGO-SILVA & TADDEI, 2013; MARANHÃO, 2000b; MENDONÇA & LEMOS, 2011; VIEIRA et al., 2009).

Porém, na visão dos professores deste estudo, a implantação destes hábitos de higiene minimiza o adoecimento no âmbito da creche, mas não evita de fato que este ocorra. Neste sentido, pais e professores

precisam lidar com este adoecimento. Nos trechos a seguir foi possível observar aspectos como a relação da escola com os pais quando se trata da saúde das crianças, onde os professores enfatizaram ações de conscientização e sensibilização dos pais quanto à prestação de cuidados às crianças em casa.

P.04: *quando o aluno adoecer a gente geralmente ou afasta ele da escola pede pros pais não trazerem ele naquele período né só retornar quando a criança tiver boa né*

P.07: *“a gente teria que ter principalmente apoio dos pais que infelizmente às vezes a gente tem paizinho que não compreende às vezes a criança esta doente, mas acaba trazendo mesmo estando doente e isso acaba transmitindo pra outras crianças não e”.*

Na visão destes professores, este cuidado no domicílio protege não só a criança doente, mas também as outras crianças da classe, que estariam expostas à transmissão dos agentes patógenos, reforçando a visão biologista do adoecimento.

Neste enfoque, muitos professores relataram trabalhar de forma a evitar o adoecimento, buscando ministrar um cuidado de qualidade às crianças de suas turmas. Segundo Maranhão (2010) As crianças aprendem a cuidar de si ao serem cuidadas. Neste enfoque, observou-se nos discursos que este cuidado é realizado pelos professores, já inserindo as crianças no ato de cuidar, num estímulo ao auto cuidado e independência.

P.07: *“no caso da minha turma berçário a gente em questão a saúde a gente trabalha muito com eles e o cuidado com a roupinha deles o cuidado com o dentinho”.*

P.11: *“cuidar e uma forma [...] os lençóis eu comprei no início do ano mesmo com meu dinheiro [...] todo final de semana eu levo eu ferver eu jogo água sanitária pra não contaminar né, [...] então isso olha um referencial da minha turma, que eles não têm quase micose entendeu?”.*

Didonet (2001) relatou nas considerações de seu estudo que a creche deve objetivar-se em práticas de cuidado, devendo ter uma prática integradora requerida pelas funções do cuidar e do educar.

Porém, para os professores suas ações de cuidado são prejudicadas pela falta de cuidado dos pais em casa. Alguns professores até atribuem esta responsabilidade aos pais, afirmando que eles não costumam cumprir seu papel na promoção da saúde das suas crianças.

P.04: *“a gente só aconselha trabalha com os pais; eles é que têm que fazer essa higiene em casa”.*

P.05: *“fatores externos, acho que é o cuidado que às vezes os pais não têm com as crianças né não tem esse cuidado diário falta de cuidado”.*

Aqui surgiram também crenças relacionadas a cuidados específicos onde os pais também são atores coadjuvantes no processo, como por exemplo, os cuidados com a questão da higiene ou da alimentação. Segundo os professores, muitos hábitos incorretos nestes aspectos específicos acabam sendo a causa principal deste adoecimento.

P.09: *“às vezes você observa que o pai e a mãe não têm cuidado com a alimentação da criança”.*

P.18: *“falta de cuidado influencia na saúde a falta de higiene causa isso também acredito que seja a responsabilidade que eu tenho enquanto pai e mãe ou responsável”.*

Porém este discurso não foi consenso, uma vez que alguns professores demonstraram compreender a impossibilidade dos pais de cuidar, principalmente por questões socioeconômicas e sociais que dificultam este processo.

P.19: *“se a gente for pensar que tem mãe que trabalha o dia todo e que deixa seu filho com um filho menor que não tem a responsabilidade aquele cuidado de esta com aquela criança e uma coisa que um fator que realmente contribui para que a criança não tenha saúde, ou deixa*

na casa de vizinhos [...] não que eles não queiram (cuidar), mas que eles não podem, não conseguem”.

No item a seguir será discutida a última classe, relacionada a esta, e que revelou a importância para os professores dos cuidados direcionados às crianças no âmbito das UMEIs, sendo assim denominada como *O cuidado e a prevenção em saúde na creche*.

Classe lilás: o cuidado e a promoção e prevenção em saúde na creche

Essa classe trouxe a crença de que a promoção e a prevenção em saúde se faz através das práticas de cuidados de higiene no contexto da creche. Aparecem ainda as crenças de que os pais tem um papel a desempenhar na promoção e prevenção da saúde de seus filhos e a crença da influência da estrutura física na saúde das crianças. Essas três crenças serão comentadas na sequência.

A crença de que a promoção e a prevenção em saúde se faz mediante o ensino de práticas de higiene apareceu nas falas de vários entrevistados. Os professores relataram que durante as práticas de cuidado buscam estimular o aprendizado das crianças sobre prevenção e higiene. Eles acreditaram que a higiene das crianças é fator influente na sua saúde.

P.08: *“Desde pequeno se você começar a conscientizar as crianças quanto à saúde, por exemplo, tem crianças que foi a maior dificuldade pra eu fazer a escovação dos dentes porque não tinha o habito em casa então aquilo já era uma dificuldade”.*

P.22: *“Eu já trabalhei na creche e eles aprendem muito rápido as crianças chegam aqui e muitos não sabem usar o banheiro tudo isso a gente vai trabalhando então os pais mesmo relatam que em casa as crianças já os corrigem”.*

Esta parece ser uma crença recentemente construída, uma vez que o próprio projeto pedagógico da Educação infantil aponta que muitos anos atrás a educação da criança pequena, através dos programas ligados à área da assistência social, preocupava-se especificamente, com o cuidado, envolvendo primordialmente a alimentação e a higiene, e não se constituía como um direito das crianças (SEMED, 2012). Somente quando foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, com o objetivo de auxiliar as Instituições Infantis na realização das atividades curriculares educativas, é que foi incorporado a estas, o educar e os cuidados essenciais das crianças, dando o enfoque pedagógico e preventivo a esta ação.

Os professores baseiam estes cuidados prestados às crianças em alguns conhecimentos prévios evidenciados aqui como, por exemplo, os fatores que causam o adoecimento.

P.22: *“O que pode influenciar na saúde da criança são as praticas cotidianas a questão de você realmente prevenir tentar de todas as maneiras mostrar pra criança que ela também pode contribuir para a sua saúde que quando a gente trabalha pra que a criança não meta as coisas na boca*

P.27: *“tem que escovar os dentes porque e importante pra saúde pra não pegar bactéria que deixa a pessoa anêmica, tudo isso a gente passa pra eles no dia-a-dia”.*

P.34: *“a gente trabalha sempre com isso de não brincar com fogo não mexer com faca porque você pode se cortar às vezes a gente usa aqui mesmo o estilete que esta sempre na minha bolsinha e eles não mexem”.*

P.40: *“por exemplo, eu jamais deixaria eles irem descalço pro banheiro por mais que o banheiro esteja limpo”.*

Outra crença que apareceu nessa classe é a de que os pais são responsáveis pelos cuidados de saúde dos filhos, mas isso nem sempre ocorre. Os professores relataram que muitos destes cuidados são realizados somente na escola, afirmando que muitos pais não se preocupam com a higiene.

P.45: *“porque muitas vezes a criança só escova os dentes e o ultimo banho que ela toma e aqui só vai voltar a tomar banho no dia seguinte, os pais levam para casa e ali acabou”.*

P.50 *“algumas vezes foi necessário eu ficar aqui pela manhã e eu percebo que nessa idade vem pouca informação dos pais sobre saúde”.*

Na visão dos professores, esta falta de higiene em casa influencia no adoecimento no âmbito da creche.

Outra crença que surgiu nesta classe referiu-se à questão da influência da estrutura e do ambiente na saúde. Esta crença se retrata nas falas abaixo, nas quais os professores demonstraram algumas dificuldades relativas à estrutura que possuem hoje nas creches.

P.12: *“então precisaria também os banheiros com mais chuveiros, pras crianças tomarem um banho de maneira digna não aquele banho acelerado porque a outra turma vai entrar, e também a questão do espaço físico também, mais pias pras crianças passarem mais tempo escovando porque só tem duas pias então e muito rápido, a criança nem tem tempo de higienizar bem o dente porque já tem outra querendo usar então tudo isso interfere”.*

Neste sentido, autores como Lima (1985) corroboram com esta crença:

Aspectos relacionados à arquitetura escolar, às condições de infraestrutura, à disposição e especificações do mobiliário, à regulamentação e orientação nutricional da merenda escolar, [...] são exemplos da influência deste ambiente escolar na saúde (LIMA, 1985).

Esta classe encerra a discussão do terceiro eixo a respeito das crenças quanto à importância do cuidado, e reforça sua relação direta com a prevenção do adoecimento das crianças. Na sequência é realizada uma discussão geral dos resultados, em relação às similaridades encontradas entre as classes, a classificação dos resultados na tipologia proposta por Rokeach e por fim, dá-se um indicativo relativo à questão

da influência das crenças sobre as práticas, justificando-se portanto, o estudo das crenças.

Buscou-se primeiro averiguar as similaridades entre as classes. Nesse sentido, observou-se que as classes relacionam-se entre si de maneira a apresentar conteúdos semelhantes em vários momentos. Um exemplo foi a repetição da crença quanto à *importância das parcerias para a promoção da saúde*, tanto na classe cinza (A importância dos profissionais de saúde na creche) quanto na classe vermelha (Importância da família e dos projetos na promoção da saúde) que fazem parte do mesmo eixo. Contudo, na classe azul as falas relativas a essa questão apareceram com mais frequência que na classe vermelha.

O terceiro eixo gerado pela CHD, que agrupou as crenças de que a prevenção em saúde se dá através do cuidado também apresentou forte similaridade entre suas classes *O cuidado, a família e o adoecimento* e *O cuidado e a prevenção na creche*, apresentando-se de maneira mais enfática na primeira classe.

Ao tomar os resultados apresentados conjuntamente e levando em consideração a proposição de Rokeach (1981) de que todas as crenças têm componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, observou-se que as crenças docentes apresentaram estes componentes, ora considerando os conhecimentos empíricos ou científicos que as embasam, e ora refletindo ações práticas com as crianças.

Quanto à tipologia proposta por Rokeach (1981) de que as crenças são descritivas, avaliativas ou prescritivas, observou-se os três tipos de crenças nas falas dos entrevistados.

Crenças descritivas surgiram, firmando relações entre duas coisas, como por exemplo, na classe vermelha, que apresenta a importância dos profissionais de saúde e de projetos para a implementação da promoção e prevenção em saúde na creche:

P.52: *"Precisa fomentar mais projetos né que possa assim fazer com que a criança realmente entenda a importância da saúde"*.

Aqui percebe-se uma relação entre o fomento de projetos e a compreensão da criança sobre a importância da saúde, ou seja, a criança compreenderá melhor a importância da saúde se os conteúdos relativos a essa questão forem ensinados mediante projetos.

