



Tania Suely Azevedo Brasileiro

Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), docente permanente dos doutorados "Educação na Amazônia" (Rede EDUCANORTE) e "Sociedade, Natureza e Desenvolvimento" (PPGSND), além do mestrado em Educação (PPGE). Coordenadora da licenciatura em Informática Educacional. Graduada em Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Doutora em Educação, Pós-doutora em Psicologia e líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq.



Guillermo Arias Beatón

Professor titular da Universidade de La Habana (UH), Cuba. Colaborador do Instituto de Estudos culturais Juan Marinell e Membro da Sociedade Econômica de Amigos do País (SEAP) e Presidente da Cátedra L.S. Vygotski da Faculdade de Psicologia da UH. Psicólogo, com doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba (1987). Professor Colaborador em diferentes Universidades no Brasil e em poucos países.

Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia

Dada a variedade de temas abordados nesta obra, cujos estudos se voltam para a formação humana integral em contextos formais e não formais na Amazônia, torna-se imprescindível atentar para a diversidade e complexidade de estes territórios, respeitando-se os sujeitos e suas culturas, como insistem os autores. As principais temáticas buscam articular inclusão digital com a formação integral do ser humano e o mundo do trabalho; desenvolvimento profissional docente; educação musical e ludicidade; crenças e práticas de docentes com as habilidades sociais no contexto educacional; mídia digital; migração, direitos humanos e educação: marcos regulatórios na Pan-Amazônia, linguagem e saberes que pautam a educação na pluridiversidade amazônica. Uma importante característica a destacar nos trabalhos do presente livro é a produção grupal que realizam os autores, o que sem dúvida lhe outorga um valor especial as análises críticas que se produzem nos diferentes capítulos.



Tania Suely Azevedo Brasileiro
Guillermo Arias Beatón
Orgs.

Formação humana em contextos
formais e não formais na Amazônia

Editora CRV

Organizadores

Tania Suely Azevedo Brasileiro
Guillermo Arias Beatón

Coleção

Educação na Amazônia

Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia

1



Este livro aborda temas integrados a formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia, a partir da diversidade e complexidade de seus territórios, dos sujeitos e suas culturas. Inclusão digital e o mundo do trabalho, desenvolvimento profissional docente, educação musical, crenças e práticas docentes, habilidades sociais, linguagens e saberes amazônicos, migração, direitos humanos e educação na Pan-Amazônia retratam a produção grupal característica nos trabalhos do presente livro, o que sem dúvida outorga um valor especial às análises críticas que se produzem nos diferentes capítulos.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

Tania Suely Azevedo Brasileiro
Guillermo Arias Beaton
(Organizadores)

FORMAÇÃO HUMANA EM
CONTEXTOS FORMAIS E NÃO
FORMAIS NA AMAZÔNIA

Coleção Educação na Amazônia – Volume 1

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2021

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Diagramadores e Designers da Editora CRV

Revisão: Analistas de Escrita e Artes da Editora CRV

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

F692

Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia / Tania Suely Azevedo Brasileiro, Guillermo Arias Beaton (organizadores) – Curitiba : CRV, 2021.
212 p. (Coleção: Educação na Amazônia – volume 1)

Bibliografia

ISBN Coleção Digital 978-65-251-0510-9

ISBN Coleção Físico 978-65-251-0514-7

ISBN Volume Digital 978-65-251-0511-6

ISBN Volume Físico 978-65-251-0517-8

DOI 10.24824/978652510517.8

1. Educação 2. Formação humana 3. Tecnologias digitais 4. Mídias 5. Formação de professores
I. Brasileiro, Tania Suely Azevedo. org. II. Beaton, Guillermo Arias. org. III. Título IV. Série

CDU 37(811)

CDD 370.09811

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – Amazônia 370.09811

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL

EM FORMATO DIGITAL.

CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2021

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élso José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiiic (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

Guillermo Arias Beatón

CAPÍTULO I

INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO HUMANA PARA O TRABALHO
NO ENSINO MÉDIO: Um estudo sobre o PROINFO Integrado
na Amazônia Paraense 15

Raimunda Adriana Maia Costa

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

CAPÍTULO II

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma análise dos
Cursos de Licenciatura da UFOPA..... 43

Raiane Assunção Rodrigues

Gilson Cruz Junior

CAPÍTULO III

EXPERIMENTO DE ENSINO NO 5º ANO: uma abordagem possível
com o uso de modelagem matemática e tecnologias digitais 65

Aniele Domingas Pimentel Silva

José Ricardo e Souza Mafra

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – INTERFACES
ENTRE O PIBID E UMA COMUNIDADE ACADÊMICA
COLABORATIVA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA 81

Alessandra Neves Silva

Paula Cristina Galdino Guimarães

Solange Helena Ximenes-Rocha

CAPÍTULO V

A MÍDIA E O SUCESSO EFÊMERO 103

Anthymio Wanzeller Figueira Neto

Doriedson Alves de Almeida

Valmir Alcantara Alves

CAPÍTULO VI	
EDUCAÇÃO MUSICAL E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE DOCENTES ATUANTES EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE MÚSICA EM SANTARÉM/PA.....	115
<i>Paulo Victor Rodrigues Maranhão</i>	
<i>Raimundo Nonato Aguiar Oliveira</i>	
<i>Iani Dias Lauer-Leite</i>	
CAPÍTULO VII	
CORPOREIDADE E HABILIDADES SOCIAIS NO AMBIENTE FUTEBOLÍSTICO: saberes à formação humana	135
<i>Hergos Ritor Fróes de Couto</i>	
<i>Ana Hilguen Marinho Pereira</i>	
<i>Nizianne Andrade Picanço</i>	
CAPÍTULO VIII	
COGNIÇÕES SOBRE HABILIDADES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL QUE POSSUEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS INCLUÍDOS	151
<i>Andrea Imbiriba da Silva</i>	
<i>Maria Daniela Guzman Barillas</i>	
<i>Irani Lauer Lellis</i>	
CAPÍTULO IX	
MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: marcos regulatórios na Pan-Amazônia	171
<i>Simone Santana</i>	
<i>Alan Augusto Ribeiro</i>	
CAPÍTULO X	
LINGUAGENS E SABERES QUE PAUTAM A EDUCAÇÃO NA PLURIVERSIDADE AMAZÔNICA	189
<i>Salomão Antônio Mufarrej Hage</i>	
<i>Joana d’Arc de Vasconcelos Neves</i>	
<i>Georgina Negão Kalife Cordeiro</i>	
<i>Sandra Nazaré Dias Bastos</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	209

PREFÁCIO

El presente libro aborda las características del desarrollo tecnológico, que cómo cualquier proceso de este tipo, entraña contradicciones; que hay que llegar a conocer para explicar y actuar en consecuencia, de modo que se garanticen los mejores resultados en su empleo. Cualquier hecho que entrañe progreso, en determinadas condiciones, puede resultar dañino, ya que todo desarrollo se produce de forma no lineal, compleja y dialéctica.

Dado el contenido de muchos de los trabajos que aquí se publican, es necesario precisar que toda metodología para promover la formación de algo o, de alguien, es un medio tecnológico basado en explicaciones y logros científicos. Y, teniendo en cuenta que estos trabajos se desarrollan en la Amazonía, resulta imprescindible tener en cuenta los contextos formales y no formales donde se emplearán dichos medios, tal y como insisten los autores.

Cuando el Homo hábiles consiguió fragmentar una piedra de sílex con otro objeto, para producir un filo, y poder cortar, se produjo el primer gran medio tecnológico que transformó significativamente el proceso de adaptación. A partir de esta experiencia secular, muchos otros instrumentos se lograron producir, lo que contribuyó al desarrollo ascendente de la especie hasta llegar al *Homo sapiens* y de ahí, hasta nuestros días.

¿Cómo no va a ser importante para el desarrollo de los seres humano y la humanidad, el empleo de medios tecnológicos y la formación de las personas para su utilización? Hasta el volumen del cerebro aumentó con mayor rapidez a partir de estos hechos de la filogenia y el desarrollo histórico de la humanidad.

El estudio y reflexión sobre el tema de la tecnología y su papel en el desarrollo de la cultura y del ser humano, resulta no solo importante, sino imprescindible para el éxito del uso de los medios tecnológicos.

No obstante existir múltiples ejemplos, de cómo la tecnología se constituye en un medio esencial de progreso, también disponemos de otros, que muestran los males que esta puede producir si no se tienen en cuenta los mecanismos que eviten daños en la naturaleza y la formación de los seres humanos.

Un ejemplo de estas evidentes contradicciones, lo tenemos con el empleo de los combustibles fósiles, por no tomarse en consideración los efectos que estos producen en la atmosfera. La urgencia de producir y lucrar, el deslumbrarse solo, por las ventajas utilitarias, nos ha llevado a los problemas que hoy se presentan.

Otro ejemplo no menos importante, pero mucho menos reconocido es el empleo de los medios tecnológicos digitales y el abuso de la imagen por bebés y niños muy pequeños lo que, al parecer, no garantiza el necesario desarrollo

cultural de los procesos psíquicos mas importantes que han de alcanzar los seres humanos en los primeros años de vida, y que constituyen las bases del desarrollo que se consolidará con posterioridad en las personas.

Este hecho está produciendo en niños de dos o tres años, marcados síntomas análogos al espectro autista, como son: la no adecuada interrelación emocional y social con las demás personas, el no dominio del lenguaje articulado y la esencial comunicación verbal, la ausencia de la atención voluntaria en otras tareas y juegos diversos y el inadecuado dominio inicial que el niño debe alcanzar de su comportamiento. Se muestran violentos y, solo responden al medio tecnológico no llamándole su atención otros tipos de objetos, relaciones y demás acciones o actividades de naturaleza social, cultural y específicamente humana.

Según mi juicio este efecto inadecuado de naturaleza social y cultural, es producto del empleo excesivo e inoportuno de la tecnología digital, de las imágenes y de las acciones mecánicas e instintivas, que solo brindan las posibilidades de reforzar las funciones psíquicas de naturaleza biológica con las que el niño nace y no el desarrollo de las funciones psíquicas superiores específicamente humanas mediadas, por las relaciones con las demás personas.

Al no cumplirse con estas condiciones esenciales que mencionamos, los vínculos afectivos con sus diversas y ricas expresiones, el empleo del lenguaje verbal y las acciones concretas que los adultos y coetáneos deben realizar con los niños, el proceso del desarrollo humano se detiene y solo genera el reforzamiento de acciones instintivas, mecánicas y directas de los reflejos incondicionales con los que se nace. Los adultos, impresionados porque creen que estos medios tecnológicos por sí solo generan inteligencia humana, abandonan su papel en el desarrollo de esta cualidad en sus hijos.

Estos hechos y muchos otros ejemplos que pudiéramos mencionar, hay que seguirlos estudiando, con la misma preocupación y orientación metodológica que han asumido los estudiosos de los temas que se presentan en este libro.

Ha sido un objetivo esencial de este grupo de autores, el evitar los efectos negativos del uso de la tecnología, de modo que ella sirva para garantizar el adecuado desarrollo humano, el cuidado y la conservación de la naturaleza.

Esta concepción metodológica existe desde los pensadores clásicos e iniciadores del hacer y el pensar científico y tecnológico, que señalaron la importancia de vivir en armonía con la naturaleza. Incluso, insistiendo en que la razón de ser de las ciencias es para llegar a conocer y explicar las leyes de la naturaleza y respetando este conocimiento, transformarla a nuestra conveniencia y extraer sus riquezas, pero, sin dañarla.

A partir de estos presupuestos esenciales resulta muy ilustrativo el análisis de los diferentes estudios. Es un ejemplo de esto, lo que las autoras Raimunda Adriana Maia Costa y Tânia Suely Azevedo Brasileiro, en el Capítulo I, señalan que su trabajo pretende alertar sobre la necesidad de articular la Inclusión Digital con la formación integral y plena del ser humano y con la positiva inserción de este en el mundo del trabajo. Insisten, en las condiciones de la infraestructura, en la necesidad de recursos materiales y humanos para, verdaderamente, garantizar que los medios tecnológicos cumplan con su sentido humano y no solo económico.

Las autoras destacan que para el desarrollo deseado, según los contextos formales y no formales en los que se trabaja en la región de la Amazonía, donde se extrapolan las dimensiones pedagógicas, no bastan solo las tecnologías para que estos se produzcan, sino, que se hace necesario articular diálogos para una formación humana pautada en la educación integral, autoral, democrática e inclusiva.

Semejantes análisis crítico se realiza cuando se abordan los aspectos que pueden mejorar o dañar el trabajo de formación de los profesores con el empleo de los medios tecnológicos, lo que está presente en el Capítulo II que realizan los autores Raiane Assunção Rodrigues y Gilson Cruz Junior.

Los autores Aniele Domingas Pimentel Silva y José Ricardo e Souza Mafra, en el Capítulo III, destacan la importancia de debates educacionales sobre las posibilidades de intercambios dialógicos entre el docente del grupo y sus estudiantes, dado el papel que ello posee en una formación humana integral, de conjunto con la formación técnica e instrumental necesaria de los estudiantes.

El estudio presentado en el Capítulo IV, que aborda el papel de los contextos colaborativos en el trabajo y desarrollo de los profesores que lo integran, es otro Capítulo de un valor inestimable, realizado por las autoras Alessandra Neves Silva, Paula Cristina Galdino Guimarães y Solange Helena Ximenes-Rocha.

En el Capítulo V, sus autores Anthymio Wanzeller Figueira Neto, Doriedson Alves de Almeida y Valmir Alcantara Alves abordan una temática importante, donde develan el papel de la sociedad actual en la banalización de la música y de los medios masivos de comunicación que la posibilitan. Los autores reflexionan sobre el poder y las formas de operar de la industria cultural en la producción de éxitos musicales efímeros y en las consecuencias que, en los artistas, tiene estas prácticas comerciales y alienantes.

Se estudia también de manera crítica, por parte de los autores Paulo Victor Rodrigues Maranhão, Raimundo Nonato Aguiar Oliveira y Iani Dias Lauer-Leite, en el Capítulo VI, el papel de lo lúdico y de la formación musical

en los educadores de escuelas especializadas en Santarém, destacándose el papel de las instituciones formadoras, para garantizar experiencias que propicien vivencias y aprendizajes marcado por lo lúdico.

Los capítulos VII, VIII, XIX y XX abordan temas tan importantes para la reflexión acerca de la temática central de este libro, como los relacionados con: La corporeidad y las habilidades sociales en el ambiente futbolístico, las creencias y las prácticas de docentes indígenas en relación con las habilidades sociales en el contexto educacional, migración y educación: marcos regulatorios en la Pan-Amazonía y lenguaje y saberes que pautan la educación en la pluridiversidad amazónica.

En el Capítulo VII, sus autores: Hergos Ritor Fróes de Couto, Ana Hilguen Marinho Pereira y Nizianne Andrade Picanço señalan, a partir de las tradiciones culturales del contexto amazónico, la importante integración de los conocimientos sobre la corporeidad y las habilidades sociales, no solo para la formación de las capacidades deportivas que el mercado deportivo exige, sino para garantizar la producción de un saber vivo, dinámico, crítico, ciudadano que promueva el desarrollo de los procesos de significación sobre el ser humano, su existencia y de las múltiples relaciones que se han de producir consigo mismo, con los otros, con el mundo y todo lo que le rodea.

La investigación presentada por Andréa Imbiriba da Silva, Beatriz Galúcio dos Santos y Irani Lauer Lellis en el Capítulo VIII trata sobre los criterios que los docentes indígenas poseen acerca de las habilidades sociales que se deben incluir en la organización de la educación y formación de sus estudiantes, señalando entre ellas habilidades no solo de su contexto cultural sino internacional. Esto es un ejemplo de formas o metodologías de trabajo para educar en concordancia con los fundamentos metodológicos de este libro.

En el estudio descrito por Simone Santana y Alan Augusto Moraes Ribeiro en el Capítulo IX se muestra un excelente ejemplo de cómo, a partir de una situación histórico cultural como la migración de las personas, se hace imprescindible tener en cuenta el estudio de los instrumentos legales de los países para la atención a estas personas, que permita organizar y adecuar los aspectos sociales y educacionales, de manera tal, que se garantice la calidad del cumplimiento de los derechos humanos a través de la ejecución de políticas sociales y de integración social de los diferentes pueblos.

En el Capítulo X, los autores Salomão Antônio Mufarrej Hage, Joana d'Arc de Vasconcelos Neves y Georgina Negão Kalife Cordeiro resaltan la importancia que tiene la organización y ejecución de una educación centrada en las condiciones concretas de vida y dialógicas que viven los educandos, para garantizar una educación pautada en la pluridiversidad de los contextos amazónicos. Se insiste en la necesidad de mostrar la diversidad y complejidad

de esos territorios para la producción de las experiencias escolares que de ellas se derivan, dándole sentido y significado a estas prácticas desde una perspectiva local, lo que contribuirá a la formación de la identidad con el territorio, las costumbres y las tradiciones de la Amazonía.

Una importante característica a destacar en los trabajos del presente libro es la labor grupal que realizan los autores, lo que sin dudas le otorga un valor especial a los análisis y deliberaciones críticas que se desarrollan en los diferentes capítulos.

No obstante, lo que hemos analizado, las ciencias y sobre todo los científicos avanzan en el sentido de superar los restos del positivismo a ultranza que llegan a ser frío, inhumano y ajeno a la complejidad y dialéctica de la realidad en la que vivimos. Ellos, con el tiempo, orientándose por lo que nos han dicho los antiguos, analizándolo críticamente a la luz de los problemas actuales y lo que nos muestra la realidad concreta, nos lo harán “ver”.