Crenças avaliativas (julgam os objetos das crenças) emergiram, por exemplo, na classe lilás, que trata do cuidado e a prevenção em saúde na creche. Nessa classe, surgiu a crença relacionada à responsabilidade dos pais quanto ao cuidado com os filhos e de como isso nem sempre acontece.

P.51: *“ela já não precisava mais usar fralda porque a gente já tinha ensinado ela pedir pra ir pro banheiro, mas toda vez que ela vinha de casa ela vinha com a fralda [...] a maioria dos pais não querem deixar porque não quer ter o trabalho de trocar depois de lavar né o que faz adoecer as crianças”.*

Por fim, crenças prescritivas, que apontam uma determinada maneira de agir como desejável ou não, surgiram em vários momentos, dentre eles, na classe azul, que tratou dos Determinantes do processo saúde-doença na creche. Nessa classe, especificamente nas crenças relacionadas à questão da influência da estrutura sobre a saúde das crianças, observou-se o foco no que era desejável ou não.

P.12: *“Também a questão de cada um ter o seu local ali pra guardar o seu objeto olha aqui e o seu espaço pro fulano guardar o sabonete dele o shampoo dele tudo isso tem que ser pensado, não da forma que esta”.*

P.12: *“não tem condições de a gente deitar colocar as crianças pra dormir no calor naquela quentura naquela agonia aquele monte de criança naquela sala pequena então o espaço ele tem que ser o físico ele atrapalha muito a estrutura física né.”*

Observou-se nas diferentes classes geradas pelo Iramuteq, que o conjunto de crenças apresentados pelos participantes dessa pesquisa é oriundo em grande parte das experiências pessoais e do dia-a-dia na

creche. Tal fato ecoa o pensamento preconizado por Spodek (1988), que em um estudo sobre teorias implícitas no ensino infantil, afirmou que as crenças dos educadores são formadas de conhecimentos prático pessoais, ao invés de conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil. Tais crenças, segundo o autor, tem forte impacto sobre as ações dos educadores, ou seja, sobre suas práticas diárias. Nesse sentido também, corrobora Pajares (1992), ao citar que as crenças influenciam as percepções e julgamentos, o que por sua vez afeta o comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido, mediante a revisão da literatura e a análise dos discursos dos participantes, possibilitou alcançar o objetivo principal deste estudo, sendo possível verificar certo conhecimento dos fatores determinantes do processo saúde-doença uma vez que, em seus discursos, os docentes relacionaram o adoecimento com o ambiente e as bactérias, assim como a saúde com a alimentação saudável e hábitos de higiene.

Pode-se verificar ainda que os professores entrevistados apresentam crenças assentadas nas experiências pessoais e do dia-a-dia na creche, ressaltando tanto a necessidade do trabalho de parceria entre a saúde e a educação como o anseio por capacitação do professor na promoção e prevenção em saúde infantil uma vez que acreditam não estar plenamente preparados para desempenhar este papel.

Apesar de algumas limitações logísticas, o estudo proporcionou lançar novos olhares sobre a promoção da saúde na educação infantil e possibilita a construção de novos caminhos de pesquisa.

A abordagem da saúde na escola além de refletir nos indicadores que contribuem para o crescimento e desenvolvimento saudável nesses

espaços, ao mesmo tempo, constitui modelos para as crianças aprenderem e incorporarem estilos e modos de vida saudáveis que ultrapassam os muros institucionais.

A função de educador é de conduzir o indivíduo sem prejuízo de sua iniciativa e liberdade. Porém, deve-se considerar que as crenças dos docentes podem influenciar na forma como estes atuam na sua prática pedagógica, e no cuidado dispensado às crianças da educação infantil.

Neste sentido, é de grande importância investir na formação e treinamento dos professores de modo que ao qualificá-los, tende-se a aprimorar as ações e assim possibilitar a promoção e prevenção em saúde no âmbito das UMEIS, fortalecendo e garantindo os direitos integrais das crianças.

Por fim, reforça-se a importância de pesquisas acerca da promoção da saúde das crianças como uma responsabilidade das instituições educativas em parceria com familiares e e rede de apoio intersetorial, devendo considerar-se o fato de que é impossível cuidar e educar crianças sem influenciar as práticas sociais relativas à manutenção e recuperação da saúde e do bem-estar infantil, ou sem ser influenciado por estas práticas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, A. K. R.; SOUSA, P. G.B.; FERREIRA, J.M.S.; DUARTE, R. C.; MENEZES, V. A. Conhecimento de professores das creches municipais de João Pessoa sobre Saúde Bucal Infantil. **Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada**, João Pessoa. v. 10, n. 3, p. 393-398, set/dez 2010.

ASSAO, T. Y.; CERVATO-MANCUSO, A. M. Alimentação saudável: percepções dos educadores de instituições infantis. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo. v. 18, n. 2, p. 126-134, 2008.

BECKER, S. M. S.; BERNARDI, D.; MARTINS, G. D. F. Práticas e Crenças de educadoras de Berçário sobre cuidado. **Psicologia em estudo**, Maringá. v. 18, n. 3, p. 551-560, jul/set 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Instrutivo PSE. **Passo a passo PSE Programa Saúde na Escola - Tecendo caminhos da intersectorialidade**. Departamento

de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de. Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSS, P.M. **Promoção da saúde e qualidade de vida**. Ciência & Saúde Coletiva. v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

CARDOSO, V.; REIS, A. P.; IERVOLINO, S. A. **Escolas Promotoras de Saúde**. Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano, São Paulo. v. 18, n. 2, p. 107-115, 2008.

DIDONET, V. Creche a que veio... para onde vai... In: DIDONET, Vital (org). **Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília. v.18, n. 73, p. 11-27, 2001.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, v. 38, n. 1, p. 47-65, 1996.

GASKELL, G.A. **Entrevistas individuais e grupais**. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-89.

GONÇALVES, Fernanda Denardin et al. **A promoção da saúde na educação infantil**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, n. 24, p. 181-192, 2008.

GUIMARÃES, L. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Carochinha, 2000.

LEAVELL H.R.; CLARK E.G. **Medicina Preventiva**. Rio de Janeiro: McGraw-hill do Brasil, 1976.

LONGO-SILVA, G.; TADDEI, J. A. A. C. Percepções de educadores de creches acerca de práticas cotidianas na alimentação de lactentes: impacto de um treinamento. **Ciência e Saúde Coletiva**, Manguinhos. v. 18, n. 2, p. 545-552, 2013.

MARANHÃO, D. G. **O Cuidado como elo Entre a Saúde e a Educação: Um Estudo de Caso no Berçário de uma Creche**. São Paulo, SP: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, 1998.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 111, p. 115-133, 2000(a).

MARANHÃO, D. G. O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v. 16, n. 4, p.1143-1148, out/dez 2000(b).

MARANHÃO, Damaris Gomes. Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. **ANAIS do I seminário nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Brasil, 2010.**

MARINS, S. S.; REZENDE, M. A. Percepção dos educadores infantis quanto ao processo de alteração de peso em pré-escolares. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte. v. 17, n. 3, p. 577-585, jul/set 2013.

MENDONÇA, J. E.; LEMOS, S. M. A. Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo. v. 13, n. 6, p. 1017-1030, nov/dez 2011.

OPS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. Educación para la salud: un enfoque integral. Washington: OPS, 1995. (Série HSS/SILOS, n. 37)

ROKEACH, Milton. **Crenças, atitudes e valores**. Interciência, 1981.

SANTOS, I. G.; PENNA, C. L.; MORIYAMA, F. M.; LEÃO, F. V.; SOUZA, M. P. D.; AGUIAR, Z. N. **Percepção dos educadores e coordenadores de uma creche sobre processo educativo em saúde desenvolvido com abordagem multiprofissional**. Revista qAPS. v.12, n. 4, p. 409-419, out/dez 2009.

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para a educação infantil do município de Santarém-PA**. Divisão de Educação Infantil. Santarém, PA: SEMED, 2012.

SILVA, C. S. **Promoção da saúde na escola: modelos teóricos e desafios da intersectorialidade no Município do Rio de Janeiro**. 220f. Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, 2010.

STEWART-BROWN, S. **What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?**: WHO Regional Office for Europe. Copenhagen, 2006. Disponível em: <<http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf>>. Acessado em: 5 Ago. 2015.

SUTHERLAND, R. W.; FULTON, M. J. Health promotion. **Sutherland & Fulton. Health Care in Canada. CPHA, Ottawa**, p. 161-181, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=TARDIF,+M.++Saberes+docentes+e+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional+profissional.++Petr%C3%B3polis:+Voze&ots=GEWBEj7gYy&sig=BTWY-Zlu5yUw0tZ-g8oo11eG3SOQ#v=onepage&q&f=false>>. Acessado em: 15 de setembro de 2015.

TEIXEIRA-PALOMBO, C. N.; FUJIMORI, E. Conhecimentos e práticas de educadoras infantis sobre anemia. **Revista Brasileira Saúde de Maternidade**

Infantil, Recife. v. 6, n. 2, p. 209-216, abr/jun 2006.

VALADÃO, Marina Marcos. **Saúde na Escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VIEIRA, L. J. E. S.; CARNEIRO, R. C. M. M.; FROTA, M. A.; GOMES, A. L. A.; XIMENES, L. B. **Ações e possibilidades de prevenção de acidentes com crianças em creches de Fortaleza, Ceará**. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro. v. 14, n. 5, p. 1687-1697, 2009.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO INTEGRAL E O SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Lília Travassos de Sousa¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

INTRODUÇÃO

O debate em torno da Educação Integral no cenário educacional brasileiro não é recente. Segundo Gadotti (2009) essa ideia de educação no Brasil foi defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que ocorreu em 1932, onde este documento explicitava a necessidade de a Educação Integral ser considerada e garantida pelo Estado como um direito inerente à vida de qualquer ser humano.

O primeiro modelo de Escola de tempo integral no Brasil, ocorreu em 1950 por intermédio de Anísio Teixeira, onde implantou em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Posteriormente, em 1980, a ideia de escola de tempo integral é retomada por Darcy Ribeiro, no estado do Rio de Janeiro, criando os Centros Integrados de Educação Popular – Cieps. (Coelho, 2009). Entretanto, essas propostas de educação eram concebidas de formas distintas, no que se refere a utilização dos espaços educativos, pois a escola em tempo integral idealizada por Anísio Teixeira utilizava no contraturno outros espaços para favorecer o processo de aprendizagem, já a proposta de Darcy Ribeiro

¹Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail lyatravassos@hotmail.com.

²Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

concentrava-se apenas no ambiente escolar para promover as diversas atividades no turno extra.

Considerando a implementação de políticas educacionais na Amazônia brasileira, Carmo & Prazeres (2015) ratifica que primeiramente deve-se pensar nas particularidades que envolve as dimensões geográficas, populacionais e culturais desse território, para propor programas e projetos mais condizentes com a realidade local.