Deseamos que aumente la sensatez, el rigor y sobre todo la sensibilidad que necesitamos. Las sociedades en las que hemos vivido, no han contribuido a la comprensión de este problema, no obstante, los avances producidos por las resistencias y el ser contestatario de los pueblos. Los estudios que hoy publicamos son una contribución a estos objetivos.

Ojalá que la prensa hegemónica, el marketing y el economicismo lucrativo y neoliberal logren ser transformados algún día. La prensa alternativa y contestataria sobre ese *status quo* existe, la economía para la vida y no para la muerte también y, las luchas de los pueblos se hacen cada vez mas intensa y conscientes para alcanzar lo que aclaman: un mundo mejor, más justo y digno para los seres humano.

Deseamos que la lectura de este libro contribuya a alcanzar los propósitos de los autores. Esperamos sus comentarios críticos, que seguro servirán para continuar desarrollando y develando nuevas ideas, trabajos y sueños: el empleo más beneficioso y productivo de la tecnología y los conocimientos que se deriven de su empleo.

Muchas gracias y buena lectura.

La Habana, Cuba, 15 de febrero de 2021.

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón
Instituto de Estudio Cultural Juan Marinello
Ministerio de Cultura, Cuba
Universidad de La Habana

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

CAPÍTULO I

INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO HUMANA PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO: Um estudo sobre o PROINFO Integrado na Amazônia Paraense

Raimunda Adriana Maia Costa¹
Tânia Suely Azevedo Brasileiro²

1. Introdução

Desde meados do século passado, são muitas as pesquisas e debates no Brasil acerca das transformações no mundo do trabalho, motivadas pela inserção das Tecnologias nas atividades industriais, do avanço da microeletrônica, da ampliação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), das exigências de formação, da qualificação de trabalhadores para novas competências profissionais e da necessidade de inclusão digital dos sujeitos participantes do processo produtivo pelas vias da educação escolarizada. Estes, portanto, têm se firmado como condicionantes poderosos para a reestruturação dos processos produtivos que, potencializados pela *internet*, demandam, cada vez mais, políticas públicas que viabilizem o acesso e o gozo dos direitos sociais: saúde, educação, habitação, mobilidade, segurança, lazer e cultura entre outros, como pré-requisitos à qualidade de vida, a inclusão social, a formação humana integral e a cidadania plena, despertando a atenção de pesquisadores das mais diferentes áreas, a partir de múltiplas demandas.

- 1 Mestre em Educação (PPGE/UFOPA, 2015). Licenciada Plena em Pedagogia (UFPA, 2004). Licenciada Plena em Educação Física (UEPA, 2004). Docente aposentada do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus de Óbidos/PA. E-mail: dricamaia30@gmail.com.
- 2 Pós doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES). Mestre em Tecnologias Educacionais (URV/ES) e Mestre em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ). Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), docente na graduação (ICED) e Pós-Graduação, junto aos Programas de Educação (PPGE e Rede EDUCANORTE), doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) e mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirovania@gmail.

Com o início das restrições de atividades, inclusive escolares, impostas pela pandemia do COVID-19³, e a crescente necessidade de oferta de ensino na modalidade remota, se acirraram as discussões sobre a infraestrutura escolar, o acesso e as habilidades de professores e estudantes com as Tecnologias Digitais, bem como se aprofundaram as diferenças de classe, já muito evidentes na sociedade brasileira. De um lado escolas aparelhadas, professores com suporte pedagógico, técnico, tecnológico e material, cuja formação inicial e continuada têm permitido a manutenção da oferta de aulas virtuais, gravadas e ou em tempo real; alunos com as tecnologias e meios adequados de acesso à *internet*. De outro lado, realidades totalmente opostas escancaram as adversidades da grande maioria das escolas públicas brasileiras, com atores que se movem, principalmente, pelo desejo de “seguir em frente”, mas que esbarram nas carências materiais, formativas e de acesso aos meios objetivos para a consecução das atividades antes tão comuns de uma sala de aula, numa relação de presencial física de seus atores.

Assim, se é intenção da sociedade brasileira manter-se proativa no processo de globalização e construção da sociedade do conhecimento, despondo positivamente para a inovação, através da autoria, desenvolvimento e uso de tecnologias comunicacionais cada vez mais eficazes, é imprescindível que se busque articular novos diálogos no campo das políticas educacionais e, principalmente, da formação docente e da cultura escolar. As Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) que aí estão, e que não são tão novas, por isso evitamos nomeá-las com este adjetivo, tornam o conhecimento mais rápido, acessível e, se houver o acesso, democrático e inclusivo.

Segundo Feldmann (2009), citado por Nunes (2013, p. 13),

A sociedade contemporânea, denominada por alguns como a sociedade da informação e, por outros, como sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar.

“Do mesmo modo, regiões, segmentos sociais, setores econômicos, organizações e indivíduos são afetados, diferentemente, pelo novo paradigma, em função das condições de acesso à informação, da base de conhecimentos e, sobretudo, da capacidade de aprender e inovar” (op. cit., p. 5). Sabendo disso,

3 O novo vírus chamado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, foi identificado em dezembro de 2019 como responsável por problemas respiratórios que poderiam apresentar evolução para uma síndrome respiratória aguda grave (ZHOU *et al.*, 2020).

evitar que os sujeitos sejam ainda mais alijados do acesso aos seus direitos e, neste caso, ao direito de comunicar e ser comunicado, de receber, gerar e transmitir informações e produzir conhecimentos constitui-se uma obrigação emergente das nações que pretendem alcançar maior desenvolvimento econômico, social e “um lugar ao sol” na Sociedade da Informação. Assim, devem conduzir suas políticas públicas em duas diferentes frentes de trabalho: a infraestrutura básica e as condições de acesso às TIC, que pressupõem, ainda, além do aparelhamento dos espaços de inclusão digital e o tradicional letramento escolar, a “alfabetização digital” dos sujeitos.

Considerando os debates acerca das transformações do mundo do trabalho e as novas exigências de qualificação de trabalhadores para novas competências profissionais, visando responder a estas transformações, têm-se na inserção das Tecnologias, no avanço da microeletrônica, e na ampliação dos meios de comunicação potencializados pela *internet* os condicionantes mais poderosos para a reestruturação dos processos produtivos, conseqüentemente a atuação profissional ganha múltiplas nuances e a formação exigida perpassa por um *continuum* sem precedentes.

Face ao exposto, e com a devida oportunidade, sentimo-nos impelidas a resgatar os estudos realizados nos anos de 2014 e 2015 como recorte de pesquisa de mestrado⁴ intitulada PROINFO INTEGRADO NA AMAZÔNIA: A Inclusão Digital como janela de cidadania para estudantes do Ensino Médio em Santarém/PA (COSTA, 2015), onde discutimos o papel deste programa para o acesso às tecnologias e Inclusão Digital, mediação de aprendizagens e formação humana para o trabalho de jovens do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação de Santarém – Amazônia Paraense. No estudo em questão identificamos os conceitos e sentidos de Inclusão Digital (ID) e como esta se articula à formação humana, enquanto exigência para o “Mundo do Trabalho”. Para tal, mapeamos as ações do NTE/Santarém que coadunam para a ID dos estudantes e verificamos as condições de infraestrutura, recursos materiais e humanos dos Laboratórios e Salas de Informática (LABINS/SI) das escolas públicas de ensino médio de Santarém/PA, as quais daremos especial atenção neste recorte, pois, sem essas condições materiais objetivas as demais intencionalidades, sejam de Inclusão Digital ou Formação, perdem sentido.

Este contexto amplia as demandas pela formação de trabalhadores, que absorvem os novos perfis profissionais e as novas habilidades do mundo do trabalho, o que vem implicando no remodelamento de instituições formativas, notadamente a escola pública, e algumas instituições profissionais e

4 Amostra do estudo empírico: 3 (três) de 4 (quatro) Professores Multiplicadores(NTE/Stm) e as 15 escolas públicas de ensino médio, das 33, e seus respectivos gestores que aceitaram participar deste estudo.

acadêmicas. “O discurso da formação é incorporado como solução adaptativa às novas exigências expressas no mundo do trabalho” (SILVA; HELOANI; PIOLLI, 2012, p. 376), historicamente situadas.

Argumentamos que a partir do conhecimento cientificamente fundamentado e adequado da realidade seja possível agir sobre ela com maior propriedade. A realidade constituída é a natureza, a ação que se impõe para sua modificação é o trabalho e as propriedades e/ou conhecimentos e habilidades necessários são frutos do processo de educação, formação e escolarização dos sujeitos. Assim, há o entendimento de que tanto a ação educativa fundamentada em princípios científicos, técnicas, quanto à materialização da evolução científica propiciada pelo trabalho humano e, conseqüentemente, pelo processo educativo, são Tecnologias essenciais para o desenvolvimento e inclusão dos sujeitos – Capital Humano – e das nações.

2. O direito de ter direitos: Abrindo as janelas para a inclusão digital e social de jovens estudantes amazônida

O termo Inclusão Digital (ID) pode não ser, academicamente, o mais correto para designar as práticas de apropriação pelas populações, histórico, cultural, social e economicamente mais excluídas, de práticas, bens, conhecimentos, formações, informações, produtos e subprodutos diretos e indiretos da evolução tecnológica, em virtude da compreensão literal que se faz da palavra “digital”. Na Linguagem Informática digital refere-se às formas de inserção, armazenagem e transmissão de dados através de símbolos binários computacionais (0-1) e suas combinações produzidas a partir do toque dos dedos, do latim *digitus*, com o teclado.

Dito isto, a compreensão do termo Inclusão Digital que exploramos está mais próxima da apropriação feita a partir da inclusão social e de releituras decorrentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que as minorias, incorporando os discursos de universalização de direitos fundamentais (dignidade, liberdade e igualdade) e rejeitando toda e qualquer prática absolutista excludente estabelecida, passaram a encampar lutas políticas e sociais e exigir, além do cumprimento dos direitos sociais prescritos, a diminuição das desigualdades econômicas, culturais e sociais históricas, agudizadas, na segunda metade do Século XX, pelo avanço da globalização (GONÇALVES, 2011).

Com efeito, pensar a inclusão implica rever as significações da própria palavra, pois incluir é o mesmo que fazer tomar parte, trazer para si e introduzir (HOLANDA, 1995), então, neste caso, a inclusão designará o ato ou

efeito de inserir alguém ou algo em um tempo e espaço do qual se foi ou é excluído, independentemente, se é digital ou não (GONÇALVES, 2011). Para isto faz-se necessário a investigação das circunstâncias e motivações provocadoras da exclusão, bem como a proposição da remoção das barreiras impeditivas e que geram a exclusão, e este é o maior desafio a partir de agora.

Assim, a inclusão foi analisada a partir do entendimento de que a liberdade de comunicação e expressão é um direito humano fundamental e uma necessidade para o efetivo processo de Inclusão Digital (ID) e social dos sujeitos, sendo, pois, uma exigência para a composição da cidadania e para o acesso ao Mundo do Trabalho.

Segundo Warschauer (2002), a ID demanda quatro categorias diferentes, que precisam ser contempladas por políticas públicas que assumem esse compromisso. São elas: recursos físicos (acesso a computadores e a redes de telecomunicações); recursos digitais (disponibilidade *on-line* de materiais e conteúdos em linguagem digital); recursos humanos (educação e alfabetização) e recursos sociais (suporte institucional, da comunidade, das estruturas e aparelhos sociais).

Marcadamente, enquanto principal política educacional de Inclusão Digital (ID), vemos através do PROINFO e, posteriormente, do PROINFO Integrado, as condições mais próximas de integração das TIC na Educação e de ID de crianças e jovens através da Educação Pública. Assim, apresentam-se cada vez mais frequentes as demandas sociais por políticas públicas que favoreçam o acesso às informações e conhecimentos circulantes no ciberespaço, nas redes sociais e de aprendizagens – Políticas Públicas de Inclusão Digital. Estas por sua vez, demandam não somente infraestrutura, mas condições reais de acesso aos saberes sociais culturalmente construídos, no sentido de munir os sujeitos das informações e conhecimentos qualificados para a tomada de decisões mais acertadas. Neste sentido, a escola, seus partícipes e seus espaços de aprendizagens podem, dependendo de suas escolhas políticas e pedagógicas, convergir para a formação de sujeitos, se não socialmente incluídos, porém melhor esclarecidos de suas possibilidades e limitações em relação à realidade em que vivem. Com efeito, diminuindo os fossos digitais, as desigualdades educacionais e sociais, pressupondo-se que o acesso à informação é direito básico à constituição de todo cidadão.

Para melhor compreensão do PROINFO Integrado, tal como hoje se apresenta, resgatamos alguns aspectos concernentes à sua concepção enquanto principal iniciativa de inclusão digital nas escolas públicas brasileiras. Nomeado como **Programa Nacional de Tecnologia Educacional** – o PROINFO Integrado, alterado pelo Decreto nº 6.300/07, agregou à implantação de LABINS/SI um conjunto de outros programas e projetos voltados para

a integração das mídias e TIC em ambientes escolares, pouco utilizadas. Esta versão do programa aumentou, decisivamente, as suas metas, contemplando a possibilidade de uso de *softwares* livres na educação pública e buscando, ainda, sanar diversas questões relacionadas à formação de professores, técnicos e gestores escolares, bem como a necessidade de acompanhamento e avaliação das ações do programa, pontos frágeis de sua versão anterior – o PROINFO.

Com esta alteração verificamos, além do jogo de palavras, uma mudança no entendimento do programa e do que se compreendia enquanto tecnologia na educação e tecnologia educacional, pois, no documento de criação do programa, Portaria nº 522/97, percebe-se um entendimento das Tecnologias enquanto material informático, projetado na figura do computador, com isso ignorou-se outras tantas Tecnologias, não tão novas, porém tão importantes quanto o computador para a mediação do processo de ensino-aprendizagem dentre elas o giz, a lousa, as metodologias de ensino, a televisão, os vídeos, entre outras. Foi atribuído ao computador as possibilidades de inovação do processo educativo, através da inserção da Informática na Educação, dos computadores nos ambientes escolares. Mas do que uma necessidade, as iniciativas do programa figuraram, nos anos 90 do século passado, como um modismo inevitável em que se priorizou a aquisição e a distribuição de computadores para as escolas públicas brasileiras. Para Bonilla (2009, p. 6), este fato persiste uma grande contradição, pois,

[...] justamente quando incorpora como objetivo a promoção da inclusão digital, que exige a vivência plena do mundo digital, o programa fecha-se em torno de tecnologias específicas. Ao mesmo tempo abre-se para beneficiar a população próxima à escola. Difícil compreender o motivo que levou à troca de nome do programa.

Com efeito, a grande diferença entre eles reside, principalmente, na ênfase que se faz, na fase de integração do PROINFO, à necessidade de promover a inclusão digital e de ampliar as ações de formação continuada dos agentes envolvidos, porém, em nada se confirma a eficácia das formações ofertadas. O entendimento persistente é de que

[...] a capacitação, o desenvolvimento de habilidades e a competência para o uso pedagógico das tecnologias no ambiente escolar, com cursos mais aligeirados e tecnicistas, substitui a perspectiva mais ampla da formação de professores. Subjacente também está a concepção de que inclusão digital de professores e gestores é decorrente dessa capacitação. Professores e gestores capacitados nas TICs poderão melhorar a qualidade do ensino na educação básica (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012, p. 38).

É preciso que se diga que, mesmo tendo sofrido alterações, por ter sido concebido a partir do PROINFO, o PROINFO Integrado manteve-se sob as Diretrizes e recomendações técnicas já existentes, conforme verificamos na análise documental desta política. A este respeito observamos que as Diretrizes Nacionais do PROINFO (BRASIL, 1997) e a Cartilha PROINFO (BRASIL, s/d) que são documentos que fazem referência direta a este aspecto, oferecendo normas, estratégias, regras e recomendações técnicas pontuais para a implantação e implementação dos LABINS/SI nas escolas públicas, sendo o atendimento das exigências condicionantes iniciais para a instalação destes espaços nas escolas de educação básica das redes públicas estaduais e municipais. Desta forma, constatamos que

Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que atuam (KENSKI, 2003, p. 70).

As imposições mencionadas por Kenski (2003) em muito se assemelham às características identificadas no Programa pesquisado, tendo em vista que nas Diretrizes Nacionais do PROINFO (BRASIL, 1997), ao estabelecerem as estratégias do regime de colaboração entre os entes federais, estaduais e municipais para a implantação dos LABINS/SI, as recomendações que se tem são: **a subordinação, o condicionamento, o estímulo e a institucionalização**. Passamos a detalhar a continuação.

a) **A subordinação** da “introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes” (BRASIL, 1997, p. 5) e, isto, implicaria, em um planejamento articulado com os participantes para que demandadas as necessidades e objetivos pedagógicos, o uso da Informática Educacional pudesse estar previsto em Planos Estaduais e Municipais de Educação e Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas. A este respeito identificamos, através de questionários aplicados aos gestores das escolas de ensino médio, que 100% das escolas pesquisadas contam com um espaço destinado para as atividades do PROINFO, a grande maioria há mais de 5 (cinco) anos, tempo suficiente para que pudessem se organizar, incluir o uso de mais este espaço em suas rotinas, bem como articular a sua utilização na proposta pedagógica das escolas.

Um resultado importante é que, mesmo tendo 93% das escolas incorporado as atividades pedagógicas do LABIN/SI em seu Projeto Político Pedagógico, somente 53% admitem a existência de um Projeto de Utilização deste espaço, mesmo que a existência de um Projeto para o LABIN/SI seja

pré-requisito para a lotação de um servidor público neste espaço – Professor Colaborador. Ao questionar a Professora Multiplicadora, que responde pela coordenação do NTE em Santarém, sobre a existência de uma regulamentação para a lotação dos Professores Colaboradores nos LABINS/SI, obtivemos a seguinte resposta: “Há uma portaria que é direcionada à lotação, é lá onde vem falando sobre a lotação das Salas de Informática, inclusive, também, os NTEs, via CETAE e SEDUC a gente tem o conhecimento” (PMF1, Entrevista do Estudo. COSTA, 2015).