Neste artigo apresenta-se inicialmente, os aspectos legais que amparam a educação integral e em tempo integral, perpassando pelo processo de implementação dessas políticas educacionais, que objetivam induzir uma possível promoção do desenvolvimento pleno do aluno, por meio da ampliação do tempo escolar. Na sequência, enfatiza de que forma ocorre o processo de implementação de programa e projetos indutores de educação integral tendo como referência o contexto amazônico.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

A constituição Federal de 1988, foi um marco legal no processo de democratização do Brasil, advindo "de todo um movimento político e social no que diz respeito à proteção aos direitos humanos econômicos, sociais e culturais." (GOCH; COLARES; GOMES, 2017, p. 52). Em seu artigo 205, em referência ao direito à educação dos indivíduos e aos responsáveis pela sua efetivação, determina-se que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL 2000, p. 121)

Como podemos verificar no Artigo supracitado, o termo Educação integral não é citado diretamente. Entretanto, quando se fala em desenvolvimento pleno, fica subentendido que está referindo-se a uma

educação que contemple as múltiplas dimensões do indivíduo, sendo este o princípio do conceito de educação integral afirmado por Antunes e Padilha (2010):

Educação Integral, [...] trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17)

Em 1990, com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90), o desenvolvimento Pleno do indivíduo em suas diversas dimensões, está ligado a condição de proteção desse direito:

ART. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

O ECA, em seu discurso oficial, no artigo 53, com base no que diz a constituição Federal (CF) de 1988, assegura uma educação capaz de desenvolver integralmente as crianças e adolescentes, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, por meio da proteção e de subsídio necessário que garanta a eles:

Art. 53. [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

A Educação Integral é ratificada novamente, como direito constitucional, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo determinada em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pelo desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

A concepção de educação que promova o desenvolvimento global do educando ficou atrelado ao conceito de educação em tempo integral, haja vista que a escola incorporou diversas funções que antes eram assumidas pela família e comunidade, pois:

[...] o tempo de permanência diária passou a ser condição para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições, visto que, o tempo destinado à educação está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI (SIQUEIRA, 2016, p. 38)

Nesse sentido, a educação em tempo integral foi institucionalizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, assegurando como direito educacional no artigo 34, a ampliação da jornada escolar, de maneira progressiva no ensino fundamental:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

O artigo 87 da LDB nº 9.394/96, faz referência ao empenho da oferta gradativa do tempo de permanência escolar, ao enfatizar em seu § 5º que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Cinco anos após ser outorgada a LDB, que atualmente está em vigor, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 10.172/2001, onde em vários trechos deste documento (BRASIL, 2001) faz referência a importância do tempo integral como forma de subsidiar uma formação integral, primordialmente aos educandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica:

Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (p. 7)

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. (p. 13)

Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. (p. 16)

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. [...]. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar

e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários. (p. 20)

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas. (p. 24)

Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar. (p. 67)

Nos Planos Nacionais da Educação seguintes, Lei 8.035/2010 e Lei nº 13.005/2014, também trazem referência à educação em tempo integral, tendo ambos como Meta 6, a assecuridade da Escola em tempo integral, ao "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica" (BRASIL, 2014).

O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação) por meio do Decreto n. 6.253/2007 influenciou diretamente na implementação da educação em tempo integral que estipulou valores diferenciados para os alunos da educação básica que fizessem parte dessa modalidade escolar, onde em seu art. 20, caracteriza como "educação básica em tempo integral, [...] o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares." (BRASIL, 2007a)

Como forma de atender aos preceitos legais o governo federal a partir de 2007 vem instituindo programas, que trazem em seus objetivos, propostas supostamente capazes de promover o desenvolvimento pleno do aluno, por meio da ampliação do tempo escolar. Alguns exemplos no quadro n. 02:

Quadro 02: Programas Indutores de Educação Integral

PROGRAMA	LEGISLAÇÃO	OBJETIVO
Programa Mais Educação (PME)	Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007	Atender às escolas que apresentassem Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cujo os alunos estivessem em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de diminuir as desigualdades educacionais, mediante um tempo estendido na permanência escolar.
Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	Portaria nº 971/2009	Utilizar, em escolas de ensino Médio, ações inovadoras que permitissem uma formação integral dos jovens e adolescentes, com um currículo dinâmico e flexível que esteja de acordo com as necessidades da sociedade vigente.
Programa Novo Mais Educação (PNME)	Portaria Normativa interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016	Traz como prioridade o melhoramento da Alfabetização, tendo como componentes obrigatórios a língua portuguesa e a matemática.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos documentos oficiais dos programas supracitados, (BRASIL, 2007), (BRASIL, 2009), (BRASIL, 2016).

Além de aumentar a jornada escolar do aluno, como direito educacional estes programas, supracitado no quadro 02, trazem como proposta, de acordo com os documentos norteadores, a articulação do currículo base com diferentes campos de conhecimentos, induzindo as escolas a reorganizarem sua agenda cotidiana, o que possibilitar diversas atividades socioeducativas para os educandos.

Nesse sentido, considera-se que o processo de implementação de políticas educacionais é relevante para subsidiar melhores condições de aprendizagens com tempos-espacos qualitativos, desde que esses projetos e programas propostos para a Amazônia, estejam inseridos no contexto local, como forma de favorecer a sua diversidade, mas sem deixar de articular os seus conhecimentos específicos com os conhecimentos universais.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE À REALIDADE AMAZÔNICA

Para Siqueira (2016), a Amazônia não se restringe a sua rica biodiversidade, mas surpreende também pela grande sociodiversidade, formada tanto por povos nativos quanto pelos povos que migraram das mais diferentes regiões do Brasil, por meio das políticas de ocupação desse território. Nesse sentido, a autora enfatiza que, a forma como se deu a ocupação na amazônia, muito tem a ver com sua atual realidade, pois:

O modelo de ocupação muito contribuiu para a realidade vivenciada na Amazônia atual, que reflete as diferenças regionais na implementação de políticas públicas e de distribuição de recursos, acentuando as desigualdades no acesso aos direitos sociais. Nesse contexto, se apresenta uma Amazônia rica de capital natural (recursos naturais com potencial disponível para o desenvolvimento tecnológico) e que contrasta com uma Amazônia com demandas de infraestrutura e de ascensão a qualidade de vida pelos diferentes povos que a habitam. (SIQUEIRA, 2016, p. 27-28)

As políticas educacionais por meio de programas e projetos são elaboradas geralmente de maneira centralizada e padronizada, onde de acordo com (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 533) “não são levadas em consideração os aspectos regionais, com suas especificidades, gerados no processo de implementação”. E a região amazônica devido sua extensão territorial, incorpora tanto inúmeras riquezas quanto inúmeros desafios, haja vista que:

[...] a Amazônia é um local cuja localização geográfica é caracterizada por sua grande extensão territorial, na qual se têm longas distâncias a percorrer sem a infraestrutura adequada e acessível à grande maioria da população amazônica. Por outro lado, possui grandes riquezas não somente no que diz respeito à fauna e à flora, mas à sua diversidade populacional, cultural, geográfica,

econômica e social, condições que suscitam o desafio de pensar uma educação plural, que contemple e satisfaça esses diferentes contextos amazônicos. (GOCH; COLARES; GOMES, 2017, p.58)

Considerando o favorecimento dessa pluralidade Amazônica, no que tange as Políticas públicas, compreendemos que o seu processo de implementação requer uma atenção diferenciada, pois é nessa fase que os programas e projetos passam de propostas políticas às ações efetivas. Nesse sentido, de acordo com Perez:

[...] é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas. (PEREZ, 2010 p. 1180)

A implementação de políticas pública pode se caracterizar a partir de dois modelos, o Top down ou desenho prospectivo e o Botton up ou desenho retrospectivo. O primeiro modelo é totalmente desvinculado de qualquer participação da comunidade local, onde a política é implementada, como uma imposição vertical de cima para baixo, o que possibilita uma transferência de responsabilidade no que tange a eficácia da política, conforme afirma Secchi:

Esse modelo também é visualizado como estratégia da classe política para "lavar as mãos" em relação aos problemas de implementação: se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (por exemplo, policiais, professores, médicos). (SECCHI, 2012, p. 47)

No segundo modelo, a participação dos atores locais é essencial no princípio da formulação da política, o que pode gerar um olhar direcionado para os problemas reais que se efetivam no cotidiano da

comunidade, no processo de implementação do programa ou projeto, partindo em sentido contrário do primeiro modelo, emergindo de baixo para cima, onde os programas ou ações passam a ser passivos de reestruturação, pois:

Nesse modelo, o formato que a política pública adquiriu após a tomada de decisão não é definitivo, e a política é modificável por aqueles que a implementam no dia a dia [...]. Esse papel de remodelação da política pública por aqueles que a implementam não é entendido como um desvirtuamento, mas sim como uma necessidade daquele que se depara com os problemas práticos de implementação. (SECCHI, 2012, p. 48)

O processo de implementação como vimos, não precisa ser estático, pré-determinado, mas dinâmico, totalmente flexível a alterações, onde os atores locais que de fato implementam as ações decorrentes das Políticas educacionais, reorganize-as a fim de adequá-las as necessidades que se apresentam ao longo deste processo, fazendo uma articulação entre os saberes tecidos no cotidiano do aluno e os conhecimentos universais superiores que foram constituídos ao longo da história humana, pois o conhecimento específico ou particular somente terá relevância se partir dos aspectos gerais, como forma de compreender a micro e a macro realidade que se está inserido. Diante disso, a educação do amazônida deve abordar os conhecimentos específicos intrinsecamente ligados aos conhecimentos globais, porque segundo Siqueira:

A educação para a Amazônia deve assumir esse compromisso, contribuindo para o empoderamento das populações locais, a partir do acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado e a participação efetiva na tomada de decisão. A valorização das diversidades e o respeito às especificidades da região, devem estar presentes na definição das políticas de educação integral a serem implementadas. (SIQUEIRA, 2016a, p. 39)

As políticas educacionais indutoras de Educação Integral e em Tempo Integral não devem se restringirem ao ambiente escolar, faz-se necessário reconhecer além da escola, sua vizinhança, seu lugar de vivência como parceiros de seu desenvolvimento, e potencializar o que seu entorno tem a oferecer tornando-o um lugar integrador, pois:

Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas escolas é necessário, antes de mais nada, mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira "pedagogia do lugar", uma pedagogia da cidade, da cidade educadora e do "município que educa". (GADOTTI, 2009, p.39-40)

A Educação Integral precisa ser pensada numa perspectiva que agregue diversos saberes, oportunizando aos alunos experiências educativas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, sendo necessário:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. (ARROYO, 2012, p. 44)

Consideramos, que os programas e projetos indutores de Educação Integral, não devem ser modificadas a ponto de perderem sua essência, para que não ocasione um possível descompromisso com o processo ensino-aprendizagem, sendo visto como mero passatempo, pois dessa maneira, no entendimento de (FERREIRA; COLARES, 2015, p. 35) pode levar "a uma "Educação Integral" de baixa potência, onde escolas acabam oferecendo oficinas esporádicas aos alunos ou apenas mais um pouco de tempo para que estes permaneçam na escola."