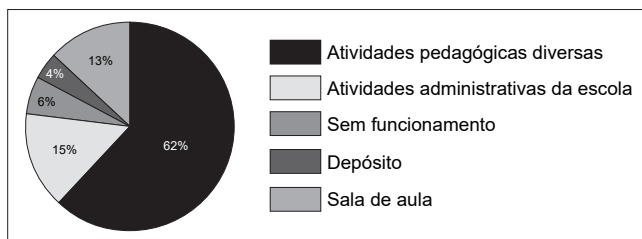
Na Portaria Nº 509/2014 – GS/SEDUC, mencionada pela entrevistada, que dispõe sobre critérios para a lotação de pessoal nas Unidades Administrativas e Escolares da Secretaria de Estado de Educação do Pará para o ano de 2014, buscamos identificar que já nos critérios legais para a lotação dos Professores Colaboradores e Multiplicadores nos LABINS/SI se abrem possibilidades para o desvio de finalidade destas figuras. Estas informações puderam ser acessadas no Capítulo IV (Dos Critérios de Lotação nos Espaços Pedagógicos), as quais passamos a citar:

V – Apresentar documento comprobatório de participação em cursos promovidos pelos NTEs da SEDUC para a lotação no Laboratório de Informática; [...]

§ 4º Quando houver carência de professor em sala de aula por conta de licença afastamento ou vacância do titular das turmas, os diretores das unidades escolares poderão, em casos emergenciais, remanejar o professor do espaço pedagógico (laboratórios de informática, salas de leituras e laboratórios multidisciplinares) para atender a necessidade dos alunos, até que seja suprida a referida carência.

A pesquisa do CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014) identificou o uso intenso das TIC em atividades pedagógicas escolares, porém ressaltou que apesar da alta conectividade e disponibilidades de espaços tecnológicos nas escolas poucos professores, gestores e alunos utilizavam a *internet* em seu amplo potencial pedagógico; as principais atividades feitas com apoio da *internet* nas escolas foram: pesquisas (59%), trabalhos em grupo (54%) e exposição simples de aulas (50%). Sobre esta questão, os Coordenadores do CGI.br (2014) e da pesquisa de mestrado (COSTA, 2015) alertaram que muitos profissionais da educação apesar de conectados têm dificuldades sérias para utilizar recursos tecnológicos e digitais mais complexos por conta de carências formativas. Sendo o LABIN/SI, por essência, um espaço pedagógico, o que dizemos das utilidades apontadas para este espaço pelos gestores escolares? O Gráfico 1 ilustra as respostas encontradas no estudo de Costa (2015).

Gráfico 1 – Uso do LABIN/SI das escolas observadas



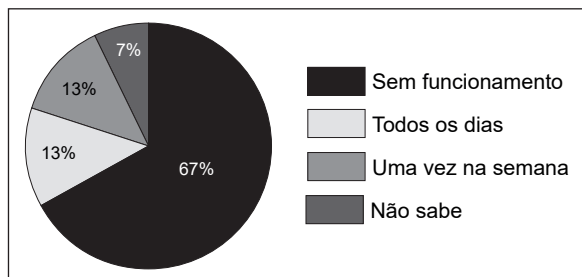
Fonte: Costa (2015, p. 143).

Observemos que os resultados apresentados no gráfico 1 demonstram que 75% o consideram como um espaço de aprendizagem, ainda que 10% digam que está sendo utilizado como depósito ou encontra-se sem funcionamento, percentual significativo se levarmos em conta a especificidade e o custo do Programa PROINFO, além de sua relevância social e educacional.

Em contraposição ao uso dos espaços como depósitos, identificamos nas visitas de observação nas escolas pesquisadas algumas tentativas de potencialização dos LABINS/SI e também seu uso improvisado, sem monitoria ou acompanhamento de Professores Colaboradores. Acerca do funcionamento destes espaços pedagógicos (LABIN/SI), 46% dos gestores questionados afirmaram serem parcialmente adequados, sendo que apenas 27% os consideravam em condições de pleno uso para o que está proposto pelo Programa (COSTA, 2015).

Contudo, a questão precisa ser esclarecida mais profundamente, inclusive com um olhar mais crítico em relação ao uso da “coisa pública”, tendo em vista que logo a seguir, os mesmos informantes afirmaram que 67% destes espaços estão **sem funcionamento** (COSTA, 2015). O que se percebe com estes dados é que apenas 13% deles são utilizados todos os dias! Mesmo tendo as condições de realizar atividades diversificadas ou como sala de aula, os LABINS/SI não estão sendo disponibilizados para tal propósito, o que nos revela a contradição no cruzamento das informações coletadas junto aos gestores pesquisados. O Gráfico 2 confirma nossa constatação sobre esta problemática.

Gráfico 2 – Frequência de utilização do LABIN/SI



Fonte: Costa (2015, p. 145).

Por meio das visitas do estudo de campo, ratificamos o anunciado pelos Gestores Escolares. A título de exemplificação, a sala onde antes funcionava o LABIN/SI da EEEM07⁵ foi interdita por conta do desabamento do forro e das condições insalubres causadas pela infestação de pombos; enquanto que a sala EEM04⁶, em virtude da falta de salas de aula suficientes para acolher o excedente de alunos matriculados, o LABIN/SI foi transformado em sala de aula permanente, ao mesmo tempo em que passou a abrigar os instrumentos da banda marcial da escola e na parede desse LABIN ainda se viam as marcas dos pés dos vândalos do último furto ocorrido nesta escola.

De outra maneira, também observamos espaços com todas as condições de infraestrutura necessárias e até com equipamentos novos (lousa digital), ainda na caixa, mas que não estavam em funcionamento pela ausência de lotação do Professor Colaborador. Cabe destacar que a presença deste profissional nos laboratórios de Informática é uma exigência do Programa PROINFO Integrado e uma obrigação legal do Governo do Estado, quando este assina o protocolo de adesão ao referido Programa.

A partir das observações e registros do estudo empírico realizado nas 15 escolas públicas estaduais de ensino médio em Santarém, inferimos que a parcialidade na adequação do funcionamento dos espaços dos LABINS/SI, informada pelos gestores, fosse, realmente, por alguma carência, em particular em relação à recursos humanos ou materiais. Isto é o que veremos a seguir, a partir das Diretrizes Nacionais do PROINFO (BRASIL, 1997) e da Cartilha do PROINFO (BRASIL, s.d).

b) O **condicionamento** da “instalação de recursos informatizados à capacidade das escolas para utilizá-los (demonstrada através da comprovação da existência de infraestrutura física e recursos humanos à altura das exigências do conjunto *hardware/software* que será fornecido)” (BRASIL, 1997, p. 5). Aqui percebemos uma explícita relação de interdependência entre as várias subcategorias (subordinação, condicionamento, estímulo e institucionalização) exploradas no estudo de Costa (2015), que de alguma forma interferem na implantação, implementação, manutenção e avaliação do PROINFO nas escolas públicas brasileiras.

Na composição da descrição dos resultados desta subcategoria analisada, questionando a Professora Multiplicadora (PMF1), que respondia internamente pela Coordenação do NTE/Santarém, sobre quais as condições e pré-requisitos que uma escola deveria atender para que pudesse receber um LABIN/SI do PROINFO, ela nos respondeu:

5 Código dado na pesquisa as escolas estudadas, buscando garantir seu anonimato.

6 *Idem.*

Um dos pré-requisitos que eu conheço é a questão da infraestrutura. Tem que ter um espaço adequado, a questão da logística, instalação elétrica, as bancadas, tem que tá gradeado. [...] Hoje, já está assim, geralmente eles solicitam pra escola, quando nós não nos dirigimos até lá pra fazer isso é solicitado diretamente com o gestor, aí ele vê o espaço, ele tira fotos tudo, foto da faixa, foto pra vê que tá gradeado, foto das bancadas, da parte da logística e encaminha lá pro CETAE e dentro do tempo deles, eles recebem os equipamentos. E algumas que já receberam e que hoje já estão com as máquinas, com os equipamentos já ultrapassados, é feito novamente esse processo, geralmente manda-se novamente fotos, solicita e vai pra poder receber novamente todos os equipamentos (PMF 1, Entrevista do Estudo, COSTA, 2015).

A fala da entrevistada é ilustrativa do que propunha o Decreto nº 6.300/07 (BRASIL, 2007, s/p), ratificando o que já havia sido proposto nas Diretrizes do PROINFO, reafirmando como um dos seus objetivos o fomento da produção nacional de conteúdos digitais educacionais, pela implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas, enquanto responsabilidade da União. Em contrapartida, os Estados, Distrito Federal e Municípios se comprometeriam a *prover a infraestrutura* necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa; *viabilizar e incentivar a capacitação de professores* e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação; e *assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações* de capacitação nas escolas (BRASIL, 2007).

Já a Cartilha PROINFO (BRASIL, s/d) não faz referência nenhuma aos aspectos pedagógicos ou avaliativos, mas detém-se, exclusivamente, nas especificações e recomendações técnicas para a instalação dos LABINS, onde se nota que

- O laboratório de informática deverá contemplar, *no mínimo, 2m² para cada computador a ser instalado*, de forma a garantir um mínimo de espaço para a operação dos equipamentos pelos respectivos alunos, provendo um *ambiente de aprendizagem agradável e confortável*;
- [...] estar *protegido de forma adequada contra agentes agressivos* como, por exemplo, areia, poeira, chuva. Deve estar também distantes de tubulações hidráulicas visando *garantir a integridade dos equipamentos a serem instalados*, bem como a dos ocupantes do laboratório, uma vez que tais agentes agressivos não só podem danificar os equipamentos como também provocarão desconforto aos alunos e/ou demais ocupantes dos laboratórios;
- Tomadas elétricas comuns não podem ser compartilhadas com a rede elétrica dos equipamentos de informática, por conta das *interferências e oscilações geradas por aparelhos*.

- *Ausência de falhas estruturais na alvenaria do prédio – infiltrações, rachaduras, umidade, mofo – cuja existência compromete a segurança tanto dos ocupantes dos laboratórios, como dos equipamentos nele instalados (BRASIL, s.d, p. 5).*

Como existem limitações de natureza diversa para efetivação das ações supracitadas que afetam diretamente a inserção das TIC no contexto escolar, questionamos aos Gestores Escolares se as escolas em que trabalham possuíam as condições físicas e humanas necessárias ao pleno funcionamento dos LABIN/SI. A grande maioria (73%) afirma que não! (COSTA, 2015).

Visando suprir à todas estas e tantas outras exigência sugeriu-se, para efeitos de padronização nacional, um modelo único a ser seguido. Em relação ao modelo proposto, nossas observações, realizadas presencialmente nas escolas beneficiadas pelo PROINFO, indicaram realidades distintas, onde se constatou espaços amplos, organizados e bem próximos ao padrão exigido na Cartilha do PROINFO (BRASIL, s/d), porém trancados e sem utilização. Segundo seus Gestores Escolares, encontravam-se sem funcionamento não pela falta de estrutura e manutenção, mas por não ter um Professor Colaborador lotado nestes espaços que pudessem acompanhar as atividades e desenvolver os projetos. Em outros LABINS/SI visitados, a justificativa para a situação foi o processo de reforma da Instituição, que mesmo já feita a conclusão e tendo Professor Colaborador lotado nos espaços, estes ainda continuavam servindo de depósito. Em outra escola, também observamos espaços que de longe não se aproximavam aos padrões exigidos, mas que, naquele momento do estudo, mesmo com todas as dificuldades, desenvolviam muitos projetos interessantes, potencializavam seu uso e firmavam-se como referências na ID dos alunos atendidos.

Quanto à distribuição de alunos por máquina nestes laboratórios, no modelo de sala proposto pelo MEC e nas Cartilhas do PROINFO e da CTAE/ SEDUC, é colocado como ideal no máximo 02 (dois) alunos por máquina, porém, cruzando os dados das matrículas das escolas pesquisadas (SEDUC/ PA, 2015) com o quantitativo de máquinas informadas por LABIN/SI (COSTA, 2015), o que tínhamos era uma realidade que muito se afastava do que é posto como ideal. Esta realidade pode ser ilustrada na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação de distribuição de alunos X máquinas nas escolas pesquisadas

Nº de alunos Matriculados	Média de alunos por escola observada	Somatória de Computadores nos LABINS/SI	Média de alunos X máquina	Média de alunos X máquina em funcionamento
14.642	976,13	295	57,26	165,16

Fonte: Costa (2015, p. 151).

Ao explorar dados históricos dos Censos da Educação Básica do Brasil (INEP, 2008, 2009, 2010, 2011, 2014 e 2013) a organização não governamental TPE (Todos Pela Educação), ao consolidar dados estatísticos, sobre a questão em pauta, publicou em 2014 a Tabela 2, a seguir, em que se observa que a Região Norte apresentava um *déficit* da relação aluno X máquina muito maior que em outras regiões brasileiras.

Tabela 2 – Relação alunos por computador nas escolas da rede pública do Brasil e Regiões

Número de alunos por computador nas escolas de Educação Básica da rede pública						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	96	75	55	42	37	34
Norte	163	127	87	60	51	48
Nordeste	162	115	72	53	45	42
Sudeste	83	65	52	42	37	35
Sul	55	45	35	26	23	21
Centro-Oeste	85	66	45	36	32	30

Fonte: Elaboração própria (COSTA, 2015, p. 151), extraído do site Todos Pela Educação (TPE) (2014).

O abismo tecnológico identificado nesta tabela há mais de seis anos atrás em muito poderia ser minimizado se colocada em prática a Meta 7.15 do PNE (BRASIL, 2014), que se propõe a universalizar o acesso à *internet* em banda larga de alta velocidade e triplicar a disponibilidade de computadores por aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica como estratégias para garantir o aprendizado dos alunos e melhorar a qualidade da educação pública no país. Contudo, Andrea Bergamaschi (TPE, 2014), gerente de projetos do TPE, enfatiza que “Os números mostram que a tecnologia ainda não faz parte da escola pública no País” e que por isso

Existem escolas com infraestrutura básica muito ruim, sem energia elétrica, por exemplo, o que impossibilita o uso de aparelhos eletrônicos. Somado a isso, vemos que esse tema não é trabalhado com os professores em suas formações – grande parte dos docentes ainda não entende como a tecnologia pode apoiar o aprendizado (PTPE, 2014).

Como resposta a esta problemática, Bergamaschi (TPE, 2014) aponta que “Tivemos um salto no número de computadores por aluno muito impulsionado por programas federais como o Proinfo, por exemplo”. E, ao mesmo tempo afirma a necessidade de se dar atenção diferenciada, um apoio extra, para as regiões com maior desigualdade. A gerente complementa dizendo que:

“Além disso, deve ser verificado o que a escola já tem e o que ela quer, tanto em questões de infraestrutura tecnológica como de objetivos pedagógicos com os equipamentos. Não podemos aumentar a desigualdade educacional de nenhuma forma” (TPE, 2014, s/p.).

Mesmo com todo o investimento na formação docente para a atuação nos LABINS em Santarém, a principal justificativa da 5ª URE⁷ para a “Não” lotação de Professor Colaborador para este espaço pedagógico é de que “Não há na escola um funcionário com perfil para a função” (80% das respostas dos pesquisados, COSTA, 2015).

Com as visitas nas escolas públicas de ensino médio em Santarém/Pará foi possível constatar em relação à infraestrutura uma grande preocupação dos gestores com o fator segurança dos equipamentos, pois, todas as escolas que visitamos foram alvo da ação criminosa de marginais no furto de seus equipamentos, ou de sucessivas tentativas de arrombamento, ou da maliciosa ação de alunos, que se beneficiando de sua condição, da distração dos professores e da ausência de um Professor Colaborador, subtraíram, durante as aulas no LABIN/SI, assessórios de informática desse espaço. Em uma escola, particularmente, nos fora relatado que, em uma semana, após serviço de manutenção dos computadores do LABIN/SI, esta sofreu duas ações de furto sucessivas, em que os marginais levaram todas as máquinas que haviam sido colocadas em funcionamento.

Assim, por se tratar de uma política educacional de larga escala, e por necessidade de padronização dos serviços e equipamentos, exigências mínimas são necessárias, os detalhamentos minuciosos e condicionantes destas exigências, na Cartilha do PROINFO, em termos realísticos, tornam-se motivo de múltiplas preocupações, tendo em vista que se sabe da histórica e contínua dificuldade da grande maioria das escolas públicas brasileiras em manterem-se funcionando em condições de infraestrutura mínimas para o desenvolvimento básico do processo ensino-aprendizagem (KENSKI, 2003).

Como fora apontado pelos Professores Multiplicadores, uma das principais implicações para a manutenção do funcionamento e infraestrutura dos LABINS/SI e o sucesso da utilização destes espaços é a presença ou não da figura do Professor Colaborador. **É notório que a disponibilidade de recursos humanos** nesses espaços é fator estratégico para a consecução das metas e objetivos do PROINFO Integrado. Principalmente no microcontexto do município de Santarém, onde seu NTE e os LABINS/SI das escolas beneficiadas com esse Programa encontram-se diretamente relacionados à formação dos seguintes recursos humanos: Professores Multiplicadores e Professores Colaboradores. A instalação dos LABINS/SI condicionados à comprovação da

7 URE – Unidade Regional de Educação. A 5ª URE, sediada em Santarém-PA, coordena as ações da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) nos Municípios de Santarém, Mojuí dos Campos, Belterra e Aveiro.

existência de infraestrutura física e recursos humanos à altura das exigências do conjunto *hardware/software* oferecido pelo Programa (BRASIL, 1997), a formação continuada dos Professores Multiplicadores do NTE e dos Professores Colaboradores dos LABINS é de suma importância para que se possa vislumbrar o sucesso e a continuidade do PROINFO Integrado.

Ao levantarmos os problemas que dificultavam o funcionamento adequado dos LABIN/SI, os Multiplicadores foram enfáticos ao afirmar que a falta de recursos humanos, em quantidades suficientes para atuar tanto no NTE quanto nos LABINS/SI das escolas, é o principal fator complicador para realizar as atividades do PROINFO Integrado. Conforme já se verificou em trechos das falas dos Professores Multiplicadores, anteriormente, à ausência do recurso humano nos LABINS/SI dificulta não só a execução das atividades de ensino-aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais, como também potencializa a depredação, a má conservação do espaço e, até mesmo, o vandalismo.

Bonilla (2009) relata que os NTEs de todo o Brasil enfrentam muitos obstáculos no desenvolvimento das atividades de atendimento e formação de professores das redes públicas, uma vez que há uma grande demanda para poucos núcleos, poucos Professores Multiplicadores e grandes restrições materiais e financeiras.

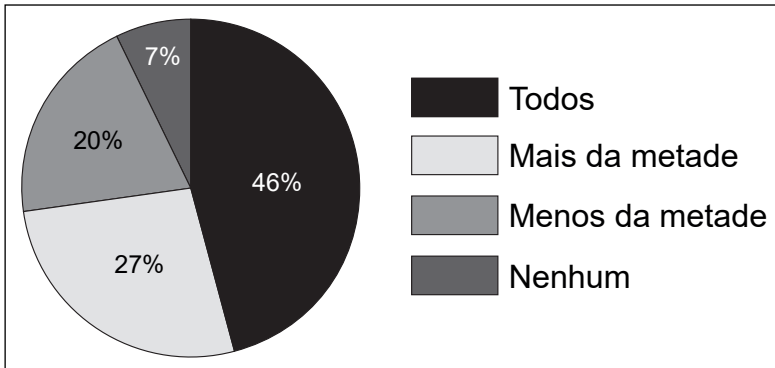
Então, muitas escolas estarão conectadas, com laboratórios, e limitando o trabalho à oferta dos famosos cursinhos de informática, ou às pesquisas na internet, práticas já difundidas e que não requerem envolvimento dos professores; basta um, responsável pelo laboratório da escola, e muitas vezes formado apenas em cursos técnicos. Ou seja, as escolas estarão conectadas “mas o sistema educacional, em última instância, pode permanecer o mesmo: hierárquico, vertical, centralizado de forma exagerada (BONILLA, 2009, p. 8).

Contrariamente ao anúncio de Bonilla (2009), a problemática apontada por todos os participantes diretos do estudo em questão (COSTA, 2015) foi indicativa da realidade constatada, e registrada durante as visitas de observação, ainda que tenhamos identificado LABINS/SI com profissionais lotados, capacitados, mas sem as mínimas condições materiais e estruturais de funcionamento. Porém, mais grave ainda foi identificar LABINS/SI implantados, sem condições estruturais e nem humanas de funcionamento, impedindo assim o acesso as TIC pelos usuários previstos pelo Programa.

c) **O estímulo** da “interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação” (BRASIL, 1997, p. 5): este aspecto tem influência direta sobre a ID

dos atores escolares por impactar, diretamente, sobre as condições de acesso à *internet* e possibilidades de aproveitamento da mesma para potencializar estratégias de formação continuada à distância, de acesso e apropriação dos conhecimentos, saberes e informações circulantes na rede mundial de computadores. Quanto a este aspecto, o Gráfico 3 ilustra a realidade das escolas pesquisadas.

Gráfico 3 – Computadores dos LABINS/SI conectados à Internet nas escolas pesquisadas



Fonte: Costa (2015, p. 159).

Em relação ao estímulo de acesso, estrutura e conexão das escolas à internet, é importante lembrarmos que a conexão à *internet* é **fator** estratégico para as políticas nacionais de Inclusão Digital (ID). Para cumprir este objetivo, em 04 de abril de 2008, através do Decreto Presidencial N°6424, o governo lançou o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) envolvendo a Agencia Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e as operadoras de telefonia, onde estas foram desobrigadas de fornecer os Postos de Serviço Telefônico (PST) nas cidades para dispor de seus *backauls*⁸ para conexão das escolas públicas urbanas e rurais do Brasil, contudo, dos mais de 5.000 municípios brasileiros, aproximadamente, 2.000 não possuem estes cabearmentos lógicos e, conseqüentemente, também não podem conectar-se ao sistema de banda larga (BONILLA, 2009). Em suma,

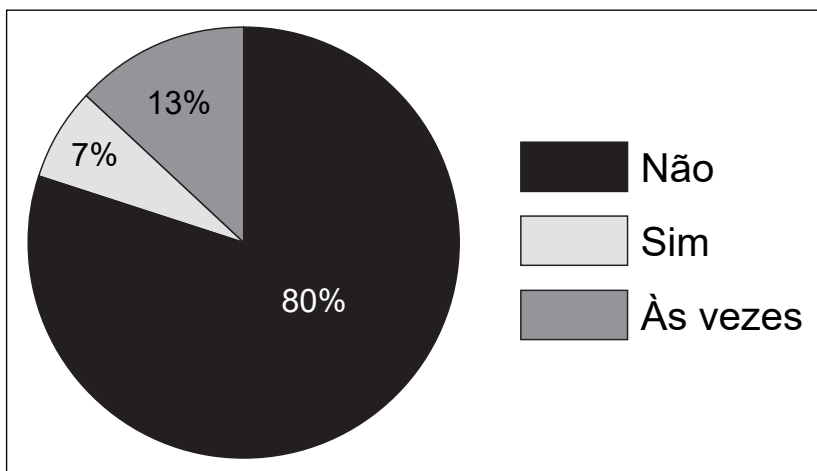
[...] o programa visa, ao designar as teles para conectar 56 mil escolas da rede pública do país até 2010 e oferecer gratuitamente o acesso, atualizando periodicamente a velocidade até 2025 (período em vencem os atuais contratos de concessão das teles), disponibilizar o serviço para os demais setores da sociedade (BONILLA, 2009, p. 7).

8 *Backhaul*, é a “porção de uma rede hierárquica de telecomunicações responsável por fazer a ligação entre o núcleo da rede, ou backbone, e as subredes periféricas”, ou seja, o backhaul das operadoras de telefonia, no Brasil, interliga o *backbone* de cada operadora às cidades (WIKIPÉDIA, 2015).

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) atuaria de forma complementar ao PROINFO, onde o segundo construiria a infraestrutura e dotaria as escolas de equipamentos e formação, e o primeiro promoveria a conexão, porém, o que se viu foi que, além do governo ter aberto mão dos Postos de Serviço Telefônico (PST) e de fazer ID a partir de sua própria estrutura, as operadoras não atingiram a meta de conectar as 56 mil escolas públicas brasileiras previstas no acordo, deixaram de recolher bilhões em impostos aos cofres públicos e, ainda, ganharam o direito de explorar a venda de pacotes de dados para os moradores dos municípios onde fora construído o sistema de cabeamento lógico de banda larga para conectar as escolas a rede mundial de computadores. Outro agravante é que neste mesmo acordo, após 2025, não fica estabelecido de quem será a obrigação de conexão das escolas à *internet* (BONILLA, 2009).

Embora tenhamos tido progresso nos últimos anos, as redes de banda larga ainda precisam ser universalmente acessíveis: 46% dos domicílios brasileiros ainda não possuem nenhum tipo de conexão à Internet, sendo 41% nas áreas urbanas e 74% nas áreas rurais (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2017). Sem acesso, as oportunidades de desenvolvimento econômico e social que poderiam ocorrer como resultado da expansão de banda larga acabam por ser negadas a indivíduos e organizações” (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2018). Como uma alternativa para as precárias condições estruturais identificadas dos LABINS/SI pesquisados, as redes sem fio de acesso à *internet* seriam uma excelente alternativa para a manutenção da conexão dos atores escolares (Ver Gráfico 4).

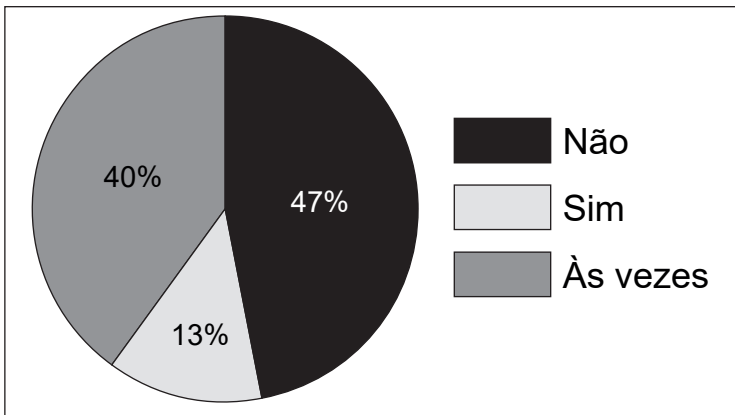
Gráfico 4 – Escola com rede sem fio de acesso à *internet* em todos os espaços



Fonte: Costa (2015, p. 161).

Ao questionar os gestores acerca da disponibilidade, em tempo integral, da *internet* para atividades diversas dos alunos, as respostas obtidas puderam ser organizadas na forma do gráfico 5, e nos revelam que apenas 13% diziam ter este acesso.

Gráfico 5 – Internet disponível para pesquisa, interação e colaboração entre os estudantes das escolas pesquisadas



Fonte: Costa (2015, p. 161).

Sobre este aspecto, Kenski (2003, p. 71) é catedrática ao afirmar que

[...] para que a escola possa ser conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir infra-estrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; *modems* e formas diversificadas e velozes de conexão (via telefone, cabo, rádio...).

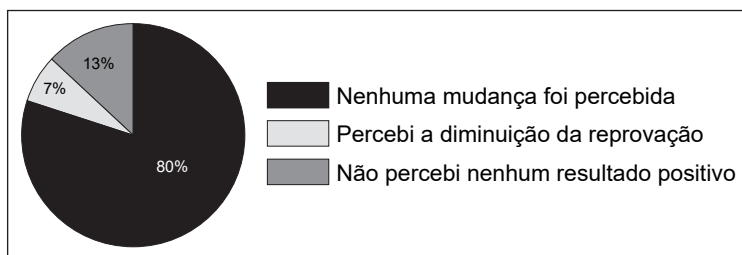
Como pudemos constatar nos dados já apresentados, as escolas e seus LABINS/SI estão muito aquém do esperado, tendo em vista que as infraestruturas material e humana são premissas para que o PROINFO, enquanto janela de cidadania, mesmo depois de tanto tempo de criação, saia da condição de uma projeção e idealização futurísticas e passe à categoria de realidade nas escolas públicas brasileiras e, assim, possa se abrir para a comunidade escolar como uma possibilidade palpável de Inclusão Digital pelas vias das políticas públicas educacionais, bem como impactar positivamente nos índices de aprovação, reprovação e abandono, entre outros, estimulando-as a partir de redes coletivas de colaboração e aprendizagem. Isto implica na próxima subcategoria, que será explorada a continuação.

d) A **institucionalização** de “um adequado sistema de acompanhamento e avaliação do Programa em todos os seus níveis e instâncias” (BRASIL, 1997, p. 5): quanto a este aspecto, tanto este documento, quanto os outros que regulamentam a matéria, não deixam explícito como esse acompanhamento poderia ser feito, contudo, sugere que deverão ser observados os seguintes indicadores:

[...]índices de repetência e evasão, habilidades de leitura e escrita, compreensão de conceitos abstratos, facilidade na solução de problemas, utilização intensiva de informação em várias fontes, desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe, implementação de educação personalizada, acesso à tecnologia por alunos de classes sócio-econômicas menos favorecidas, desenvolvimento profissional e valorização do professor (BRASIL, 1997, p. 11).

Acerca da percepção dos gestores sobre possíveis resultados após a implantação dos LABINS/SI nas escolas, notamos uma certa falta de conexão das estratégias do PROINFO com seus indicadores de avaliação e monitoramento no estudo realizado, pois, 80% dos gestores não perceberam nenhum resultado (nem negativos e nem positivos) nos índices de evasão, reprovação, entre outros. A título de ilustração, temos o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Percepção de resultados após a implantação do LABINS/SI pelos Gestores Escolares das escolas pesquisadas



Fonte: Costa (2015, p. 145).

Entretanto, o Decreto nº 6.300/07 (BRASIL, 2007, s/p) estabelece como objetivos do PROINFO Integrado:

- I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; [...]
- VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

Na consecução dos objetivos e estratégias do PROINFO, o acompanhamento e a avaliação das ações são aspectos importantes para a continuidade do referido Programa. Neste sentido, cada ente envolvido pode, de acordo com suas necessidades, implementar seus instrumentos e socializar as evidências. Porém é, realmente, preciso acompanhar o desenvolvimento das atividades. Nas escolas estudadas, 20% dos gestores não sabem informar se os professores da escola usam recursos digitais para explorar conteúdos em suas aulas e 54% afirmam que as vezes esses recursos são usados (COSTA, 2015). Isto porque, segundo Brasileiro e Colares (2009), a presença das TIC no espaço escolar evidencia os muitos problemas e desafios que se relacionam, inclusive, à gestão dos tempos e espaços de aprendizagem e às práticas do trabalho pedagógico. Destarte, para entendermos e superarmos estes problemas “é fundamental reconhecer as potencialidades das Tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando as características do trabalho pedagógico que nela se realiza, seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa” (BRASILEIRO; COLARES, 2009, p. 159).

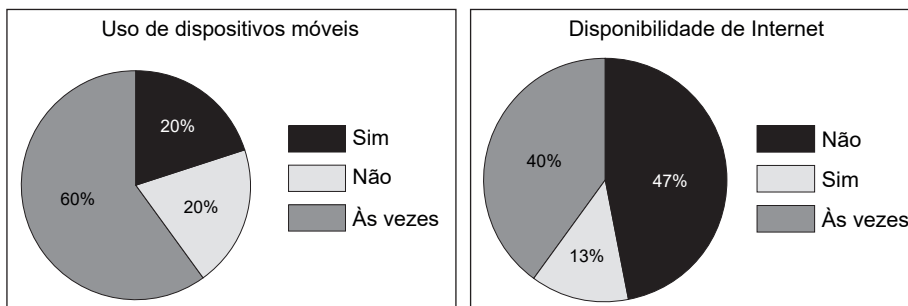
Partindo dessas observações, como poderíamos inferir a existência de impactos positivos da ID na vida e no processo educativo dos estudantes de nível médio das escolas públicas? A realidade de Santarém/Pa é ilustrativa, mas não é única em virtude de que, também, em outras localidades que possuem escolas beneficiadas pelo PROINFO, não foram identificados parâmetros de avaliação, verificação e correlação de indicadores. Esta ausência de indicativos e evidências avaliativas constitui-se em um fator limitante e este fato nos induz a afirmar que caberiam pesquisas mais aprofundadas que pudessem estabelecer o confronto de informações a partir da realidade das escolas e seus indicadores com a avaliação, o acompanhamento e o monitoramento do PROINFO e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, na vida sociocultural e também na ID dos estudantes.

Assim, mesmo sabendo das várias limitações de ordem física, humana e pedagógica para o funcionamento dos LABINS/SI, os gestores escolares, em resposta ao questionário da pesquisa realizada por Costa (2015), confirmaram a manutenção das restrições ao uso de dispositivos móveis pelos alunos, mesmo sendo dos próprios alunos, mas sinalizaram para a possibilidade de seu uso esporádico. A SEDUC/PA se faz orgulhosa em ostentar nos murais, salas de aula e corredores das escolas públicas da rede estadual, e isto foi constatado durante as visitas de observação *in lócus*, avisos de “Proibido o uso de celular”, sem especificar quaisquer regras excessivas ou regulamentações auxiliares ao cumprimento da Lei nº 7.269/2009.

Outra importante observação é que 93% dos gestores informantes afirmaram que o serviço de *internet* **é custeado pelo governo e que em 100% das escolas visitadas existe o serviço de *internet* banda larga sem fio**, porém, o seu uso é restrito aos trabalhos administrativos (COSTA, 2015).

Observemos o mosaico desse uso dos dispositivos móveis no gráfico 7, a seguir, que ilustra estas questões.

Gráfico 7 – Mosaico do Uso de dispositivos móveis pessoais pelos alunos e disponibilidade de *internet* para os alunos



Fonte: Costa (2015, p. 171).

Se os LABINS/SI, em sua grande maioria, conforme se constatou, não apresentam condições humanas e estruturais e não conseguem manter equipamentos e acesso à *internet* em condições de atender às necessidades de ID da comunidade escolar, o mais sensato seria permitir o uso pedagógico e orientado dos dispositivos móveis dos próprios alunos e quando necessário dispor-lhes, pelo menos, o serviço de *internet*, porém, não foi o que pronunciaram os Gestores Escolares à época deste estudo.

Ao pesquisar o PROINFO e o desafio da inclusão digital nas escolas de Niterói/RJ, Silva (2005) afirmou que o desafio principal do Programa é possibilitar o acesso à infraestrutura e posteriormente trabalhar para que haja a inclusão digital da comunidade escolar. O pesquisador também identificou os seguintes problemas: baixos percentuais de capacitação em TIC de professores, gestores e técnicos para o uso pedagógico dos LABINS; baixa quantidade de escolas com LABINS e as que já os possuíam estavam sucateados; equipamentos defasados e/ou com softwares desatualizados; e principalmente, a falta de um servidor fixo para orientar e auxiliar nos LABINS das escolas. Seu posicionamento principal foi de que a inclusão digital vai muito além da disponibilização de equipamentos e/ou do subsídio para a aquisição dos mesmos.