Por isso, há necessidade de compreensão por parte da comunidade escolar, como implementadores dessas políticas, dos termos referentes tanto ao tipo de educação que se está propondo,

quanto ao contexto que se está inserido. Nesse sentido, percebemos que ainda é incipiente os conceitos de educação integral e educação em tempo integral no meio educacional, e pela falta de desconhecimento de seus significados são geralmente tratados como sinônimos. É importante salientar, segundo (LIMA; ALMADA, 2013) que além do termo educação em tempo integral temos, no mínimo, mais duas variações de concepções e experiências desenvolvidas historicamente no Brasil, que surgem quando se trata de educação integral, onde a fim de elucidar as quatro definições, distintas entre si, os autores esclarecem que:

- a) **Educação integral:** referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- b) **Educação de Tempo Integral:** referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.
- c) **Escola de Tempo Integral:** referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.
- d) **Educação Integral de Tempo Integral:** referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral. (LIMA; ALMADA, 2013, p. 103-104, grifo dos autores).

Gadotti (2009) ressalta que, para efetivar as ações decorrentes das políticas indutoras de educação integral, é necessário ter como eixo estruturador desse processo, a intersectorialidade, pois esta tem:

(...) um efeito sinérgico importante. Os cidadãos precisam ser reconhecidos em sua totalidade e não fragmentadamente. A intersectorialidade é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a atomização das políticas sociais. (GADOTTI, 2009, p. 101-102)

Considerando as assertivas de Gadotti (2009) acima, o autor justifica a importância dessas parcerias, haja vista que “não podemos tratar a educação como um setor, separando o educativo do político, do social, do histórico, do cultural (p. 102).

É de suma relevância que as parcerias entre os entes federativos (União, Estados e Municípios), escola, comunidade, e os diversos setores públicos e privados, reconheçam nos programas e projetos, uma tentativa de oferecer melhores condições de aprendizagens, pois caso reduzam essas propostas apenas ao campo assistencialista, Arroyo (2012) afirma que:

(...) não passarão de políticas compensatórias de mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforçam carências mentais e de problemas de aprendizagem. (ARROYO, 2012, p. 38)

Os Municípios podem ser um dos elos na efetivação de tais parcerias, tendo em vista a sua responsabilidade como um dos entes federativos mantenedores das políticas educacionais, conforme o art. 11, inciso I da LDB 9.394/96, onde cabe a si "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados."(BRASIL, 1996)

Portanto, os municípios precisam subsidiar as políticas ou planos educacionais do governo federal, com ações que favoreçam espaços estruturados com recursos didáticos e profissionais qualificados comprometidos com a proposta de educação em tempo integral, ratificando a estratégia 1, da meta 6 do PNE 13.005/2014:

Institucionalizar 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 produção de material e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2014)

De acordo com Arroyo (2012) essas políticas educacionais surgiram como uma resposta ao anseio da população, onde por décadas vem reivindicando melhores de condições de ensino. E que o desenvolvimento pleno do indivíduo, vai além de uma educação escolar de qualidade, perpassa pelas formas dignas de sobrevivência, pois:

(...) as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. (ARROYO, 2012, p. 34).

E como forma de amparar esse direito a uma vida digna, o autor enfatiza que:

É urgente equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral, de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, e, conseqüentemente, equacionar essa realidade política como um dever de Estado a ser traduzido em políticas de Estado, políticas estruturais, compulsórias para todas as crianças e adolescentes jovens ou adultos que são vítimas dessas vidas precarizadas. (ARROYO, 2012, p. 35)

Portanto, torna-se imprescindível democratizar dignamente o direito à vida, à educação, à liberdade, à saúde, à moradia, ao respeito, à participação ativa nas tomadas de decisões políticas e sociais, no pleno exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Integral apresenta-se como um modelo de educação capaz de desenvolver aluno em suas múltiplas dimensões, porém para sua efetivação, a escola precisa conjugar outros tempos e espaços, deixando de ser o único lugar de aprendizagem, ultrapassando seus

muros, integrando os diversos espaços educativos e os diferentes saberes, em um processo contínuo de aprendizagem para a vida.

A educação do Amazônida deve contemplar a Amazônia como território rico, tanto em seus recursos naturais quanto em sua diversidade populacional, e a partir dos conhecimentos específicos, tecidos no cotidiano do aluno, articula-lo aos conhecimentos de ordem superior que foram constituídos ao longo da história humana, pois o conhecimento específico ou particular somente terá relevância se partir dos aspectos gerais, como forma de compreender a micro e a macro realidade que se está inserido

Nesse sentido, caso não seja considerado as particularidades de cada lugar no processo de implementação políticas educacionais, esta acaba por perder sua essência, pois percebe-se que as prioridades enfatizadas no ato de sua formulação, não são as mesmas que se apresentam em sua efetivação, havendo assim uma descaracterização dessas políticas. Daí a importância da comunidade escolar, como implementadores das políticas educacionais, conhecer conceitualmente o tipo de programa ou projeto, que está sendo implementada no seu ambiente escolar, pois assim, poderá propor melhores formas de reorganizar essas políticas, com princípios e objetivos bem definidos, a fim de adequá-las as necessidades que se apresentam ao longo do seu processo de implementação, como possível alternativa para apontar caminhos em direção a melhoria das políticas educacionais, em prol de uma educação de qualidade.

Contudo, percebemos que a construção de uma educação integral não depende exclusivamente da escola e de programas indutores desse tipo de educação, mas necessita sobretudo da colaboração de todos para a reconfiguração do papel escolar por meio de práticas integradoras, que dialoguem com os outros tempos de formação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: Fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº28/2000 e emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a nº6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007a, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d6253.htm> Acesso em: 28 jun. 2018

_____. **Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 30 jun. 2018

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 25 jun. 2018

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial da República Federal do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2018

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativa no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file//>> Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.144/2016, Novo Mais Educação**. Disponível em: 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 17 jun. 2018

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Políticas educacionais para a Amazônia: teoria, práticas e contradições. In: **RBPAE**, V. 31, N. 3, P. 531-543 set/dez, 2015.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto-Revista**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FERREIRA, G. V; COLARES, M. L. I. S. A Educação Integral: diálogo entre programas federais e as iniciativas locais. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.

GOCH, J. F; COLARES, M. L. I. S; GOMES, T. C. O desafio da Educação integral no contexto amazônico. In: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R; Tamboril, M. I. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica – Volume 2 – Uberlândia: Navegando Publicações**, 2017.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

KERSTENEETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência hoje**. V. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

LIMA, Francisca das Chagas Silva & ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). **Educação Integral: Ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edfma, 2013, p.83-107.

PEREZ, J. P. P. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out. Dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 jun. 2018

SECHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

SIQUEIRA, A. O dos S. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. In: COLARES, A; COLARES, L. (Org.). **Educação e realidade amazônica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016a.

_____. **O programa Mais Educação:** concepções e desafios para a gestão escolar. Dissertação. Santarém. Pa. 2016b. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/oBwe6vB7NVKTmbIZFdDNUdHR1ZHM/view?usp=sharing>> Acesso em 25 jun. 2018

CAPÍTULO 10

DO NARRADOR TRADICIONAL AO NARRADOR EPISTÊMICO: A EDUCAÇÃO DA IMAGINAÇÃO NA TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Francisco Egon da Conceição Pacheco¹

ANTES: UM CONFLITO EPISTEMOLÓGICO NA ACADEMIA

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo.

Karl Marx, 1852.

A defesa do TCC representa um dos momentos de maior ansiedade para o graduando, é quando o conjunto de experiências acadêmicas materializa-se publicamente e é aferido o reconhecimento de seu valor para uma titulação oficial. Não obstante, os familiares que acompanham as atividades de uma banca, sentem-se de tal modo envolvidos pela situação a ponto de comungar e absorver as tensões próprias do momento. Neste sentido, o presente trabalho tem como ponto de partida a problematização de um fato ocorrido na apresentação do TCC deste autor², articulando-o a algumas de suas vivências-chave, por sua vez, relacionadas aos conteúdos teóricos de seu trabalho de pesquisa sobre a educação da imaginação e a abordagem pedagógica da contação de histórias.

¹ Graduado em pedagogia e mestrando em educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. E-mail: egonpacheco@hotmail.com

² Por questão de estilo, a autoreferência adotará o uso da terceira pessoa nos comentários e estudos mais gerais e da primeira pessoa nos momentos em que o texto expuser os argumentos diretos do autor.

Ao findar o rito de apresentação e avaliação do referido trabalho³, a palavra foi franqueada aos presentes sendo requerida pela avó octogenária do recém-graduado, a qual não hesitou em atribuir o sucesso deste por ter “*nascido com o dom de Deus*” e porque o mesmo “*puxou do meu pai que gostava muito de contar histórias*”, aproveitando o ensejo para narrar uma história tradicional “*Do tempo em que Nosso Senhor e São Pedro andavam pelo mundo*”. O pronunciamento da avó era uma manifestação legítima de afetuosidade para com o neto, mas do ponto de vista filosófico-epistemológico marcou um posicionamento explicitamente dissonante com as circunstâncias daquele momento; circunstâncias que levaram à reflexão do ocorrido e à tessitura desta análise.

De um lado, a perspectiva da fé e do pensamento empírico que marcaram significativa parte da formação humana do professor em questão, noutro extremo, a visão epistemológica e científica de mundo assumida perante a academia, paradigmas que, naquele momento, instauraram um tensionamento de forças dentro do espaço universitário, fazendo suscitar as perguntas: Qual é a história concreta da minha habilidade narrativa? De que forma ocorreu a educação da minha imaginação?

A partir destas, este estudo objetiva identificar as circunstâncias-chave que influenciaram de modo significativo os processos formativos em questão. Para tanto, pretende-se recorrer ao repertório memorialístico do autor, a partir do qual serão extraídos os conteúdos de sua experiência de vida; com base nestes, a análise da dinâmica dialética que marca a relação do indivíduo com o meio social permitirá saber quais as circunstâncias vivenciais que, de fato, lhe foram determinantes.

Porém, é importante admitir certa parcela de fantasia no rememorar, não há qualquer possibilidade de reproduzir a memória em sua plena

³ Defesa realizada em 05 de fevereiro de 2018 na Universidade federal do Oeste do Pará – UFOPA. Trabalho intitulado “A educação da função Imaginante: conceitos e fundamentações para uma abordagem pedagógica da contação de histórias” orientado pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.

ordem de constituição real. Vigotsky (2001, p. 200) é enfático ao declarar: “não existe nenhuma reprodução exata da experiência passada, não há lembranças absolutamente precisas, a reprodução sempre significa certa elaboração do percebido e, conseqüentemente, certa deformação da realidade”. Assim, em sua psicologia pedagógica, as lembranças de infância, por exemplo, assumem a forma de “semifantasia”, de “semi-memória”. Neste trabalho, o problema da “veracidade” das memórias tornou-se exigente de um tratamento rigoroso, no sentido da escolha criteriosa de referências com reconhecida consistência histórica. Diante disso, três eventos tornaram-se os propulsores de todo o estudo: 1 - o histórico cardiopatológico na infância; 2 – o interesse pela arte na adolescência; 3 – o percurso profissional na juventude e vida adulta.