A conclusão de Silva (2005, p. 161) revelou que “o PROINFO não é um programa de inclusão digital e sim um programa que visa criar espaços informatizados nas escolas públicas do Brasil para ajudar na operacionalização do processo ensino-aprendizagem”, porém, é preciso perceber que sendo a escola pública um espaço de inclusão social quaisquer iniciativas de informatização, de letramento digital e/ou de promoção da cultura digital, impreterivelmente,

contribuem para a inclusão digital. Contudo, Damasceno, Bonilla e Passos (2012, p. 40-41), esclarecem que apesar

[...] das implicações macroestruturais de uma política federal, a complexidade e a dinâmica vêm dos sujeitos que executam as diversas políticas e programas governamentais. Professores, multiplicadores, coordenadores, gestores escolares buscam seus próprios sentidos na concretização desses direcionamentos macro determinados, mesmo sem necessariamente divergir deles.

Assim, a ID aqui discutida, enquanto um direito humano fundamental, não se refere objetivamente às leis juridicamente já estabelecidas, mas a um conjunto de valores social e historicamente construídos em função das demandas dos cidadãos. E, sendo a liberdade um direito humano fundamental a liberdade de comunicação e expressão, independentemente de o formato ser analógico ou digital, de acesso à informações e produção de conteúdos culturalmente significativos, é uma necessidade crescente e um direito a ser garantido e resguardado.

3. A modo de conclusão

No decurso de realização deste estudo notamos que a infraestrutura de integração das TIC nas escolas públicas, a formação, a gestão e, principalmente, os sentidos de inclusão digital predominantes nos documentos basilares do PROINFO Integrado, apresentam-se de forma reducionista e descolada dos processos sociais mais amplos que as demandam, como a relação com o mundo do trabalho, não conseguindo, pois, transpor os muros da escola de dentro para fora e/ou vice-versa. Vista desta forma, a ID pode não contribuir para a autonomia dos sujeitos, por não questionar o modelo hegemônico vigente, por não se contrapor às visões e intencionalidades que subjazem aos discursos.

Neste sentido, Lück (2010) nos põe a pensar sobre a cultura escolar explicitando que esta consiste na forma real de ser e fazer escola, no que se refere às práticas conjuntas e identidade da instituição, sendo construída a partir de como os seus diversos atores, coletivamente, pensam e agem neste contexto. Para tanto, demandam o estabelecimento de relações interpessoais, comunicacionais e processos estratégicos de tomada de decisões que dependem, via de regra, de suas representações pessoais e profissionais, bem como, dos estilos de gestão e liderança adotados para o enfrentamento dos problemas e desafios postos no cotidiano. Segundo o pensamento de Arretche (2001), na

etapa de efetivação das políticas educacionais, de ID ou de outras quaisquer, estas sofrem alterações e isto acontece, justamente, porque esse processo se materializa em espaços permeados por contínuas mudanças. Sob este ponto vista, são os executores que fazem a política, e a fazem com base em suas próprias vivências e experiências.

Temos o entendimento de que a Cultura Digital e a ID no ambiente escolar não se fazem por decreto e nem pelo funcionamento solitário de uma ou outra disciplina específica, inserida no processo de formação docente e no currículo escolar. Reconhecemos que, no Brasil, passos importantes foram dados no sentido de integrar a Informática e, mais, amplamente, a Cultura Digital à Cultura Escolar, à vida de Professores e Alunos, que mesmo personificando a tecnologia e a inovação na figura do computador, vislumbram nesta máquina e nas ações desencadeadas pelo PROINFO Integrado potenciais chances de “Inclusão Digital” e, conseqüentemente, Inclusão Social.

Ao verificarmos as condições estruturais, de recursos humanos e materiais dos LABINS/SI das escolas pesquisadas, as entrevistas, os questionários e, principalmente, as visitas de observação *in lócus*, aliadas aos registros fotográficos, foram fundamentais para internalizarmos que de fato entre a Política, o Programa posto em texto e a realidade, no “chão da escola”, persistem distâncias abissais. Isto fica mais latente ao vislumbrarmos que estes são pré-requisitos não só do PROINFO Integrado, como também, de práticas educacionais mais significativas mediadas pelas TIC e, conseqüentemente, para a ID de estudantes das escolas públicas. A este respeito, nosso posicionamento é de que só considera dispensável e menos importante a integração das TIC nas escolas públicas de educação básica quem não necessita ou necessitou desta escola pública para estudar e/ou quem sempre teve acesso às TIC fora deste ambiente educativo. Pois, ao passo que registramos LABINS/SI sem as mínimas condições de funcionamento, também observamos espaços vivos e pulsantes onde claramente se percebia a construção de conhecimentos e a necessária articulação entre os atores escolares; estes espaços, por sua vez coincidem, justamente, com as escolas que cuja gestão abriu possibilidades concretas de parcerias com Instituições de Ensino Superior, para a ampliação das possibilidades de formação e criação de estratégias de monitoria envolvendo alunos e professores.

Estratégias iniciais como estas são importantes, mas não bastam, pois se faz urgente a efetivação das intencionalidades expressas nos documentos basilares do PROINFO, no que diz respeito à integração das tecnologias e da ID nas escolas públicas, respeitando acima de tudo as necessárias articulações destas intenções com um amplo projeto de escola unitária, pautada,

progressivamente, na formação integral do Ser Humano, tendo de fato o trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 1998). Isto, portanto, demandaria a consolidação de políticas públicas, mobilizadas pelas exigências educacionais decorrentes das alterações das relações trabalhistas, da inovação tecnológica, da aceleração da produção de conhecimentos, da consolidação das TIC nos espaços de convivência e, essencialmente, dos centros de interesses dos jovens e adolescentes atendidos no Ensino Médio público da Região Oeste Paraense, especialmente do Município de Santarém.

Ainda pensando na Amazônia e nas consequências dos vários tipos de isolamento (geográfico, político, econômico, cultural etc.) de suas proporções continentais, acreditamos que o PROINFO Integrado, enquanto política pública educacional, ainda representa, salvo as exceções identificadas, uma oportunidade de Inclusão Digital para os estudantes do Ensino Médio de Santarém. Retomando a metáfora da janela, trata-se de mais uma, entre várias possibilidades de inclusão social para esta população, na qual se deposita as perspectivas de uma sociedade mais justa e igualitária, pois, a cidadania pode e deve ser a janela da qual, debruçados ou não, vislumbramos as chances de um futuro pessoal e profissional para a os estudantes do Ensino Médio, e ainda, por onde buscamos enxergar horizontes diversos para a juventude trabalhadora amazônida.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: CARVALHO, Brandt Maria do Carmo; BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC- SP, 2001. 224 p.

BACKHAUL. *In*: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Backhaul&oldid=52755419>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BERGAMASHI, Andrea. **TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Reportagens. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30852/48-das-escolas-publicas-brasileiras-nao-tem-computadores-para-os-alunos/>. Acesso em: 29 maio 2016.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Inclusão Digital nas Escolas. *In*: **Mesa Redonda sobre inclusão Digital**. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, Bahia: 2009. Disponível em: http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/pub/GEC/RepositorioProducoes/artigo_bonilla__mesa_inclusao_digital.pdf. Acesso em: 24 set. 2015.

BRASIL. **Cartilha PROINFO urbano**. Recomendações para a montagem de Laboratórios de Informática. s/d. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/sigetec/uploads/manuais/cartilhaurbano_2011.pdf. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. **Decreto nº. 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 27 jul. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 dez. 2011.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2008, 2009, 2010, 2011, 2014 e 2013. Brasília: MEC.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.** Domínio Público, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação: ProInfo:** diretrizes. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001166.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2011.

BRASIL. Programa Nacional de Informática Educativa – Proninfe. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993.

BRASILEIRO, Tânia S. A.; COLARES, Anselmo A. As NTIC na escola pública: desafios para a gestão escolar. *In:* COLARES, Maria Lília I. S.; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga Estrela (org.). **As NTIC na escola pública: desafios para a gestão escolar.** Curitiba: CRV, 2008.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil:** TIC Educação 2010. Coord. Alexandre F. Barbosa. Trad. Karen Brito. São Paulo: CGI.br, 2011. Disponível em: <http://www.cetic.br/tic/educação/2010/index.html>. Acesso em: jul. 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil:** TIC Educação 2014. São Paulo: CGI.br, 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil:** TIC Educação 2018. São Paulo: CGI.br, 2018.

COSTA, Raimunda Adriana Maia. **PROINFO INTEGRADO NA AMAZÔNIA: A Inclusão Digital como janela de cidadania para estudantes do Ensino Médio Em Santarém/PA.** 2015. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2015.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; BONILLA, Maria Helena Silveira e PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. **Inclusão Digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental.** *Revista Inc. Soc.*, Brasília, DF, v. 5 n. 2, 32-42, jan./jun. 2012.

GONÇALVES, Vitor Hugo Pereira Gonçalves. **Inclusão Digital como direito fundamental.** São Paulo, 2011. 135 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2011.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: SP: Papyrus, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola.** 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NUNES, Elisane Assis. **DESVELANDO OS MEANDROS DA INCLUSÃO DIGITAL: Diagnóstico das Condições dos Recursos Humanos, Pedagógicos e Estruturais em duas escolas do PROUCA em Porto Velho – RO.** 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, 2013.

PARÁ. **Lei nº. 7.269/2009.** Dispões sobre a proibição do uso de telefone celular, MP3, MP4, PALM e aparelhos eletrônicos congêneres, nas salas de aula das escolas estaduais do Estado do Pará. Disponível no Diário Oficial do Estado (DOE) em: 8 maio 2009.

PARÁ. **Portaria nº 509/2014 – GS/SEDUC.** Dispõe sobre critérios a serem adotados para lotação de pessoal nas Unidades Administrativas e Escolares da Secretaria de Estado de Educação para o ano de 2014. Disponível no Diário Oficial do Estado (DOE), Caderno 3, p. 7-10, n. 32.645, 20 maio 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1998. Acesso em: <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

SILVA, José Cândido. **O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e o desafio de inclusão digital**: Um estudo de caso do ProInfo/NTE – Niterói/RJ. 170f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais), Departamento de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto; PIOLLI, Evaldo. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e Inclusão Social**. A exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.

ZHOU, L.; LI, Q.; GUAN, X.; WU, P.; WANG, X.; TONG, Y. *et al.* Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. **N Engl J Med**, v. 382, p. 1199-1207, 2020.

CAPÍTULO II

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma análise dos Cursos de Licenciatura da UFOPA⁹

Raiane Assunção Rodrigues¹⁰
Gilson Cruz Junior¹¹

Introdução

Na contemporaneidade, a presença massiva das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano tornou-se um diagnóstico cada vez menos contestado. A cada dia, essa influência tem irradiado por um conjunto cada vez mais variado de áreas e setores, abrangendo atividades que vão do trabalho ao lazer. Para muitos, trata-se da consolidação da aclamada (e, por vezes, controversa) sociedade da informação/conhecimento, alcunha que tem sido frequentemente associada ao conjunto de transformações econômicas, sociais e culturais decorrentes de fenômenos transnacionais, como a globalização e a generalização da comunicação digital.

Nesse cenário, as atividades de cunho educacional também tendem a ser altamente impactadas. Conforme esclarece Selwyn (2016, p. 1), as tecnologias digitais se tornaram um aspecto integral da educação contemporânea:

Os últimos quarenta anos assistiram a aumentos exponenciais da capacidade de processamento de computadores, acompanhados por grandes desenvolvimentos tecnológicos, como a Internet e a telefonia móvel. Smartphones, tablets e outros dispositivos computadorizados são agora meios comuns de interação com pessoas, de consumo mídia, de interação com instituições centrais de nossas sociedades e de vivência de muitos aspectos da vida cotidiana. Google e Wikipedia são os primeiros lugares aos quais milhões de pessoas recorrem quando querem acessar informações e encontrar coisas

9 Agradecimentos à Universidade Federal do Oeste do Pará pelo financiamento da pesquisa por meio do Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFOPA).

10 Acadêmica do curso de Licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará.

11 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente é professor adjunto do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

ou. Essas tecnologias por si só transformaram a geração e a comunicação do conhecimento e, portanto, as formas pelas quais a aprendizagem e a compreensão ocorrem. De todas estas maneiras, muitos elementos importantes da educação são agora profundamente digitais (tradução nossa).¹²

Em outrora caracterizada como um recurso raro e restrito a membros de círculos da elite socioeconômica, a informação no século XXI opera num modelo em que seu consumo, produção e circulação caminham para a generalização e democratização. Em boa medida, esse impulso se deve à multiplicação, ao barateamento e ao nítido protagonismo dos meios de comunicação baseados em computador. Nesse recém estabelecido horizonte de abundância, as instituições de ensino se veem pressionadas a reavaliar a natureza e o propósito de sua atuação, não apenas no que diz respeito às suas abordagens didático-metodológicas, mas principalmente em relação à crise dos paradigmas sustentados em modelos formativos falidos, como a “educação bancária”, a qual, mesmo após décadas de problematização e críticas contundentes, parece ainda persistir nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares.

Uma das principais tentativas de equacionar esse problema ocorre por meio da formação docente. Mais precisamente, dos esforços realizados para readequar o perfil profissional dos agentes educativos às demandas que emergem da cultura digital. No plano normativo, as diretrizes apresentadas pela resolução nº 02/2015¹³ publicada pelo Conselho Nacional de Educação, apontam para a importância e necessidade de inserção de conteúdos pertinentes às tecnologias de informação e comunicação nos currículos dos cursos de Graduação na área da educação. Além disso, destaca-se o crescimento gradual na oferta de licenciaturas concernidas na integração das mídias digitais à educação formal¹⁴. Em alguma medida, tudo isso sugere que o apoio pedagógico das tecnologias já é encarado como um elemento inseparável do trabalho pedagógico.

12 “The past forty years have seen exponential increases in computer processing power accompanied by major technological developments such as the internet and mobile telephony. Smartphones, tablets and other computerized devices are now common means of interacting with people, consuming media, engaging with the core institutions in our societies and generally living out many aspects of everyday life. Google and Wikipedia are the first places that millions of people turn to when wanting to access information and find things out. These Technologies alone have transformed the generation and communication of knowledge and, it follows, the ways in which learning and understanding take place. In all these ways, many important elements of education are now profoundly digital.”

13 Esta pesquisa foi realizada antes da publicação da resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (MEC/CNE/CP), documento que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores para a educação básica, e que revogou a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.

14 Um dos exemplos é o curso de licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará, objeto da pesquisa à qual se filia esta pesquisa.

Tendo como objeto a relação entre formação de professores e tecnologias educacionais, esta pesquisa busca investigar o processo de inserção e desenvolvimento dos conteúdos relativos às tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura da UFOPA. Para além de sua importância formal, é preciso reconhecer que o êxito na implementação de políticas e diretrizes de formação docente depende de um acompanhamento sistemático do cotidiano dos cursos por parte das instituições de ensino superior, bem como da análise crítica de metas e discursos oficiais (GATTI, 2010). Desse modo, para além do currículo prescrito, também se faz necessária uma observação atenta às nuances da dimensão vivido do currículo, isto é, da materialização dos projetos pedagógicos nas salas de aula e nas demais experiências formativas proporcionadas pelos cursos universitários.

1. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório, caracterizando-se pela ausência de intenção ou interesse em formular resultados generalizáveis. Nesse caso, a ideia de “exploração” remete a um esforço de aproximação preliminar, uma ação que, apesar sistemática, consiste num modo pelo qual pesquisadores podem se familiarizar com fenômenos, temas e objetos em ascensão (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por conta da escassez de pesquisas similares no âmbito investigado, parece pouco seguro almejar, neste momento, a construção de um relato de pesquisa concernido na produção de respostas definitivas sobre o real impacto das diretrizes curriculares nacionais no âmbito dos cursos de formação. Logo, a escolha por esse enfoque se justifica pela consciência de que o debate sobre o tema ainda é terreno de poucas certezas, e que por isso demanda incursões mais abertas e cautelosas.

O processo de coleta e construção dos dados da pesquisa está dividido em duas etapas distintas. A primeira consiste numa análise documental que tem como objeto os Projetos Pedagógico Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura do ICED/UFOPA¹⁵. A intenção foi identificar as inserções das tecnologias no âmbito dessas prescrições, sobretudo na matriz curricular, nas ementas de disciplinas, no perfil e competências do egresso. Particularmente, foram examinados os PPCs dos cursos de Letras Português/Inglês (2014); Matemática e Física¹⁶ (2015); História (2017); Biologia e Química (2017); Geografia (2014); e Pedagogia (2015).

15 Atualmente, o Instituto de Ciências da Educação da UFOPA conta com as licenciaturas em: Letras-Português; Matemática e Física (Integrada); Biologia; Química; História; Geografia; Pedagogia e Informática Educacional. Esta última não foi incluída no recorte da pesquisa, em virtude de sua especificidade diretamente ligada às tecnologias digitais, aspecto que poderia criar uma situação de descompasso em relação aos demais cursos analisados.

16 Trata-se de uma licenciatura integrada.

É importante destacar que os cursos de Biologia e Química, antes integrados numa mesma Graduação, atualmente encontram-se separados e, por consequência, estão em processo de reformulação de seus respectivos projetos de curso. Diante da impossibilidade de contar com os documentos específicos de cada uma dessas licenciaturas, optamos por utilizar, para fins de análise, a versão “antiga” do PPC em que ambos os cursos ainda se encontravam em seu formato integrado. Também não foi examinado o PPC da licenciatura em Informática Educacional, pois seu objeto de conhecimento versa diretamente sobre o universo das tecnologias de informação e comunicação, por isso, a nosso ver, não oferece um parâmetro de compreensão compatível com os demais cursos analisados.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com estudantes dos cursos de licenciatura do ICED/UFOPA. Os sujeitos participantes desta etapa foram selecionados aleatoriamente, mas de modo que estudantes de diferentes cursos pudessem fazer parte da investigação. A intenção foi obter depoimentos que capazes de evidenciar as vivências, atividades e demais manifestações das tecnologias durante o processo formação de cada acadêmico.