O argumento foi desenvolvido com base no diálogo entre os pressupostos do materialismo histórico-dialético com a teoria histórico-cultural, a antropologia, teorias críticas e produções relacionadas com a contação de histórias, tendo em vista a compreensão da formação do sujeito concreto, no caso, imbuído no contexto de uma realidade cultural amazônica e atuante nesta, considerando-o não em seus aspectos puramente subjetivos e particulares, mas a partir da dinâmica da totalidade que o envolve, enquanto movimento fundador de sua individualidade humana, de sua humanidade, conforme ensina Saviani (2003, p.13):

Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado. Por isso afirmei, em outro lugar, que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Portanto, ao rever aspectos de minha própria história à luz do arcabouço teórico com o qual desenvolvo meu trabalho pedagógico-narrativo, espero elucidar de que modo minhas habilidades profissionais e posturas de pensamento se constituíram enquanto processo humano.

“FOI DOM DE DEUS” - A ENCANTARIA DO TEMPO DE MENINO

Eu não pensava nos reinos encantados que há nos livros caros de meninos ricos (quando que eu conhecia os contos de Perrault). Sabia histórias que a Sabina, cria de casa, me contava (...). É por isto que com meu velho dicionário leio os contos de Perrault e compreendo a fala dos bichos de La Fontaine.

Dalcídio Jurandir, 1939.

A referência histórica de que parte a presente análise compreende o período dos projetos de ocupação do território amazônico no século XX, os quais alavancaram algumas das grandes rotas migratórias no sentido nordeste-norte do Brasil. Steinbrenner (2009) aponta a concepção de “vazio demográfico” e sua desconsideração pelos povos tradicionais da Amazônia como eixo central da política desenvolvimentista iniciada na era Vargas e, posteriormente, intensificada nas décadas seguintes pelos presidentes militares sob o lema “integrar para não entregar”.

Com isto, a promessa de prosperidade em solo amazônico exerceu um efeito fascinador sobre milhares de migrantes atraídos pelo “canto da sereia”, no entanto, é sabido que este fenômeno promoveu, de fato, uma multiplicação sem precedentes da miséria social a partir de um modelo desequilibrado e precário de urbanização crescente, cuja base econômica manteve-se atrelada ao extrativismo e à agricultura de subsistência, enquanto modos de produção predominantes. Paulatinamente, os arigós⁴ das colônias entrelaçaram sua cultura agreste aos saberes locais,

⁴ O dicionário Papa-Xibé do Baixo Amazonas, elaborado pelo Prof. Dr. Frei Florêncio Almeida Vaz do programa de Antropologia e Arqueologia da Universidade federal do Oeste do Pará – UFOPA, define: Arigó – Fala-se que originalmente era e é o nome de uma ave. No Pará, o termo é aplicado ao descendente de nordestinos que, acredita-se, possui alguns caracteres físicos e culturais distintos dos nativos da região, de origem indígena em sua maioria. Trata-se também de um termo de autoatribuição, ou seja, que os próprios sujeitos usam para si mesmos. Mas quando falado por não-arigós, o termo tem forte conotação negativa, como alguém que não se banha direito, meio rude, *abestado*. Atualmente, os próprios descendentes de nordestinos estão dando um sentido positivo e valorizando bem mais o termo. Dizem com muito orgulho que são *arigós* ou *cearenses*. Anos atrás era comum que os nativos da região chamassem aos *arigós* de *cearibas*, já que vinham do Ceará. É muito interessante a resistência cultural e identitária dessas famílias, que mesmo depois de mais de um século vivendo na Amazônia ainda preservam e renovam a ligação com a sua origem, o Ceará, ou o Nordeste como

tornando-se, ao longo das gerações, um acréscimo aos povos sedentários “pertencentes” a esta terra, constituindo o que se compreende por cultura amazônica.

Neste momento, para efeito de análise, dentre os diversos atributos simbólicos e estéticos que caracterizam a multifacetada cultura popular amazônica, torna-se necessário destacar um de seus traços mais expressivos, a religiosidade, esta, é arrendatária de um arcabouço preñado de comportamentos, crenças, ofícios místicos, narrativas, ritmos musicais, formas de culto, falares, literaturas, dentre outros aspectos que, de modo geral, expressam o espanto do humano ante o poder subjugante da natureza e a resignação fatalista dos destinos, vetores característicos de uma imaginação popular voltada à aceitação e reconhecimento da influência direta do mistério transcendental sobre todas as dimensões da vida. Para Maués (2005), o elemento religioso está intimamente relacionado com o modo pelo qual as populações amazônicas percebem o mundo. Os elementos da espiritualidade indígena, europeia e africana, portanto, são imprescindíveis à constituição da própria diversidade cultural amazônica.

Contudo, em meio a este universo de expressões de credo, o cristianismo impôs-se enquanto religião oficial, tornando-se responsável direto pelo projeto de educação da imaginação social; projeto este, apoiado no pensamento ideológico das elites, tendo em vista a organização da sociedade em torno de interesses seculares e materiais das classes mandatárias, nascidas para comandar com as bênçãos de Deus, dotadas de inspiração divina no conhecer os meandros pertinentes à prática da direção social; em sentido oposto, às classes subalternas a educação da imaginação voltou-se ao cultivo de qualidades espirituais passivas, valores de humildade, trabalho, obediência e obsessão pelas recompensas no pós-vida, configurando uma imaginação “pobre” dependente da imaginação “rica” de seus governantes.

um todo. Os *arigós* constituem, junto com os indígenas e os quilombolas, entre outros, um dos maiores grupos étnico-culturais no baixo Amazonas. (p. 13-14).

No entanto, paralelamente ao poder eclesial dominante, outras práticas místicas também foram desenvolvidas e disseminadas em toda a Amazônia à revelia da igreja, como é o caso dos pajés, benzedores, puxadores e parteiras, espécies de sacerdotes e sacerdotisas do povo, responsáveis pelo exercício de uma discreta liderança espiritual enraizada no seio das comunidades do interior e que se autorreconhecem como receptores de dádivas e habilidades curativas de ordem sobrenatural. Ora, estas características atestam a presença de um elemento místico comum aos projetos oficial e popular de educação da imaginação social pelo viés da crença, referimo-nos a noção de *dom*.

Toda dádiva boa e todo **dom** perfeito vem de cima: desce do Pai das luzes, no qual não há mudança, nem mesmo aparência de instabilidade. Por sua vontade é que nos gerou pela palavra da verdade, a fim de que sejamos como que as primícias das suas criaturas (SÃO TIAGO, cap. 1, vers. 17-18 – grifo meu).

O termo fundamental quando tratamos da vocação e do começo dos trabalhos de um *curador* é o **dom**. Não é o pajé quem quer, mas quem traz o **dom de nascença**. Os benzedores e curadores mais respeitados e procurados são aqueles que trouxeram esse **dom** ou receberam em uma transmissão quase direta (...). Os sinais de que a pessoa tem esse **dom** fazem-se visíveis de várias maneiras desde a mais tenra infância. (FILHO, 2016, p. 31 – grifo meu).

A terceira forma de manifestação é aquela em que eles, permanecendo invisíveis, incorporam-se nas pessoas, quer sejam aquelas que têm o **dom** “de nascença” para serem xamãs, quer sejam as de quem “se agradam”, quer sejam os próprios xamãs (pajés) já formados: neste caso, são chamados de caruanas, guias ou cavalheiros. Ao manifestar-se nos pajés, durante as sessões xamanísticas, os caruanas vêm para praticar o bem, sobretudo para curar doenças. (MAUÉS, 2005, p. 265 – grifo meu).

Desse modo, percebe-se que o *dom de nascença* ou simplesmente *dom*, é um elemento fundante do processo de construção simbólica e cultural amazônica sob influência direta da fé cristã, resultante de um construto ainda maior, o processo histórico, orquestrado pela fusão

de elementos da cultura oficial dominante com as formas culturais subalternas, entre elas, as crenças africanas que irão somatizar sua percepção de *dom* ao contexto local, como característica comum às sociedades de base tradicional, conforme nos elucidava Filho (2016, p.28):

Os benzedores e curadores atribuem a origem do seu *dom* a Deus de uma forma geral, e nas suas orações fazem referência a Jesus Cristo, Nossa Senhora e a santos católicos (...). O *dom* ligado à pajelança teria relação direta com os índios (...). Se tem sua origem nos *antigos índios*, a pajelança, já influenciada pelo catolicismo, parece cada vez mais sofrer influência de cultos africanos pelo frequente contato dos moradores com *pai e mães de santo* das cidades, para onde acorrem em busca de cura nos casos mais difíceis.

Nestes termos, é razoavelmente sustentável afirmar a ideia de *dom* como partícula propulsora do processo de educação da imaginação social amazônica, sendo, antes de tudo, um construto cultural que reúne uma série de práticas empíricas e místicas em associação direta com a religiosidade oficial, contudo, tal processo extrapola os limites da fé como forma de pensamento e da cura como prática empírica, entrelaçando o *dom* ao verbo produz-se o fenômeno da palavra oral sagrada na forma do conhecido jargão “dom da palavra”. Assim, o artesanato verbal e seus produtos culturais – cantos, versos, provérbios, rezas e narrativas -, haverão de ser compreendidos na relação íntima com o divino. Em seu estudo sobre a palavra do contador de histórias Matos (2014, p. 5) sustenta que: “Pela tradição oral, os homens veiculam a palavra mítica, revelada, sagrada. Essa palavra tão especial lhes brotava na língua em forma de poesia, tornando-se então Palavra”.

A coesão das sociedades orais repousa sobre o valor e o respeito pela palavra, da qual não se deve lançar mão sem prudência, pois seu caráter é sagrado, visto que sua origem é divina. Dessa origem divina ela recebe sua força e é agente da magia. A palavra é por excelência o grande veículo das forças etéreas. (MATOS, 2014, p. 9-10).

Embora reconheça a influência da ideia de *dom* como conceito gerador da cultura popular amazônica, torna-se imperioso apontar o seu

desenvolvimento sob a ordem do processo histórico e cultural, engendrado por grupos de homens movidos por interesses, não raro, conflitantes na busca de sua realização material. Portanto, o *dom* deve ser compreendido como uma partícula ideológica, a qual por si só não cria a história, tampouco as práticas sociais; ao contrário, a história da colonização amazônica é que desenvolveu as diversas formas de prática social em que a ideia de *dom* tornou-se viável.

É nesta pororoca contextual que se processam as condições de nascimento do presente autor, cujos laços familiares trazem consigo a genealogia dos migrados sertanejos cearenses e paraibanos, ao que, fortuitamente, nos primeiros meses de vida é diagnosticado com *tetralogia de fallot*, vulgo: doença do menino azul, provocada pela má formação das válvulas cardíacas, ocasionando a mistura do sangue venoso com o arterial. O fato exigiu submissão a uma cirurgia de correção aos dois anos de idade, acarretando na imersão radical dos familiares à prática religiosa, com a realização de promessas, nomeações de batismo (o primeiro nome "Francisco" é dedicado ao padroeiro da cidade de Canindé-CE e "Conceição" dedicado à devoção mariana em Santarém-PA), além da forte catequese familiar associada às práticas curativas da empiria local, como estratégias à manutenção e reestabelecimento do doente.