Em decorrência do quadro pandêmico desencadeado pela COVID-19, foi necessário submeter esta fase a alguns ajustes logísticos. Por conta da suspensão das atividades presenciais no campus da universidade, houve dificuldades no estabelecimento de contato com os alunos da instituição. Por essa razão, as entrevistas foram realizadas via plataformas de videoconferência, mais precisamente, o *Google Meet*. No total foram entrevistados três alunos de cursos distintos, escolhidos aleatoriamente, por meio de consulta realizada no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da instituição (SIGAA). Os sujeitos participantes dessa etapa também atenderam a dois critérios de inclusão: 1) ter cursado o eixo curricular dedicado às disciplinas de estágio supervisionado; e 2) demonstrar interesse em participar voluntariamente da investigação.

As entrevistas foram conduzidas de acordo com um roteiro semiestruturado, isto é, com um instrumento flexível capaz de se ajustar às margens de imprevisibilidade do diálogo e do contato direto com os interlocutores. Entre os principais pontos abordados, constam: a) significados e representações das tecnologias; b) suas funções na educação; c) atividades curriculares, disciplinas, projetos e demais experiências acadêmicas que promoveram (ou não) aproximações entre tecnologias e educação; d) percepções acerca das articulações possíveis entre o conhecimento específico do seu curso de formação e as tecnologias digitais; e) se os professores do seu curso estão preparados para promover essa relação; e f) o que o seu curso poderia fazer para proporcionar

experiências mais significativas envolvendo as tecnologias educacionais. A descrição dos dados não seguirá conforme as questões presentes no roteiro de entrevista, uma vez que as respostas obtidas nesse processo nem sempre são compatíveis em termos de conteúdo. Por essa razão, optamos por desenvolver um relato sem quaisquer divisões de categorias analíticas.

2. Fundamentação teórica

Com as sucessivas transformações pelas quais a sociedade tem passado em virtude dos avanços tecnológicos, diversas áreas vêm se adaptando às novas necessidades culturais, técnicas e econômicas em ascensão. No âmbito da educação, por um lado, é cada vez mais premente a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às novas “gerações conectadas”, isto é, ao grupo de crianças e jovens nascidos em meio à chamada era digital. Por outro lado, isso também nos estimula a olhar mais atentamente para uma área que vem sendo repetidamente criticada por seguir, há muito tempo, um padrão estático de funcionamento. No geral, as escolas e demais instituições de ensino se mantêm numa configuração pouco modificada ao longo dos últimos séculos, situação que se tornou ainda mais evidente devido à emergência de novas culturas, novas demandas da sociedade. Carente de transformações substanciais, os processos de ensino-aprendizagem formais têm sido alvo constante de contestações que levantam a bandeira da inovação (urgente) nos sistemas educacionais.

Este novo cenário tecnológico, econômico, social e cultural torna-se a cada dia mais familiar a todos. Mas a escola apresenta uma tendência histórica de retardar a incorporação de inovações em suas práticas pedagógicas. Os produtos do avanço tecnológico têm sido absorvidos, usados e dominados primeiramente nos setores mais modernos da sociedade, depois em casas e, por último, na escola (CAMPOS *et al.*, 2003, p. 9).

De fato, é lugar comum afirmar que as tecnologias estão cada vez mais difundidas no cotidiano e que em função disso têm afetado radicalmente a lógica e o funcionamento de diversos ramos de atividade. Mas, ao se falar de tecnologias, não nos só referimos ao computador, ao celular, à internet ou quaisquer equipamentos eletrônicos similares. Ao longo do desenvolvimento histórico da civilização, a humanidade recorreu a diferentes maneiras de satisfazer suas necessidades, das mais elementares às mais complexas. Esse processo resultou no advento e aprimoramento de mecanismos e recursos concebidos para facilitar o desenvolvimento de atividades individuais e/ou coletivas, isto é, deu origem a novas tecnologias que, com o passar do tempo, tendem a se reinventar e serem aprimoradas.

Nesse contexto, as principais transformações de maior impacto nos modos de vida da espécie humana estão direta e indiretamente vinculadas à ascensão das tecnologias digitais de informação e comunicação. Para Piscetola e Miranda (2019), estas foram responsáveis por revolucionar as formas estabelecidas de comunicar, acessar e processar informação, bem como as maneiras de aprender, conhecer e viver em sociedade.

Que a escola e as salas de aula – em suas diversas modalidades de ensino – não são exatamente as mesmas de tempos atrás, é uma ideia pouco contestada. Em parte, isso se deve à transformação observada nos educandos da atualidade, que, aparentemente, estão cada vez mais distantes das gerações passadas. Para Prensky (2011), os alunos atuais não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi projetado. Segundo ele, a popularização das mídias digitais alterou o perfil social e cognitivo das crianças e jovens que atualmente têm chegado às instituições de ensino. No geral, estes estão se desenvolvendo num cenário de abundância informacional e de recursos comunicacionais voltados à sociabilidade, expressão e, por consequência, aprendizagem. No ciberespaço, os “nativos digitais” – alcunha inventada por Prensky – têm se engajado cotidianamente em formas variadas de acesso e construção de conhecimentos, transitando entre redes sociais, jogos eletrônicos, fóruns on-line e *apps* de troca de mensagens. Portanto, o autor destaca a urgência da reinvenção de concepções pedagógicas e de métodos de ensino adotados por professores/educadores, no intuito de ampliar o diálogo com as necessidades formativas e habilidades dos novos educandos.

Atualmente, não podemos mais adiar o encontro com as tecnologias; passíveis de aproveitamento didático, uma vez que os alunos voluntários e entusiasmamente imersos nestes recursos – já falam outra língua, pois desenvolveram competências explicitadas para conviver com elas. (CÔR- TES, 2009, p. 18).

Diante disso, são cada vez mais frequentes os questionamentos acerca das competências exigidas dos docentes para enfrentar esse cenário. Trata-se de um aspecto central à formação docente, campo que atualmente tem sido convocado a construir caminhos para fortalecer a docência no contexto da cultura digital. Levando em conta que a sociedade tem se transformado intensamente ao longo das últimas décadas, parece inevitável que as escolas e demais instituições de ensino também sejam alvo dessas mesmas transformações, abandonando a imagem de território sagrado e intocável.

O potencial da integração das tecnologias digitais aos processos de ensino-aprendizagem tem afetado as maneiras de pensar e fazer a educação. Num primeiro momento, essa aproximação trouxe uma série de indagações

relativas aos obstáculos que impedem a plena utilização e incorporação de tais recursos nas salas de aula. Em meio a esses entraves, destaca-se a considerável falta de preparo dos docentes, condição que tem evidenciado a sua limitação no tocante à capacidade de incluir e utilizar tecnologias digitais em seu cotidiano profissional, bem como à aptidão para, por meio delas, propor ações pedagógicas de impacto.

Para Imbernón (2011), a profissão docente tende a se adaptar às suas coordenadas históricas e sociais, apropriando-se de todo o conjunto de mudanças pelas quais passa a sociedade de seu tempo. Mas para que isso ocorra, explica, é necessário que a atividade docente se desprenda de antigas concepções hegemônicas, dentre as quais, sobressaem aquelas que restringem a prática professoral à mera transmissão de conhecimentos acadêmicos estáticos e imutáveis. Como parte da própria natureza cambiante do mundo social, os saberes e competências também estão sujeitos ao peso do tempo e da obsolescência. Com isso, faz-se necessário que a educação seja capaz de responder a essa complexidade, no sentido de se estabelecer como um instrumento de formação que vá além da instrução básica e do ensino de conteúdos curriculares. Nesse contexto, as pedagogias do “aprender a aprender” adquirem cada vez mais relevância, no sentido de garantir tanto aos docentes quanto aos educandos a possibilidade de fortalecer sua autonomia, tornando-os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

O Professor não deve simplesmente demonstrar como fazer. Desta forma estaria tirando do aluno a chance de explorar, experimentar e descobrir sozinho. Deve ajudá-lo a levantar hipóteses, propor situações onde se espera que busque informações: “como posso fazer?”, “como posso mexer?”, “como refazer?” (WEISS; CRUZ, 2001, p. 59).

Os clamores pela renovação das instituições de ensino e seus modos de fazer educação trazem implicações diretas para a docência, na forma de novas competências profissionais que, em muitos casos, vão além do território dos conhecimentos pedagógicos. Em boa medida, tais mudanças têm seu principal alicerce no processo de formação inicial dos professores. Trata-se de uma etapa que, cada vez mais, assume funções que vão além da simples oferta de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, convertendo-se em espaços de participação, reflexão e qualificação que preparam educadores a lidar crítica e criativamente com a mudança contínua e a incerteza inseparáveis da vida social e da atividade docente (IMBERNÓN, 2011).

Para Fantin (2011), os desafios da formação profissional dos professores convergem com as demandas pedagógicas decorrentes da cultura digital.

Diante disso, a formação de professores sintonizados com as novas linguagens das mídias deve corresponder à formação de comunicadores sintonizados com as funções educacionais das mídias e sua responsabilidade social. Da mesma forma que o espaço escolar precisa trabalhar com as mídias, é imprescindível que os espaços midiáticos pensem nos objetivos educativos. E a formação de comunicadores e de educadores é condição vital para que isso ocorra, pois embora insuficiente é um ponto de partida (FANTIN, 2011, p. 34).

De acordo com os dados da pesquisa intitulada “O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?”, realizada em 2017 pela ONG Todos Pela Educação¹⁷, a falta de oportunidades de formação é uma das principais justificativas apontadas para a dificuldade no processo de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. No total, 59% dos professores participantes declarou já terem feito algum curso a respeito. No tocante às capacitações referentes a ferramentas menos comuns, esses números são ainda menores: somente 28% declarou ter participado de alguma formação específica para o uso de softwares e games na educação, enquanto 18% afirmou ter realizado curso sobre o desenvolvimento de aplicativos.

Diante desta realidade, Kenski (2003, p. 76) defende que:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui algum conhecimento sobre o uso crítico das novas tecnologias de informação e comunicação (não apenas o computador e as redes, mas também os demais suportes midiáticos, como o rádio, a televisão, o vídeo etc.) em variadas e diferenciadas atividades de ensino. É preciso que o professor saiba utilizar adequadamente, no ensino, essas mídias, para poder melhor explorar suas especificidades e garantir o alcance dos objetivos do ensino oferecido (KENSKI, 2003, p. 76).

A profissão docente deve, assim, desenvolver uma reflexão ampla sobre a relação entre as tecnologias, as mídias, a educação e aspectos mais abrangentes, como as configurações socioeconômicas em que se insere, bem como as políticas públicas que podem lhe dar suporte – ou fragilizar. Como resultado, identifica e promove as competências midiáticas e digitais a serem apropriadas pelos professores e cujo papel é ajuda-los a atuarem de forma efetiva numa sociedade em constante mutação, em boa medida, devido aos sucessivos impactos culturais produzidos pelo próprio desenvolvimento tecnológico.

17 Mais detalhes em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/>.

A constituição do conhecimento e da profissionalidade docente são processos abrangentes e não lineares, cabendo à formação inicial sensibilizar os professores para a necessidade e o caráter permanente de sua preparação, bem como a incontornável efemeridade dos saberes e habilidades num contexto marcado por reestruturações globais rápidas e profundas. Seja no âmbito do mundo do trabalho, seja no âmbito da cultura e das práticas pedagógicas, o perfil do novo professor incorpora atributos que, entre outras funções, envolvem a incorporação das tecnologias digitais em situações didáticas concretas, no sentido de contribuir para a efetivação dos objetivos curriculares, bem como o estímulo à proatividade e posturas cidadãs que transbordem os muros da instituição escolar.

Primeira etapa: análise dos PPCs

O Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará conta com um total de oito cursos de licenciatura. Destes, apenas o curso de Informática Educacional não foi incorporado à pesquisa, justamente por se caracterizar como uma proposta de formação concernida na interface entre tecnologias digitais e educação. Logo, não poderia oferecer um parâmetro de observação equivalente às demais licenciaturas em foco.

Os projetos pedagógicos de curso examinados são: Letras-Português/Inglês (2014); Matemática e Física (integrada) (2015); Biologia¹⁸ (2017); Química (2017); História (2017); Geografia (2014); e Pedagogia (2015). Esta etapa buscou identificar as inserções das tecnologias no contexto dos currículos de cada licenciatura, levando em consideração seções/aspectos como perfil do egresso, competências e habilidades, objetivos do curso, matriz curricular e ementário. Trata-se de identificar menções, conteúdos e enunciados que possam auxiliar na compreensão dos lugares e sentidos das mídias nos referidos cursos.

No que diz respeito ao perfil do egresso, os PPCs analisados, em geral, demonstraram tímidas associações com o universo das tecnologias. São raras as menções diretas vinculadas a quaisquer competências, habilidades e metas específicas passíveis de observação detalhada. Alguns destes projetos, vale ressaltar, encontram-se em processo de reformulação. Logo, no período de realização desta pesquisa, muitos deles ainda não se ajustaram inteiramente às

18 Na origem do ICED/UFOPA, os cursos de Biologia e Química constituíam uma única licenciatura integrada. Apesar de atualmente já terem efetivaram seu processo de separação, não foi possível, na época de realização dessa pesquisa, ter acesso às versões reformuladas dos PPCs de cada curso. Na primeira etapa da pesquisa, o material analisado foi a versão aprovada em 2017 do projeto de curso da licenciatura integrada em Biologia e Química. Ainda assim, optamos por abordar ambos os cursos como eixos distintos, tendo em vista a sua atual configuração.

diretrizes curriculares nacionais explicitadas na resolução nº 2 de julho de 2015 – documento em que as tecnologias se apresentam como uma demanda intrínseca à formação docente. Este é o caso das Licenciaturas em Pedagogia, Geografia e Letras. Não obstante, a lacuna observada em relação às mídias digitais também se apresentou nos projetos de curso alinhados à referida normativa, como foi o caso dos cursos de História, Biologia e Química.

A licenciatura integrada em Matemática e Física foi o único curso a explicitar essa relação em seu perfil do egresso. Nesse caso, as tecnologias são caracterizadas como tópico de natureza interdisciplinar e que perpassa diferentes áreas do saber. Com isso, defende que o profissional egresso deve: “Demonstrar capacidade de atuação em áreas afins da habilitação, inclusive adaptação às novas tecnologias, facilitando sua inserção crítica e competente no mercado de trabalho” (PPC MATEMÁTICA E FÍSICA, 2015). Esta perspectiva também destaca a forma como as tecnologias têm alterado o cotidiano da docência, de modo a se estabelecer como um domínio de conhecimento essencial ao exercício profissional. Essa ideia é melhor desenvolvida em subseções que, apesar de não previstas no escopo de análise definido nesta pesquisa, ajudam a compreender o sentido e a importância dos recursos digitais para as atividades no âmbito das ciências exatas. No tópico “justificativa”, o projeto de curso esclarece que:

É preciso um trabalho de reestruturação de conteúdos de modo a tornar o aprendizado do futuro professor licenciado mais eficiente. Aliado a isso, vem a necessidade de novas técnicas de ensino que permitam novas abordagens de certos tópicos. A informática tem seu papel relevante, pois é de fundamental importância que os futuros professores saibam lidar com um computador e absorver as possibilidades educacionais que esta máquina pode oferecer: jogos matemáticos, aplicativos para resolução de problemas geométricos, simuladores para experimentos da Física, pesquisa na Internet, software avançados de Matemática e Física, entre outros (PPC MATEMÁTICA E FÍSICA, 2015, p. 22).

No âmbito dos objetivos, ainda que de modo pontual, a presença das tecnologias também é percebida nos projetos de curso do ICED. Nas situações em que foi identificada, essa associação ocorreu de modo direto, como foi observado nos cursos de História e Matemática e Física: “Problematizar a inserção das novas tecnologias como ferramenta pedagógica para o Ensino de História” (PPC HISTÓRIA, 2017); “Oferecer instrumentos para o uso apropriado de novas tecnologias e novas metodologias de Matemática e Física, através da produção de material didático, análise de propostas curriculares e discussão de estratégias de ensino” (PPC MATEMÁTICA E FÍSICA, 2015).

Alinhando-se ao discurso hegemônico sobre o fenômeno, essa vinculação subentende as tecnologias em sua função didática no apoio a atividades de ensino de cada disciplina.

Em ambos os casos, as mídias são reduzidas à sua condição instrumental, ou seja, um “meio” subordinado a um conteúdo outro, ao invés de um conteúdo em si, e como tal, passível de ser tematizado nos processos formativos escolares. Isso pode ser indício de que as tecnologias tendem a não ser vistas como um agente sociocultural capaz de gerar novas demandas pedagógicas para além do domínio de metodologias do ensino recém instituídas, a exemplo dos imperativos ligados à formação cidadã e à preparação para novas formas de participação social.

Por outro lado, também foram reconhecidas associações menos óbvias, como no caso do curso de Geografia, em que se destaca a necessidade de: “Dominar e aprimorar as ferramentas e métodos científicos pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico” (PPC GEOGRAFIA, 2014). Nesse sentido, a inserção das tecnologias se estende para o domínio da pesquisa, ressaltando seu caráter essencial no processo de construção do saber acadêmico e na garantia de sua sistematicidade por meio de mecanismos de busca e validação de informações.