Embora curado, minha primeira infância esteve repleta de restrições e cuidados especiais. Repouso e recolhimento foram radicalmente incorporados à rotina diária, ficando, não raro, separado dos outros grupos de crianças e impedido de realizar suas atividades. A família de agricultores legou experiências muito intensas de contato com a cultura cabocla, de modo especial, sua religiosidade e as narrativas fantásticas, onde pululam as visagens pecadoras d'outras vidas; as "mães dos encantados" eternas repressoras dos que adentram a mata sem permissão ou mergulham no igarapé em horas impróprias; bem como as feras gigantes, figuradas em notícias de mateiros e nos mais diversos relatos de moradores vizinhos. É nesse universo cultural de gentes simples, envolto pela riqueza de percepções mágicas da realidade em contraste violento

com a aguda pobreza de conhecimento escolar e as míseras condições de vida, que se processa o primeiro movimento educacional da minha imaginação.

De acordo com a teoria histórico-cultural em torno dos três anos de idade as funções imaginativas e criativas desenvolvem-se intensamente na criança, por meio de sua imersão em experiências e atividades oriundas das práticas sociais, as quais influenciam diretamente o processo de formação da personalidade, da inteligência e das múltiplas habilidades humanas. Em outras palavras, a criança absorve os conteúdos vivenciais num movimento de internalização do dado social a priori, em seguida os reelabora criativamente e os coloca outra vez em movimento, agora em sentido de exteriorização ou de retorno para o social, numa espécie de devolução ou resposta a posteriori. Todas as características humanas são, portanto, fruto de uma dinâmica dialética que considera a atividade imaginativa e criadora do indivíduo em sua dependência direta das condições externas, uma vez que será no meio social e nas manifestações da cultura, que colherá o material imprescindível para sua realização (VIGOTSKI, 2009).

Vida e teoria se fundem ao pensar a influência direta do histórico cardiopatológico na educação da imaginação do autor, o qual, por força das circunstâncias, foi impelido a realizar um percurso diferenciado de desenvolvimento imaginativo. Sem dúvida, o contato intenso com as conversas dos mais velhos, associado à exposição permanente de seus repertórios crencionistas e histórias de vida, estimularam a projeção de um interesse especial para outros temas menos infantis.

Ora, sob a ideia de um suposto “avanço precoce” no jeito de falar, pensar e agir, fui fatalmente compreendido como sendo portador de algum *dom*. Uma das lembranças mais marcantes desta época, foi a apresentação, por minha avó, de uma antiga bíblia da família, contendo folhas douradas e diversas reproduções coloridas de obras artísticas da renascença, do barroco e do neoclassicismo. Aquele foi um gatilho inicial,

responsável pelo meu interesse e fascínio por arte, literatura e as histórias de família.

Minha adolescência corroborou tais interesses durante o ensino médio. Foi nesta época em que, pela primeira vez, pude conhecer e visitar a uma biblioteca escolar. É importante ressaltar que a principal influência da escola no processo humano, foco desta análise, não se deu sob a forma de um trabalho intencional para formação de uma conduta imaginativa, sua influência sempre foi indireta e, não raro, quase desproposita, uma vez que o trabalho pedagógico vigente voltava-se à realização de tarefas repetidas ao infinito, multiplicando as experiências previsíveis e pouco interessantes. Vigotsky (2001) alerta para o risco da escola desinteressante, desprovida de colorido emocional e separada da vida do aluno; a boa escola é aquela que, ao assumir o seu papel, promove e qualifica o contato dos alunos com a vida e a arte.

Foi numa das visitas de recreio à biblioteca que descobri, na última estante, a menos visitada por sinal, um livro mais empoeirado e maltratado que a pequena Cinderela (também pudera, as instalações e a manutenção do prédio eram extremamente precárias), o objeto, composto por vários fascículos, apresentava-se incompleto e rasgado (imagino que poderia mesmo ser descartado a qualquer momento pela escola e que aquela seria a estante dos livros "imprestáveis".) e, como se não bastasse, o material estava escrito em francês, que não lia. Um dos fascículos remanescentes trazia nada mais nada menos que um conjunto de reproduções coloridas das célebres aquarelas sombrias do escritor Victor Hugo.

Uma das reproduções trazia o desenho de um polvo monstruoso⁵, obra de grande efeito psicológico, uma personificação terrível da imaginação perturbadora e delirante do espírito submerso/profundo do autor,

⁵ As nomenclaturas das aquarelas, provavelmente, não coincidem com seus respectivos títulos originais, os termos aqui utilizados refletem uma percepção subjetiva deste autor. Importante lembrar algumas passagens da obra *Os Trabalhadores do Mar* as quais remetem aos desenhos do referido aquarelista: "uma criação fantasma sobe ou desce para nós, no meio de um crepúsculo; ante a nossa contemplação espectral, uma vida

até hoje, uma das imagens mais marcantes que vi e que me emocionaram. Desta série, também destaco uma aquarela onde apareciam uma casa e uma torre misteriosas, não há dúvida de que havia toda uma fantasmagoria espectral pulsante na imagem e que atiçava ainda mais o olho fruidor da imaginação para sua atmosfera narrativa. A imaginação figurativa/narrativa de Hugo provocou um efeito sem precedentes na minha decisão adolescente de ser pintor, levando-me a realizar na mesma escola uma exposição com os meus próprios desenhos sombrios, durante as jornadas de feira de ciências.

Na perspectiva apresentada, torna-se claro o modo como o conceito de *dom* foi instalado no processo de vida do autor, mistificando toda a plasticidade das referências adultas e culturais que forjaram suas inclinações. Ao conceber a educação da imaginação como um processo de enriquecimento cultural e de humanização da criança e não como uma concepção donatária do humano pelo viés sacro, tanto a ausência quanto a abundância de talento; tanto a continuação das tradições familiares/sociais, quanto a negação e transformação destas; tanto a aprendizagem de habilidades comuns quanto a criação de novas e mais avançadas habilidades, podem ser explicadas como fruto da qualidade relacional dos sujeitos com o meio social e não mais como resultado da seletividade etérea.

Assim, é perfeitamente correta a compreensão de que os processos avançados de vida andam de mãos dadas com os processos basilares vividos na infância, uma vez que a construção do sujeito histórico passa todas as etapas de sua existência até atingir sua forma mais elaborada na vida adulta. Neste sentido, Vigotski (2009, p.51) é enfático ao

que não é a nossa agrega-se e dissolve-se (...). Quem procurasse hoje a casa de Gilliat não a encontraria (...). A casa mal-assombrada já não existe. A península onde essa casa estava edificada caiu à picareta dos demolidores (p. 43)". E outra: "Uma forma cinzenta oscila na água (...); essa forma assemelha-se a um guarda chuva sem capa (...). A hidra arpoa o homem (...). É aracnídeo pela forma, é camaleão pelo colorido. Irritada torna-se roxa. Coisa horrível, é flácida.". (p. 287).

denunciar o equívoco sentenciado pela doutrina do *dom* na mentalidade social.

Surge a questão: a atividade da imaginação não depende do talento? Existe uma opinião muito difundida de que a criação é o destino de eleitos e apenas quem tem o **dom** de um talento especial vai desenvolvê-la, podendo considerar-se convocado para a criação. Este postulado não é correto, como já tentamos explicar. Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil. (grifo meu).

Diante do exposto, a tese de que certa habilidade é resultado de um *dom* especial vê-se superada, uma vez que todos os seres humanos são dotados de todas as potencialidades tipicamente humanas para a imaginação e a criação. Uma correta educação da imaginação impõe-se como sendo aquela que permite ao sujeito as condições concretas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

“PUXOU O BISAVÔ” - QUE CABOCLO FALADOR

Quando ouço (e vejo) Miguel viver (e narrar) as suas histórias. Fico com inveja da fluência, da veemência e até da poesia, que na sua boca, adquirem as palavras mais simples...

As palavras não morrem, mas podem ficar como os peixes nos aquários ou como os pássaros nas gaiolas: viram símbolos fora do tempo e do espaço.

Benedito Monteiro, trechos de *O Minossauro*.

É até bastante comum que determinada habilidade se faça presente nas gerações familiares. Na cultura tradicional amazônica, quando isto ocorre, costuma-se explicar o fato como “puxar”, no sentido de herdar pela força do sangue a referida habilidade de família. Há também, além do sentido genético, aqueles casos em que o termo é empregado no sentido de “apreender” certa habilidade pela convivência com algum parente mais próximo, contudo, quando há um grande lapso de

tempo entre as gerações e a habilidade em questão parece ter ressurgido depois de muito tempo, aí o sentido de hereditariedade impõe-se.

As habilidades de família são tratadas como uma espécie diferenciada de patrimônio e, de fato, são mesmo um bem imaterial, mas sua função dentro da estrutura familiar distingue-se por atribuir a ela uma determinada identidade que tenderia a germinar nas relações parentais e projetar seu legado às gerações futuras. No caso da minha família as principais habilidades sempre estiveram relacionadas com a música, o desenho e a narração de histórias. Nomes de parentes do passado sempre foram invocados nas reuniões de tios, avós e parentes distantes. Além de muita conversa, havia audiência de músicas, versos e rodadas de histórias e "causos" pitorescos. Pude testemunhar e acompanhar muitas dessas rodas, o processo de recuperação da minha cirurgia condicionou minha exposição constante a estas atividades que, depois de um tempo, passaram a representar uma forma especial de deleite em companhia dos parentes mais velhos da família.

Com o início das minhas atividades profissionais como educador social, vi-me obrigado a desempenhar a função de contador de histórias, inicialmente na biblioteca da instituição empregadora e, posteriormente, em parcerias com escolas e empresas comerciais. Com o tempo, a recorrência às lembranças e narrativas familiares tornou-se uma constante em minhas apresentações e muito deste material é até hoje utilizado como base de um dos meus mais significativos projetos narrativos, intitulado: "As histórias de um contador de histórias". Por meio deste, sinto-me mesmo uma espécie de continuador da tradição familiar pela prática das conversações narrativas, mesmo porque avós e tios sempre me disseram: "este menino puxou o bisavô Moisés", um caboclo contador de "causos" até hoje lembrados pelas pessoas de mais idade na família.

Não há dúvidas de que a ideia de "linhagem narrativa" parte de uma concepção de mundo arraigada na matriz tradicional de cultura, estando esta, circunscrita a uma categoria específica de conhecimento ritualizado, próprio das sociedades fortemente ligadas ao princípio da

ancestralidade oral. Em suas memórias de infância, o contador de histórias Baba Wagué Diakité (2012) menciona os efeitos da palavra oral no modo de vida dos Bambara (Mali, África Ocidental), ressaltando o papel exercido pela voz ancestral na educação das crianças e jovens ao respeito pelos laços e costumes comunitários. Um exemplo autêntico de como a geração “puxa” a voz ancestral.

Mas existem outros casos em que o termo “puxar”, refere-se também ao ato de transmitir um conjunto de experiências sob a forma de “aprendizagens invisíveis”. É quando uma criança aprende os gostos e jeitos do bisavô (que não conheceu) por intermédio dos próprios filhos e netos do parente ancestral, os quais transmitem de forma imperceptível, muitas vezes só de voz, os rudimentos ou até mesmo os traços bem acabados de seu comportamento, bastando que uma vivência receptiva os encarne novamente. Desse modo, ao pensar a relação existente entre experiência e palavra ancestral, damos-nos conta de que toda palavra falada há tempos, é, primordialmente, fruto da experiência alheia desejosa de abrigar-se novamente no outro, e que a recusa a esta palavra implica também na perda fatal da experiência que encerra. É neste sentido que o filósofo Walter Benjamim alerta para os efeitos do empobrecimento da experiência humana, refletidos no desvanecimento da palavra oral ancestral e afetuosa na sociedade contemporânea.

Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência? (BENJAMIM, 1987, p.114).

A qualidade da experiência enquanto geradora da palavra oral é a mesma que faz gerar todos os produtos da imaginação, neste sentido, a educação da imaginação exige diretamente uma educação pela experiência. Não há imaginação descolada da experiência, tampouco descolada da palavra, e mesmo àqueles que estão condicionados a viver sem usufruto pleno da palavra, como é o caso dos surdos, a inventividade imaginativa da cultura surda provou ser filha legítima de uma arrojada forma de experiência, geradora de seu sistema gestual-visual de signos. Da mesma forma, a comunidade cega produziu um valoroso repertório de experiências culturais que originaram seu sistema sígnico-tátil, contribuindo para o enriquecimento da imaginação humana geral.

As experiências decorrentes da vida profissional trazem novos desdobramentos à imaginação, a vida adulta configura-se como um período de elevação da postura crítica e objetiva. Para Vigotski (2009), este processo inicia na adolescência com o aparecimento do pensamento racional, ambos se desenvolvem em sentido convergente até seu mútuo atravessamento, quando imaginação e razão se fundem; a imaginação torna-se mista: subjetiva e objetiva. O pensamento racional mantém seu desenvolvimento constante ao passo que a imaginação subjetiva declina. Este processo, porém, não ocorre de forma semelhante em todos os adultos. No caso dos artistas, por exemplo, a imaginação consegue ser mantida em alta, entrelaçada à razão em distintos momentos da vida, até mesmo durante a velhice. Contudo, isto não significa que a atividade imaginativa irá desaparecer nos demais adultos, significa apenas que irá se submeter às demandas práticas da vida, passando à forma de imaginação objetiva.

É fato que certas profissões exigem o uso de recursos diversificados da experiência de vida, mais do que outras, portanto, assumem um contexto intensamente criativo. As vivências no âmbito da escola mostram-se como uma das mais ricas em possibilidades de imaginação e criação. A diversidade dos alunos e professores, aliada a irrepetibilidade das tur-

mas e circunstâncias locais de cada escola, dentre outros fatores, fornecem amplas condições para que alunos e professores desenvolvam suas condutas imaginativas e criadoras. Isso, no entanto, depende estreitamente da qualidade das experiências geradas pela cultura escolar. Se a escola oferece um meio social rico em situações de ensino-aprendizagem imaginativas, é perfeitamente possível que as vivências das crianças tornem-se muito mais ricas do que quando entraram na escola.

Em sua psicologia pedagógica Vigotsky⁶ (2001) apresenta algumas possibilidades didáticas para a educação da conduta imaginativa. O trabalho com as histórias aparece como uma proposta elementar nesta direção, a qual alcança plena realização com as atividades de faz de conta e um nível tão mais superior através da arte. Neste sentido, uma escola da infância que se pretende rica em termos de imaginação criadora, deve projetar-se às possibilidades de um currículo que seja brincante e estetizante.

Walter Benjamin (1987) alerta-nos para o perigo da excessividade técnica, do informacionismo extremo e do sonho industrialmente fabricado, enquanto enfraquecedores da autêntica experiência humana. A reflexão pode ser facilmente validada para o contexto escolar quando este, sob ilusão do moderno, esquece-se de que os suportes e as formas intermediárias, semiartesanais, são as mais adequadas para o desenvolvimento da psique imaginativa e criativa. Não será preenchendo cores em papéis de cópias xerografadas que a criança experimentará alguma sensação de relaxamento ou a alegria da criação; tampouco, não será com a exposição prolongada aos sofisticados vídeos e clipes musicais “para crianças” que a criança aprenderá a ser inventiva. Da mesma forma que a imaginação torna-se preguiçosa ao lhe oferecerem tudo pronto e acabado, também pode empobrecer se não for corretamente desafiada.

⁶ As formas de escrever “Vigotski” e “Vigotsky” referem-se a traduções de obras distintas, faremos uso da escrita corrente em cada publicação de acordo com as citações.

O desenvolvimento dos primeiros trabalhos como contador de histórias em escolas, sempre convocou minha experiência paralela com as artes plásticas, em seguida ampliou-se para o trabalho com o teatro de bonecos e o resgate de músicas e literaturas tradicionais, configurando uma trajetória inicial profundamente marcada por um fazer narrativo híbrido sem distinção clara dos limites e possibilidades de cada forma de atividade. Não foi custoso perceber o quanto se perde, em termos de riqueza estética, quando a prática narrativa mistura, desordenadamente, ações distintas como: leitura, teatro, música, etc. Tudo sob o carimbo genérico: "Contação de Histórias", como se esta estivesse fatalmente necessitada de algo a mais para "chamar a atenção das crianças". Para este estudo, não será possível discorrer sobre o problema envolvendo as concepções e práticas de contação de histórias vigentes no espaço escolar, entretanto, torna-se necessário reafirmar esta atividade como um modelo de ação primordialmente marcado por conteúdos de ordem psico-afetiva, dependentes de abordagens pedagógicas que considerem as diferentes estratégias e formas de comunicação sob um colorido emocional, nas palavras de Vigotsky (2001, p.194-195):

Daí tornar-se regra pedagógica a exigência de certa emocionalidade, através da qual deve-se pôr em prática todo o material pedagógico. O mestre deve ter sempre a preocupação de preparar as respectivas potencialidades não só da mente como também do sentimento. Não devemos nos esquecer de atingir o sentimento do aluno quando queremos enraizar alguma coisa na sua mente. Dizemos frequentemente: "Eu me lembro disso porque isso me impressionou na infância".

Ao trazer a experiência acumulada como contador de histórias para o curso de pedagogia, ficou evidente a necessidade de organização conceitual e alinhamento teórico para qualificação da referida prática. Desse modo, ao pensar academicamente a abordagem pedagógica da contação de histórias, vivenciei um intenso processo de educação crítica e transformação da minha própria imaginação. Minha prática, antes dirigida pela subjetividade, passou a ter como guia o estudo,

a pesquisa e o pensamento teórico associado à fruição artística, ocasionando uma profunda revisão crítica à forma de trabalho.

“O PRINCIPEZINHO DESENCANTADO” E O NARRADOR EPISTÊMICO

As crises têm seu [momento de] alívio: sê, portanto, protetor desse alívio; o destino das crises tem reviravoltas: colhe delas, portanto o teu quinhão; essas reviravoltas se estendem: abastece-te, portanto, antes dos momentos de agravamento. Se acaso consideras terrível isso que te informo, observa todos os aspectos da crise e a advertência te será adequada em todas as suas partes. Considera bem que entregarás aquilo que dela recebeste.

Sahl Bin Harun (m. 830 d. C.), livro do tigre e do raposo, tradução Mamede Mustafa Jarouche.

Nem sempre o termo “encantado” será sinônimo de positividade. É forçoso lembrar alguns clássicos episódios maravilhosos em que, por exemplo, um príncipe encanta-se assumindo a forma de sapo, estado do qual enseja libertar-se o quanto antes por ser a animalização um retrocesso terrível à escala vital humana. Salutar ainda é resgatar o episódio do príncipe transmudado em fera selvagem e somente libertado por uma jovem donzela que, há muito custo, aprende a amá-lo. Outrossim, a cultura amazônica é preñe de exemplos encantatórios sobre rapazes e moças que, para recuperar a forma humana, necessitam de alguém despedido, apto a realizar grandiosas tarefas rituais e assim, os desencantar, noutros termos, devolver-lhes a humanidade.

“Encantado”, “encantaria”, “encante”, são termos caros à cosmovisão dos povos tradicionais da Amazônia, mas sempre representando situações de caracterização ambígua, onde benesses e castigos são administrados de acordo com cada circunstância e com o caráter das entidades sobrenaturais, os encantados, que julgam tabus, merecimentos, favores e punições sobre os mortais. A natureza é o local de convívio entre humanos e seres espirituais encantados que habitam rios, florestas, pedreiras, igarapés, enfim, a natureza como um todo (FILHO, 2013).

É bem verdade que o presente termo adquiriu um valor de predominância positiva, especialmente por volta dos anos 70-80, quando surgiram alguns movimentos de resgate dos narradores de histórias, inicialmente na França, e espalhando-se rapidamente pelo mundo, fenômeno reabilitador da fantasia narrativa no seio das sociedades urbano-industriais (MATOS, 2014). Entretanto, o movimento parece ter perdido o sentido positivo do termo “desencanto”, enquanto possibilidade de afirmação do humano sobre o barbarismo autárquico, este, refere-se à crise de sociabilidade quem vem sendo consumada pela lógica da cultura individualista, engendrada pela dominância suprema do mercado financeiro contemporâneo.

Ao que parece, em nosso século, a hipervalorização do encanto e da fantasia atingiu níveis elevados de aceitação mundial, contudo, refletimos: encanto e fantasia aqui devem ser compreendidos sob a lógica da cultura de massa e de consumo. A educação da imaginação mundial, neste sentido, assume o propósito de formar ávidos e competentes consumidores, mas, “A cultura industrializada dá algo mais. Ela infunde a condição em que a vida humana pode ser tolerável.” (ADORNO, 2009, p. 32). Vê-se aí o sentido de barbárie cultural antevisto por Benjamim (1987, p. 115): “O que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.”.

“Desencantar-se”, portanto, deve ser compreendido não sob o prisma de subtração das esperanças, mas, sobretudo, como forma real de superar todo e qualquer estado de alienação, usurpação, esvaziamento de humanidade. A (re)tomada da condição humana, sob esse ângulo, é uma atitude libertadora e alinha-se com o propósito de ser da educação da imaginação, o propósito criador da essência humana.

Por enxergar a vida social como movimento criativo, Vigotsky (2001) compreende a atitude educadora como uma atitude artística,

para ele não há como um professor não ser também artista. Neste sentido, a formação acadêmica possibilitou-me assumir uma forma de imaginação epistemológica comprometida com a parceria entre arte e ciência. Portanto, meu trabalho como professor contador de histórias sedimentou-se na perspectiva de tratamento da cultura popular amazônica em sua relação dinâmica com a cultura erudita e científica.

Ao narrar a Amazônia no mundo e o mundo na Amazônia, o contador de histórias assume uma nova forma de conduta, o narrador tradicional cede lugar ao narrador epistêmico articulador de uma nova forma de palavra, desta vez dialética, fecundada pelo sentido de *poiesis* e *episteme*. O trabalho educacional com a contação de histórias, portanto, mostra-se como um trabalho de criação ao possibilitar outros caminhos e formas de conhecimento, não puramente racionais ou mecanicistas, desse modo, a qualidade de sua pedagogia reside na organização psíquica dos conteúdos da fantasia, da emoção e da razão.