Já no plano das competências e habilidades, os PPCs analisados demonstraram uma incorporação mais evidente do universo das tecnologias. Essa incidência foi mais nítida nos cursos de Matemática e Física, Pedagogia e História, sendo que em cada um houve a preocupação de destacar a necessidade de habilitar seus profissionais em formação para trabalhar em um mundo “globalizado e informatizado” (PPC PEDAGOGIA, 2015). Nesse sentido, as tecnologias digitais não são compreendidas apenas como conjunto de recursos técnicos, mas como fenômeno ligado a muitas das principais macrotransformações testemunhadas nas últimas décadas, sobretudo nos âmbitos sociocultural e do mundo do trabalho. Entretanto, nenhum dos PPCs detalha o modo como esse cenário interfere na natureza da profissão docente para além das questões inscritas no âmbito do ensino.

Não obstante, as competências e habilidades descritas nos PPCs também reforçam a já mencionada centralidade da utilização das novas linguagens e tecnologias como forma de promover e potencializar modalidades emergentes de aprendizagem. Foram observadas expertises como: “Elaborar propostas para a utilização das novas tecnologias e de recursos de mídia que possam ser instrumentos de apoio e suporte no processo de ensino e aprendizagem da Física e da Matemática” (PPC MATEMÁTICA E FÍSICA, 2015); “Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação

e comunicação adequando-as ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (PPC PEDAGOGIA, 2015); “Fazer uso das novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos” (PPC HISTÓRIA, 2017). Apesar das nuances no modo como são descritas, essas competências são análogas no tocante ao papel atribuído às tecnologias no cerne da docência: aumentar o rendimento de professores e alunos em situações didáticas.

Enquanto isso, apesar da ausência de indicações explícitas, outros cursos descrevem habilidades que ensejam uma associação indireta com o domínio das tecnologias. É o caso das licenciaturas em Letras Português/Inglês, Geografia, Biologia e Química, que não evidenciaram esse vínculo de forma direta, preocupando-se mais em destacar o saber-fazer almejado, em detrimento dos meios necessários para a sua mobilização. Nesse contexto, constam habilidades como: “Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento cartográfico; Utilizar os recursos necessários à análise da informação geográfica; Avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos” (PPC GEOGRAFIA, 2014); “Realizar pesquisas que subsidiem formulação de ações pedagógicas para aprimoramento de técnicas didáticas e metodológicas” (PPC LETRAS, 2014); “Conhecer diferentes formas de obter informações (observação, experimento, leitura de texto e imagem, entrevista e pesquisas diversas), selecionando aquelas pertinentes ao tema em estudo” (PPC BIOLOGIA E QUÍMICA, 2017). Em alguma medida, a incorporação e mobilização dessas expertises subentendem o apoio de alguma modalidade de aparato técnico especializado, seja na forma de hardware, seja de *software*.

Por fim, a análise das disciplinas e suas respectivas ementas pode revelar de modo mais nítido as maneiras como perfil do egresso, objetivos e competências/habilidades se materializam na matriz curricular dos cursos. Com exceção das licenciaturas em História e Geografia, o restante dos cursos analisados demonstrou a presença de conteúdos ligados a tecnologias por meio do componente curricular “TICs” (Tecnologias Informação e Comunicação), ao qual foi dedicado o total de 30 horas. Trata-se de uma unidade pertencente ao módulo “Lógica, Linguagem e Comunicação”, que, por sua vez, é parte do núcleo de formação interdisciplinar que, no contexto institucional da UFOPA, constituiu, até o ano de 2013, uma etapa inicial obrigatória na formação de todos os seus cursos de Graduação – não somente as licenciaturas. Ao observar os tópicos contemplados no eixo TICs, é possível perceber elementos como: “Aspectos sociais e políticos implicados no controle e acesso à informação.”; “Padrões tecnológicos e controle de espectros. Tecnologias de Informação Contemporâneas.”; “Reflexões sobre usos e apropriações das TIC nos processos de

ensino-aprendizagem e suas possibilidades para a construção do conhecimento na cultura digital.”; “Serviços, ambientes e evolução de padrões e técnicas na internet: Histórico, WEB 2.0, redes sociais e blogosfera, compartilhamento e disseminação de informação, criação e produção de conteúdos digitais.” (PPC LETRAS, 2014; PPC PEDAGOGIA, 2015; PPC MATEMÁTICA E FÍSICA, 2015; PPC BIOLOGIA E QUÍMICA, 2017). Nesse caso, as tecnologias não se restringem ao papel genérico de “ferramentas pedagógicas”, expandindo seu alcance para os novos ambientes de sociabilidade que emergiram das estruturas da rede mundial de computadores. Além das implicações ligadas ao acesso, à produção e à circulação de informação, o ciberespaço forneceu as bases para o surgimento e a consolidação diferentes formas de interação que, por consequência, também emergiram novos modos formais e informais de ensinar e aprender.

Dada a carga horária relativamente reduzida de componentes “coringa” como “TICs”, o aprofundamento do debate sobre as tecnologias na formação docente costuma demandar a posterior retomada e contextualização de seus conteúdos, em conformidade com a realidade e as especificidades de cada curso. Os PPCs analisados revelaram que tais temas, ainda que de forma tímida, costumam ser revisitados nas disciplinas dos núcleos de formação pedagógica e específica dos cursos.

Com base nesse esforço, percebeu-se que as inserções das tecnologias nas matrizes curriculares das licenciaturas do ICED são variadas, constituindo um quadro relativamente heterogêneo de abordagens e “utilidades”. Num primeiro momento, destacam-se as disciplinas que associam as tecnologias à didática e às práticas de ensino: “Fundamentos teórico-práticos de arte” (Pedagogia); “Física Recreativa” (Matemática e Física); “Tecnologias para o Ensino da Física e da Matemática” (Matemática e Física); “Práticas de ensino em ciências” (Biologia e Química); “Prática de ensino em Química I” (Biologia e Química); “Metodologia do Ensino de Geografia” (Geografia); “Metodologia do Ensino de História II” (História). Também se destacam os componentes curriculares nos quais o campo das tecnologias está subordinado às atividades científicas, de pesquisa e produção de conhecimento: “Metodologia do Trabalho Científico” (Geografia e História); “Metodologia da Pesquisa” (Pedagogia); “Tendências da pesquisa em Educação em Ciências e Matemática” (Matemática e Física). Boa parte dos conteúdos nesse eixo estão associados à preparação e elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, de modo a enfatizar a utilidade de recursos informáticas para o acesso, análise e sistematização da produção acadêmica de cada área e bases de dados.

Outra ramificação identificada diz respeito ao vínculo das tecnologias com atividades e técnicas especializadas de cada disciplina e campo de

atuação, inclusive aquelas sem vinculação direta com atividades de ensino. Um dos principais exemplos dessa tendência vem do curso de Geografia, mais precisamente, do eixo reservado aos conhecimentos da cartografia, o qual é constituído por disciplinas como: “Introdução à Cartografia”, “Cartografia Temática” e “Sensoriamento Remoto”. Do mesmo modo, a licenciatura em Matemática e Física apresenta a disciplina de “Métodos Computacionais”, na qual são abordados conteúdos ligados à linguagem de programação, bem como às operações e os princípios gerais da lógica matemática.

Por fim, a análise das matrizes curriculares evidenciou que as tecnologias também se caracterizam como temática pertencente aos conteúdos de ensino. Novamente, a Geografia ilustra essa lógica mediante disciplinas como “Espaço e Território no Mundo Globalizados” e “Geografia da Indústria”. Nelas, cenários como a globalização e a sociedade da informação constituem elementos centrais dos tópicos de estudo, evidenciando os modos como a tecnologias digitais impactam em domínios centrais da atividade humana, como a economia. No contexto do ICED, nenhuma outra licenciatura estabeleceu vínculos similares entre as tecnologias e os componentes curriculares de sua matriz.

Segunda etapa: análise das entrevistas

Mesmo sendo um ponto de partida razoável, a análise dos PPCs e demais documentos oficiais não é capaz de revelar toda a complexidade do processo de formação docente. Tendo em vista captar a distância entre o currículo como prescrição e como realidade vivida, a segunda etapa desta pesquisa se concentrou na coleta e análise de depoimentos dos estudantes. No total, foram entrevistados três licenciandos do ICED, os quais são vinculados aos cursos de Geografia, Biologia e Química. Estes foram escolhidos aleatoriamente a partir de um grupo de alunos selecionados previamente, nos quais foram incluídos apenas os acadêmicos que já cursaram as disciplinas do eixo de estágio supervisionado.

Por intermédio das entrevistas, foi possível observar as vivências e representações ligadas às tecnologias construídas pelos estudantes, à sua formação e suas práticas docentes. No geral, as entrevistas revelaram poucas informações novas em relação àquelas obtidas mediante as análises dos PPCs.

Num primeiro plano, foi possível observar que os sujeitos entrevistados são capazes de perceber o alto grau de integração das tecnologias digitais em inúmeras atividades cotidianas. Mais do que isso, entendem que as mídias estão diretamente ligadas a uma série de mudanças de caráter supostamente “evolutivo” no tocante aos modos como a vida social e a própria sociedade se configuram: “A tecnologia está em constante transformação, sempre recorrente

ao melhor, sempre procurando possibilitar uma organização bem melhor comparada com a anterior” (ENTREVISTADO 1). Nesse sentido, o ritmo acelerado imposto pelos fluxos informacionais globais baseados na comunicação digital traz inúmeras implicações para a cultura e a sociabilidade. Costumes, crenças e valores circulam e se transformam cada vez mais rapidamente, fazendo com que sentidos e significados de práticas cotidianas se alterem de maneira, por vezes, irreversível.

Naturalmente, a velocidade imposta pela cibercultura também impactou no modo como se estruturam as ações pedagógicas em todos os contextos de formação.

Para que todos possam ter informações que lhes garantam a utilização confortável das novas tecnologias é preciso um grande esforço educacional geral. Como as tecnologias estão permanentemente em mudança, o estado permanente de aprendizagem é consequência natural do momento social e tecnológico que vivemos (KENSKI, 2003, p. 22).

Diante dessa realidade a presença das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem tornou-se, em alguma medida, indispensável, levantando questionamentos a respeito de sua utilização e efetiva incorporação em contextos educacionais diversos: “[...] se a sociedade está mudando de forma tão rápida, a escola não pode esperar, precisa se destacar, conhecer e explorar as preferências e interesses de sua clientela, incluir a mídia em seu espaço acadêmico é uma forma de fazer o diferencial” (GUARESCHI, 2005, p. 33). Entretanto, como já foi ponderado, há um notório descompasso entre o senso comum acadêmico do campo educacional e a realidade concreta das instituições de ensino. O primeiro, ao longo das últimas décadas, tem valorizado o potencial pedagógico das tecnologias de informação e comunicação, enquanto a última tem mostrado dificuldades em materializar as expectativas expressas por pesquisadores, intelectuais e gestores para o estabelecimento de uma educação digital.

Os entrevistados também se mostram capazes de perceber essa contradição, apontando a predominante ausência e inoperância de tentativas que buscam promover a aproximação entre tecnologias digitais e educação.

[...] Acho que tá faltando muita coisa ser melhorada ali dentro essa questão de tecnologia, principalmente porque ficar só nos métodos que nós estamos tendo, eu acho que não está surtindo muito efeito. Então às vezes a gente tem alguma dificuldade de aprendizado... a gente fica muito cansado só de estudar só de uma maneira (ENTREVISTADO 2).

Esse tipo de percepção é comum mesmo em cursos de nível superior. Os próprios estudantes apontam as distinções presentes no modo como cada licenciatura realiza seus processos de integração das tecnologias à formação docente. Mais precisamente, os cursos da área de ciências exatas tendem a ser encarados como mais desenvolvidos em termos de competências digitais. De acordo com um estudante do curso de Biologia:

[...] estamos quase no final do curso. Eu acho que tivemos pouco contato [com tecnologias]. [...] Dentro do próprio ICED é uma coisa bem carente em ter, principalmente sem serem os cursos ligados mais às tecnologias, no caso, como Informática Educacional, pessoal da Matemática [e Física] que também se envolve bastante (ENTREVISTADO 2).

Não obstante, esse tipo de afirmação costuma estar diretamente ligada ao tipo de experiência que cada acadêmico espera construir durante sua formação. Essas expectativas por vezes podem fazer com que vivências nas quais ocorrem interações genuínas entre as mídias e a educação não sejam percebidas como tais. O mesmo estudante que apontou a carência de tecnologias em sua unidade acadêmica, também relatou ocasiões em que foi estimulado a integrar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas nas escolas.

[...] quase todo semestre a gente tem que fazer material didático pra esse material ficar guardado e posteriormente, no futuro, no estágio ou qualquer outra coisa, PIBIC, [quando] alguém quiser usar, a gente possa fazer essa amostra para a comunidade, alunos, e tudo mais. Então [...], por exemplo, [...] o professor [anônimo] é campeão nessas coisas de mandar a gente fazer esses materiais. Vou citar aqui um exemplo, a disciplina de Evolução, que é uma coisa que trabalha a questão da evolução humana e tudo mais. A gente fez materiais didáticos, e esses [...] são guardados. A maioria dos integrantes da minha turma fez, a gente pegou os determinados materiais e levou para as escolas para utilizar em nossos estágios e melhorar essa questão de ensino (ENTREVISTADO 2).

Em casos como esse, o uso de recursos tecnológicos disponíveis na universidade para fins de criação de materiais didáticos dirigidos às escolas serve como uma maneira de atenuar debilidades infraestruturais nas instituições de educação básica. Nestas, é comum que os professores em formação se deparem com instalações mais modestas, sucateadas ou mesmo inexistentes para a realização de atividades pedagógicas básicas. Por essa razão, a produção desses materiais representa, em alguma medida, uma ação capaz de promover a transferência de capital tecnológico entre instituições com diferentes condições e realidades materiais. Em todo caso, esse tipo de iniciativa costuma

estar fortemente sustentada na iniciativa e empenho individuais de professores que possuem identificação com o universo das tecnologias, mais do que em ações coletivas ou políticas institucionais.

Além disso, as tecnologias também foram consideradas parte de um amplo conjunto de estratégias didáticas para promover formas de aprendizagem com maior teor “prático”, isto é, como modelos pedagógicos capazes de estimular o aluno a exercer um maior protagonismo na construção de seu próprio conhecimento.

[...] Meu último estágio foi trabalhando com pessoas [...] maiores de idade, mais velhas, que são as turmas que infelizmente não tem tido muita atenção na questão do pessoal do EJA. Quando eu trabalhei, [...] eu tentei assim: “preciso saber como é que a turma vai se comportar em determinada questão que eu vá aplicar”. E assim durante alguns dias eu fiquei no método tradicional e eu vi que não estava adiantando. Tipo tinha aquelas mesmas coisas, e as pessoas cansavam assim bem mais rápido. Então o que eu pensei: “ah, eu vou ensinar tal assunto de outra forma pra eles, porque só ficar tipo fazendo exercícios, explicando assunto, fazendo exercício do livro assim só tá sendo difícil ter atenção totalmente deles pra uma coisa que não é tão fácil.” Aí vem as questões que a gente tem dentro [...] do curso de Ciências Biológicas, questões que tem dentro do laboratório, questão de amostras das coisas, fazer com que eles conheçam um pouco, mas não ficar só [nisso]. Tem a questão dos aplicativos, passei pra eles essa questão, da gente fazer. Então isso ajudou bastante na questão do ensino lá pra eles, por que [...] Eu não dou só [aula de] Ciências Biológicas. Eu também dou [aula de] Química, que é outra disciplina que é bem “difícil” na área de exatas. Então o pessoal tem muita dificuldade em aprender. Então a gente busca, como são disciplinas que não são só teoria mas também têm que ter um pouco da “prática” então a gente procura levar, mesmo sabendo que o ensino público também não tem todo esse aparato [...] alguma coisa diferente vamos levar porque é assim que faz o diferencial das coisas (ENTREVISTADO 2).

Ao incentivar formas de aprendizagem centradas no aluno, os papéis cumpridos pelo professor também se deslocam. Para Moran (2004, p. 142), o docente alinhado à educação na cultura digital cada vez mais:

[...] desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica (MORAN, 2004, p. 142).

Por outro lado, os participantes da pesquisa também reconheceram que, na esteira de mudanças socioculturais recentes, a tecnologias digitais também trouxeram transformações à natureza e à execução do trabalho em todas as profissões existentes. De par com a docência, cada disciplina escolar está associada a um campo de conhecimento e intervenção que envolve atividades outras além daquelas realizadas nas instituições de ensino. Um dos exemplos é a Geografia, domínio no qual tarefas ligadas ao geomapeamento e geoprocessamento sofreram alterações notáveis nas últimas décadas, sobretudo no já mencionado campo da Cartografia.

Hoje, no ramo da Geografia o meio tecnológico [...] tem crescido, por que nós precisamos de ferramentas tanto para análise de dados, como para outros recortes espaciais que nós fazemos. E os aplicativos que nós usamos, muito além do Word e o QGIS... Então isso tem facilitado por que mesmo do lugar onde a gente tá, a gente pode fazer um recorte espacial de outro lugar. No caso, eu tinha um trabalho para fazer sobre Altamira, então daqui da onde eu estava [Santarém], eu pude fazer um recorte espacial de lá, ver como é que tá a situação da área e repassar pro meu trabalho através dos dados que já estavam [lá], já existiam. então isso me facilitou muito. O QGIS [...] trabalha com os recortes espaciais. No caso, ele te dá várias opções. Eu posso também transformar ele com [dados sobre] áreas de queimadas, população. Posso ver qual é a população daquela área e chuva. Ver outros tipos de fenômenos, tanto fenômenos na esfera social como na esfera física, do meio natural e ele tem dado essa facilidade para nós quando a gente quer saber fluxos das águas, ele facilita muito (ENTREVISTADO 3).