Contudo, a atitude epistêmica do narrador, em se tratando de sua inserção no âmbito educacional, guarda uma contradição: seus contos quase nunca mantêm relação direta com o conhecimento sistematizado que deve ser consolidado nos alunos. Então, isto quer dizer que a contação de histórias torna-se problemática na escola? Uma análise apresada dos contos em sua superfície aparente já seria suficiente para sua imediata expulsão, porém, em essência, todo conteúdo narrativo mantém estreita relação com a história da condição humana, suas contradições, destinos, paixões, revoluções e sonhos. Este tipo de conteúdo vincula-se com a lei do signo emocional comum, segundo Vigotski (2009). Para o psicólogo russo, os conteúdos da fantasia auxiliam e mesmo possibilitam todas as formas de inventividade humana.

O narrador epistêmico é um contador de histórias “desencantador”, no sentido de sua função humanizadora; sua palavra é dialética, por assumir um valor de síntese relacional entre imaginação e razão; sua pertinência educacional traduz-se numa forma de postura crítica adocinada pela leveza do conto, capaz de produzir situações de ensino-

aprendizagem interessantes, por vezes desconcertantes. Para encarnar a presente exposição em exemplos concretos, recorrerei a três experiências vividas, respectivamente, em turmas da pré-escola, no 4º ano do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, ações estas registradas em meus diários.

Ao narrar "A formosa Vassilissa e sua boneca mágica" (recriação de um conto tradicional russo), preparei para o clímax do enredo a apresentação do anel mágico pertencente à velha bruxa da floresta; aquele anel representava a concreção de um espantoso sentimento negativo, algumas crianças baixaram o rosto, outras cobriram os olhos com as mãos, outras ainda disseram em alto e bom som que não queriam ver o anel por estarem com medo. Diante da situação provocada pelo intenso efeito estético do signo emocional comum, resolvi dizer-lhes: "Nada de ruim acontecerá para quem respirar fundo e ao contar até três expirar o ar bem devagar... 1, 2, 3". As crianças se encorajaram e contemplaram o terrível anel em forma de caveira metálica com olhos de pedrinhas azuis. Propus ainda aos que quisessem tocar o anel, que levantassem o indicador e com ele encostassem o dedo no referido objeto; todas as crianças encostaram o dedo no anel.

Em "A cotia Encantada e o Jurupari" (recriação de um conto tradicional amazônico) as crianças interrompiam o enredo repetidas vezes para perguntar: "Isso existe?", referindo-se às personagens fantásticas da história (jurupari, carão mágico, boiúna-açú e matinta perera). As perguntas eram feitas com muita seriedade, pois a turma, de fato, estava envolvida pela narrativa. Verificou-se outra vez a influência do signo emocional comum, agora projetado para o campo do pensamento concreto. O fenômeno demonstra o quanto é trabalhoso para a criança organizar a complexa relação entre fantasia e realidade, este é um aprendizado lento e gradual (a experiência foi vivenciada em uma turma de 4º ano), exigente de atenção e preparo por parte do professor. Respondi que: "Os seres encantados das histórias existem como criações da mente

que dão forma às emoções, medos e paixões humanas. O jurupari representa o medo que o homem sente de se perder na floresta para sempre; a boiúna-açú representa a força assombrosa dos rios amazônicos; o carão mágico representa o poder natural dos ventos e a matinta perera (que nas histórias pode ser homem ou mulher) representa um modo de se relacionar com os mistérios da natureza. Portanto, esta história nos mostra o quanto a natureza pode ser ao mesmo tempo bela, selvagem, misteriosa e perigosa... É esta a verdade do conto". A resposta foi apaziguadora, por um lado e provocadora por outro; uma nova discussão sobre o simbolismo fantástico foi ativada. "Profe. O senhor quer dizer então que todas as histórias são de mentira?". Respondi: "Não, o quero dizer é que todas as histórias são produto da mente humana, algumas são mais fantasiosas, outras nem tanto; algumas são baseadas em fatos reais, outras são pura invenção, depende muito do gênero da história; os contos maravilhosos, como este que contei, trazem muitas criações fantásticas; outras histórias se satisfazem com as coisas do nosso dia-a-dia, mas nem por isso deixam de usar a fantasia e a imaginação, apenas o fazem de outra forma".

O terceiro exemplo recaiu para o conto "O pescador e a visagem fumacenta" (recriação de uma narrativa tradicional árabe). Após a narração, um dos estudantes manifestou estar descontente porque aquele conto não passava de uma tremenda mentira, "coisa de criancinha", falou. Argumentei com ele: "Uma história para ser boa não precisa ter acontecido de verdade... Creio que muitos de vocês, senão todos, ao irem para o cinema, não estão preocupados se aquela história cinematográfica é baseada ou não em fatos reais, se assim fosse, os filmes de super-heróis não venderiam tanto, pois todos são também uma 'tremenda mentira'. A questão não deveria ser se o conto se passou na realidade ou não, mas o que ele pode trazer de verdadeiro para a vida... Outra coisa: O conto do pescador e da visagem fumacenta é derivado de uma das histórias do *Livro das Mil e Uma Noites*, uma das mais impor-

tantes obras de toda a literatura universal e que vocês necessitam conhecer como forma de enriquecer o conhecimento humano; ela nos mostra o quão importante é saber controlar nossos impulsos e nervosismos diante de situações extremamente assombrosas, complicadas, de difícil resolução... É muito comum que todos nós percamos os freios da razão num momento desses, nos descontrolamos, caímos em profundo desespero, porém, o conto nos mostra que a única saída reside mesmo é no controle emocional e na reflexão sagaz, precisa e rápida para resolver o que, aparentemente, é impossível de ser resolvido". Outro aluno respondeu: "É por isso professor que eu só resolvo minhas pendengas com 'cabeça fria', num adianta querer fazer coisa complicada 'tando de cabeça quente'". Outra aluna completou: "Mas também tem aquelas situações que a gente precisa pedir ajuda dos outros pra poder se sair bem, senão, 'o bicho pega'". A crítica do primeiro aluno gerou uma roda de conversas interessante, e as discussões foram complementadas dessa forma pela professora da turma: "Tudo o que vocês disseram aqui pode ser aplicado aos estudos; vocês precisam entender que estudar é difícil muitas vezes, mas também é gratificante quando se consegue vencer aquela dificuldade e aprender. Eu fico triste quando um de vocês desiste de continuar o ano letivo e se afasta da escola". Ao fim da noite o aluno que falou primeiro veio até mim e pediu desculpas, afirmando que havia aprendido muito naquela noite, também lhe prometi um conto mais elaborado da próxima vez.

As vivências aqui apresentadas são suficientes para demonstrar que a escola não é santuário exclusivo da cognição, pelo contrário, as emoções pulsam em todos os ambientes educacionais e, deste modo, mantém relação estreita com a função imaginativa e criadora.

“ENTROU POR UMA PORTA, SAIU POR OUTRA...” - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorrendo à própria memória e analisando-se um pouco, o contador poderá perceber o quanto existe de semelhança entre as experiências que ele vem adquirindo ao longo de sua vida e a trajetória dos personagens de um conto.

Gislayne Matos e Inno Sorsy, 2005.

O contador de histórias é um sujeito histórico, dinâmico e imerso no contexto cultural; longe de manejar energias encantatórias ou ser movido pelas invisibilidades etéreas, é antes fruto da experiência social acumulada. Desse modo, torna-se impossível conceber o seu trabalho como *dom de nascença* ou herança constituída pela genética familiar.

Sua condição de sujeito histórico o empossa de uma determinada função social, ele é um comunicador emocional dos produtos da imaginação humana, cristalizados no acervo narrativo da humanidade. Isto, num primeiro momento, pode levar ao entendimento de que o contador de histórias conseguirá tudo com sua narração, ledô engano, pois na verdade não poderá nada além de narrar e ouvir.

A contação de histórias é um ato social e como tal, não está centralizada na figura do narrador, mas na relação criativa entre narrador e ouvintes, e na possibilidade destes “entrarem no conto” com a sua palavra. Ao adotar uma conduta epistêmica, a palavra dialética do contador de histórias ganha uma conotação totalizada, uma vez que, pelas múltiplas vozes que “puxam” o conto, a enorme variedade de sentimentos e possibilidades de existência que formam a condição humana, torna-se a riqueza da narração.

Ao compreender a função educacional da contação de histórias, minha imaginação pedagógica foi educada para o entendimento de que a escola deve assumir o seu papel de fonte basilar do conhecimento mais elaborado historicamente, entretanto, isso não quer dizer que esteja liberada do compromisso com a educação da imaginação do aluno, por isso mesmo, esta atividade, enquanto dimensão artística elementar é uma possibilidade interessante tendo em vista os exemplos apresentados.

Diante do exposto, fica claro que toda educação da imaginação se constrói principalmente na vida e na história, processo geral que inclui a formação escolar. O ser humano imagina porque sua riqueza de experiência sempre o leva a produzir novas aspirações, as quais, não raro, permitem que supere os limites da própria existência. A experiência de narrar nos espaços de educação e escolarização da Amazônia vem significar exatamente isso: a possibilidade de invenção do sonho humano com emoção e criatividade para uma realidade que avança em tempos mais que nunca temerosos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Bíblia Sagrada. Mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica). Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria Ltda, 1993.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987.

CARVALHO, L. G. de; FILHO, F. A. V. (org.). **Isso tudo é encantado**. Editores Florêncio Almeida Vaz Filho e Luciana Gonçalves de Carvalho. Santarém: UFOPA, 2013.

DIAKITÉ, Baba Wagué. **O dom da infância**: memórias de um garoto africano. Tradução Marcus Bagno. São Paulo: Edições SM, 2012.

FILHO, F. A. V. (org.). **Pajés, benzedores, puxadores e parteiras**: os imprescindíveis sacerdotes do povo na Amazônia. Editor Florêncio Almeida Vaz Filho. Santarém: UFOPA, 2016.

HARUN, Sahl Bin. **Livro do tigre e do raposo**. Tradução Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Amaral Gurgel Editora, 2010.

HUGO, Victor. **Os trabalhadores do mar**. Tradução Machado de Assis. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

JURANDIR, Dalcídio. **Poemas impetuosos ou o tempo é o do sempre escoa**. Organização Paulo Nunes. Belém: Paka-Tatu, 2011.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião**. In: VIEIRA, Célia Guimarães *et al.* (orgs.). **Diversidade biológica da Amazônia**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2001, pp. 253-272.

MONTEIRO, Benedito. **O minossauro**. Belém: Editora Amazônia, 2010.

PACHECO, Francisco Egon da Conceição. **A educação da função imaginante: conceitos e fundamentações para uma abordagem pedagógica da contações de histórias**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Orientação Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto. Santarém: UFOPA, 2018.

VAZ, Florêncio Almeida. **Dicionário papa-chibé do baixo-amazonas: esboço preparado para o programa "a hora do xibé"**. Santarém: Rádio Rural de Santarém, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. Conferência proferida no I seminário internacional sobre filosofia e educação. Passo Fundo, 29/09/2003.

STEINBRENNER, Rosane Albino. Centralidade Ambiental X Invisibilidade Urbana (ou os novos "fantasmas" da Amazônia). In: ARAGÓN, Luís E.; OLIVEIRA, José Aldemir de (orgs.). **Amazônia no Cenário Sul-Americano**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.