No geral, o potencial presente na incorporação das tecnologias à educação tende a se reduzir a questões envolvendo a “facilitação” e “otimização” de tempo e recursos. Partindo desse enquadramento, não espanta a popularização de discursos nos quais as mídias se apresentam prioritariamente como mecanismos capazes de alavancar formas mais contundentes, rápidas e envolventes de aprendizagem.

Entretanto, o foco na dimensão instrumental das tecnologias pode ocultar o modo como estas afetam a cultura e os comportamentos de seus usuários. No caso das tecnologias digitais de informação e comunicação, não são apenas instrumentos que podem ser utilizados e manipulados livremente pelos indivíduos e sem quaisquer consequências à sua subjetividade. O contato cotidiano com o digital representa uma força capaz de afetar profundamente a própria condição humana, modificando a maneira como as pessoas pensam, agem e se comunicam. Trata-se de uma condição que pode nos despertar novas habilidades, mas também vícios e desvios. No que tange às relações com a informação, os sujeitos participantes da pesquisa se mostraram, em alguma medida, cientes desse desafio:

[...] não adianta você utilizar tanta tecnologia e digamos ficar acomodado. Principalmente hoje em dia, pode notar que a maioria dos alunos ficam meio acomodados [...] por ele ter tanta acessibilidade, acesso tão mais simples ao Google que ele não tenta buscar um conhecimento mais aprofundado sobre tal assunto (ENTREVISTADO 1).

Essa observação sublinha a necessidade de uma formação docente para a cultura digital capaz de ultrapassar a mera formação técnica. Nesse caso, o fomento a competências críticas é um esforço inerente a quaisquer iniciativas de capacitação voltadas à aproximação das mídias à educação. Trata-se de um conjunto de habilidades e conhecimentos que não se restringem à memorização de fontes e aferição de qualidade e confiabilidade das informações on-line. A formação crítica deve acionar também um amplo leque de saberes e fazeres de natureza ética e analítica que permitam a professores e alunos interagirem de forma fértil e segura com todos os conteúdos, formas de sociabilidade e veículos de comunicação instalados no ciberespaço.

3. Considerações finais

No geral, o discurso educacional contemporâneo tem defendido de forma ampla e reiterada a importância da presença das mídias em contextos educacionais formais. Um dos principais aliados na concretização dessa meta é a formação docente, enquanto processo responsável por oferecer aos atuais e futuros profissionais da docência todo o conjunto de conhecimentos, habilidades e instrumentos necessários à integração significativa da cultura digital à educação. Partindo dessa premissa, esta pesquisa teve como finalidade discutir e analisar as inserções das tecnologias na formação docente dos cursos de licenciatura da UFOPA. Para isso, tomou como base tanto seus PPCs, quanto depoimentos dos próprios estudantes do ICED.

Com base no exame dos projetos de curso, notou-se que as tecnologias digitais estão, de algum modo, presentes em todas as licenciaturas da UFOPA. Entretanto, também foi possível observar a heterogeneidade e, por consequência, a irregularidade dessas inserções. De modo geral, o perfil do egresso e os objetivos do curso não apresentaram menções explícitas ou contundentes em relação às tecnologias no contexto de cada licenciatura investigada. A maior parte dessas conexões foi explicitada nas seções relativas às competências/habilidades, disciplinas e ementas. Por meio delas foi possível notar a configuração plural das abordagens empregadas para aproximar as tecnologias da formação docente, tais como: pesquisa e produção científica; tópico de estudo em disciplinas acadêmicas; ferramenta em atividades especializadas da área de atuação; e recursos didático/estratégia de ensino.

Apesar de revelar nuances e dados complementares, as informações obtidas por meio das entrevistas reforçaram o que foi observado na etapa de análise dos PPCs. No geral, tais depoimentos destacaram uma gama diversificada práticas e experiências de aprendizagem associadas às tecnologias. Do mesmo modo, corroboram com a hegemonia ou mesmo monopólio das questões ligadas ao “como” ensinar sobre aquelas que abrangem os domínios do “o quê” e “para quê” ensinar.

Por fim, é importante reconhecer que, apesar da fecundidade de alguns dos resultados obtidos, esta investigação enfrentou obstáculos de ordem técnica e operacional que dificultaram a execução de algumas ideias originalmente esboçadas. Uma delas envolvia a realização de entrevistas com um maior número de licenciandos, contemplando ao menos um acadêmico de cada curso analisado. Entretanto, essa meta teve que ser readequada para se ajustar às condições logísticas e sanitárias impostas pela pandemia de COVID-19. Logo, recomenda-se que estudos futuros dediquem maior atenção não apenas aos relatos discentes, mas também a docentes e demais sujeitos institucionais responsáveis pela (re)formulação e acompanhamento dos projetos de curso, como os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e diretorias/coordenadorias de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994

CAMPOS, F. C. *et al.* **Cooperação e Aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CÔRTEZ, H. A importância da tecnologia na formação de professores. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre, n. 394, p. 18, mar. 2009.

FANTIN, M. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GATTI, B. Formação docente no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GUARESCHI, P. A. **Mídia, Educação e Cidadania: Tudo o que você quer saber sobre a mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Forma-se para a Mudança e a Incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORAN, J. M. **Mudanças na Comunicação Pessoal**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

O Que Pensam os Professores Brasileiros Sobre a tecnologia Digital em sala de Aula? Todos Pela Educação, 2017. Disponível em: <https://www.>

todospelaeducacao.org.br/conteudo/O-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/?pag=2. Acesso em: 15 set. 2020.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. V. T. **A Sala de Aula como Ecossistema: Tecnologias, Complexidade e Novos Olhares para a Educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Lincoln: NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

SELWYN, N. **Is technology good for education?** Cambridge: Polity Press, 2016.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. R. L. M. da. **A Informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CAPÍTULO III

EXPERIMENTO DE ENSINO NO 5º ANO: uma abordagem possível com o uso de modelagem matemática e tecnologias digitais¹⁹

Aniele Domingas Pimentel Silva²⁰
José Ricardo e Souza Mafra²¹

Introdução

A produção do conhecimento está ligada com a forma com que este é desenvolvido com base em práticas docentes. Buscar maneiras diversificadas e, ao mesmo tempo, eficazes de ensinar torna-se um grande desafio para os professores, principalmente quando se trata de uma disciplina como a matemática que ainda é temida por muitos estudantes. Então, inovar em metodologias desde as séries iniciais talvez seja uma forma de diminuir essa aversão ao longo da trajetória escolar.

Nesse estudo trazemos a modelagem matemática como uma possibilidade metodológica e que expressa situações e problemas do cotidiano, por meio da linguagem matemática usual, articulando-a com a utilização de mecanismos e linguagem tecnológica, através das tecnologias digitais, como um suporte pedagógico para o trabalho docente, a qual foi base para a elaboração e execução desta pesquisa.

Ao elaborar esta pesquisa, tivemos a pretensão de levar experimentos de ensino que fossem possíveis de fazer, dentro da realidade de uma escola pública, cuja a atividade rotineira é ordenada em função de prazos e protocolos a cumprir, como os bimestres e o conteúdo programático proposto. Experimentos estes, que pudessem conectar o conhecimento matemático e a realidade dos alunos, fazendo com que eles pudessem compreender que aquilo que eles estudam durante todo ano letivo pode vir a ser empregado no seu dia a dia, ou seja, que a matemática é algo altamente conectada as mais diversas situações e propósitos em nosso mundo.

19 O artigo integra parte da dissertação de mestrado, produzida por Silva (2019). Pesquisa financiada, com recursos da CAPES.

20 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA. E-mail: aniele_pimentel@hotmail.com.

21 Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOPA. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br.

Neste artigo abordaremos um dos experimentos de ensino desenvolvidos durante a pesquisa de Silva (2019), cujo objetivo foi de *investigar possíveis relações da modelagem matemática com as tecnologias digitais na educação escolar, para subsidiar os processos de ensino no 5º ano do ensino fundamental*.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu durante os três primeiros bimestres do ano de 2018, em uma turma de 36 alunos do ensino fundamental de uma escola pública no município de Santarém/PA. A seguir, será descrito um dos experimentos e as atividades realizadas e associadas aos propósitos desta pesquisa realizados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental.

1. Experimentos de ensino

Durante a realização deste trabalho foram desenvolvidos experimentos de ensino que, para Neves e Resende (2018, p. 2), “Consiste em um processo de intervenção para estudar as mudanças no desenvolvimento cognitivo dos alunos, por meio da participação ativa do pesquisador na experimentação”. Na pesquisa realizada por esses autores, eles detectaram que o termo experimento de ensino, recebe muitas denominações como atividade de ensino, experimento didático, experimento didático-formativo.

Assim, a proposta desta investigação teve como princípio básico o de desenvolver meios de relacionar as tecnologias digitais com a matemática a partir de atividades escolares fundamentadas na modelagem matemática, além de desenvolver e analisar estratégias de ensino, com base nessa perspectiva de articulação, de forma a permitir seu uso por professores, para o ensino da matemática. Nesse sentido, elaboramos as atividades e propostas de experimentos de ensino, adaptados de Biembengut e Hein (2016), e que foram desenvolvidos com a turma, de forma que os mesmos permitissem a geração de informações e produção de dados, para a validação da proposta.

As atividades começaram no início do ano letivo, em 13 de março de 2018, e terminaram em outubro deste mesmo ano. Os temas trabalhados foram *Matemática e Construção Civil* e *Matemática e Arte*. As atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola e na sala de aula. As aulas aconteciam todas as terças-feiras, de 7h30min às 9h30min. No planejamento das atividades envolvendo modelagem matemática e tecnologias digitais, foram considerados o plano de ensino do 5º ano, além do livro didático (SANTOS; RIBEIRO, 2015), utilizado pela docente da turma. A seguir será descrito como os procedimentos foram realizados no Experimento de ensino I – *Matemática e Construção Civil*.

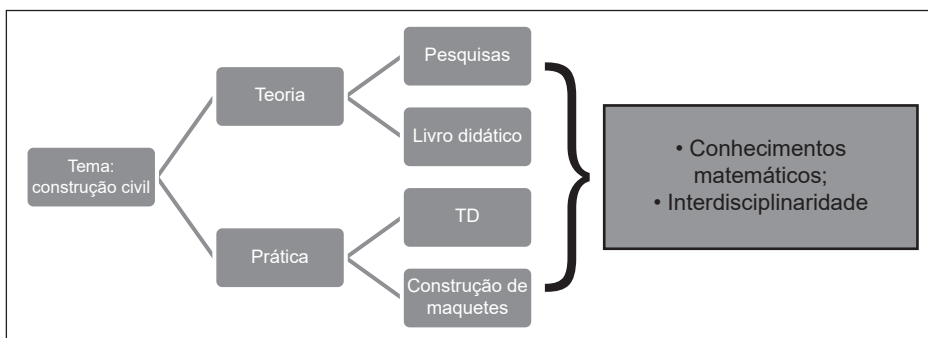
2.1 Experimento de ensino I – Matemática e Construção civil

O experimento de ensino I teve como inspiração o 2º modelo matemático para o ensino de matemática de Biembengut e Hein (2016), segundo os autores pode ser adaptado para qualquer nível de ensino e serviu como norte para esta pesquisadora.

Neste experimento, o planejamento foi adaptado e organizado para atender os conteúdos²² Polígonos: triângulos e quadriláteros, cujo objetivo era apresentar os polígonos e suas características para criar habilidades de observar e explorar a geometria presente no cotidiano.

Neste primeiro momento foi utilizado o tema Construção civil para explorar os conteúdos matemáticos a partir da MM e TD, conforme a Figura 1 descreve.

Figura 1 – Esquema do desenvolvimento do experimento de ensino I



Fonte: Silva (2019, p. 54).

Para iniciar a descrição deste experimento, vamos associá-lo às etapas da modelação matemática, propostas por Biembengut e Hein (2016).

Interação

Nesta etapa de interação, cujo momento o aluno é apresentado ao tema, houve o “reconhecimento da situação problema e familiarização” (BIEMBENGUT; HEIN, 2016, p. 20). Antes de começar a atividade programada fizemos a pergunta “Quem gosta de matemática?”, apenas 5 (cinco) alunos levantaram as mãos, um número pequeno e preocupante, pois isso leva a reflexão de que fatores estão por trás desses não.

22 Os conteúdos, objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, nestes tópicos, foram obtidos a partir do plano de curso da disciplina de matemática para o 5º ano, destacado em Silva (2019).

Após essa constatação, dissemos a eles que um dos objetivos das aulas seria desmistificar essa ideia que possuíam, de que a matemática é algo “amedrontador”, difícil, complexo e muitas vezes sem sentido, pois não conseguem perceber sua aplicabilidade no cotidiano.

Inicialmente, os estudantes assistiram um vídeo intitulado “Donald no país da matemática”²³, no qual é possível verificar a matemática presente em várias áreas do conhecimento e como os conteúdos matemáticos transitam entre elas. Essa atividade desencadeou um debate na turma, os alunos foram instigados a refletir sobre a importância dessa disciplina no seu dia a dia e em determinadas profissões como a de construtor de casas.

Esse debate foi sendo direcionado para o tema a ser trabalhado (Construção Civil), fazendo-se algumas perguntas: “O que é preciso para construir uma casa?”, “Como o pedreiro sabe o tamanho e o modelo da casa”, “Onde construir?”, “Em que terreno?”, “Qual a forma do terreno?”, procurando extrair os conhecimentos prévios dos alunos e articulá-los a cientificidade dos conteúdos matemáticos, de modo que os mesmos pudessem se sentir agentes ativos durante os processos de aprendizagens.

Na aula seguinte, utilizando os recursos de apresentação feita em powerpoint, explicamos como funcionaria o projeto de modelagem matemática com o uso dos recursos computacionais. Nesta aula eles foram divididos em dois grupos, pois ficava inviável trabalhar com 37 alunos e com apenas 10 computadores funcionando, o espaço físico ficava bastante limitado.

Foi feita uma exposição do tema articulada à geometria plana e demais assuntos que surgiam durante as aulas. O passo seguinte foi orientá-los a fazer pesquisa bibliográfica, entrevistar um profissional da área, fazer perguntas aos pais ou responsáveis, para que pudessem passar a observar tudo o que estivesse ao seu redor.

Ao final das aulas deixamos algumas perguntas para que eles as devolvessem nas aulas seguintes. Essa fase teve como objetivo ampliar a visão dos alunos sobre a presença da matemática na realidade, que foi iniciada com a exibição do vídeo.

Matematização

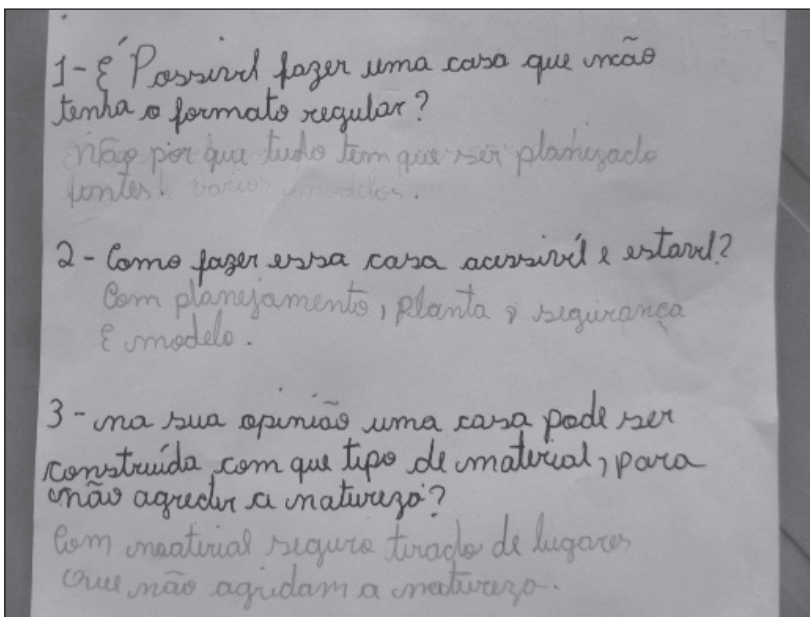
A matematização é a etapa de “formulação e resolução do problema” (BIEMBENGUT; HEIN, 2016, p. 20) e os conteúdos matemáticos são abordados efetivamente, para isso além das contribuições das pesquisas feitas pelos alunos e de outras fontes levantadas pela professora pesquisadora, usou-se também o livro didático, como forma de fundamentar as teorias que foram suscitadas, além de otimizar o tempo na resolução de exercícios.

Com as pesquisas feitas, os alunos enriqueceram mais os conhecimentos que possuíam, sendo que isso foi de extrema importância para essa fase do processo, pois assim os alunos poderiam estar mais receptivos aos demais conceitos matemáticos que surgiriam.

A próxima etapa foi construir a planta de suas residências. Assim, para a execução desta tarefa foi feita a pergunta “Você sabe o que é a planta de uma casa?”. Alguns alunos souberam dizer o que era, outros nunca tinham ouvido falar. Após essa conversa explicamos para eles o que seria a planta.

Como o tempo da aula estava acabando, solicitamos que no próximo encontro eles trouxessem desenhadas em seus cadernos as plantas de suas casas, neste momento do trabalho não foi dado nenhum tipo de orientação de como deveriam fazer a atividade, justamente para verificar se eles já sabiam algum tipo de conceito matemático que pudesse os ajudar a cumprir a tarefa de casa, além de continuarem a responder questões, como na Figura 2, que também os auxiliassem nesse sentido.

Figura 2 – Pesquisa realizada pelos alunos sobre a construção de casa



Fonte: Silva (2019, p. 57).

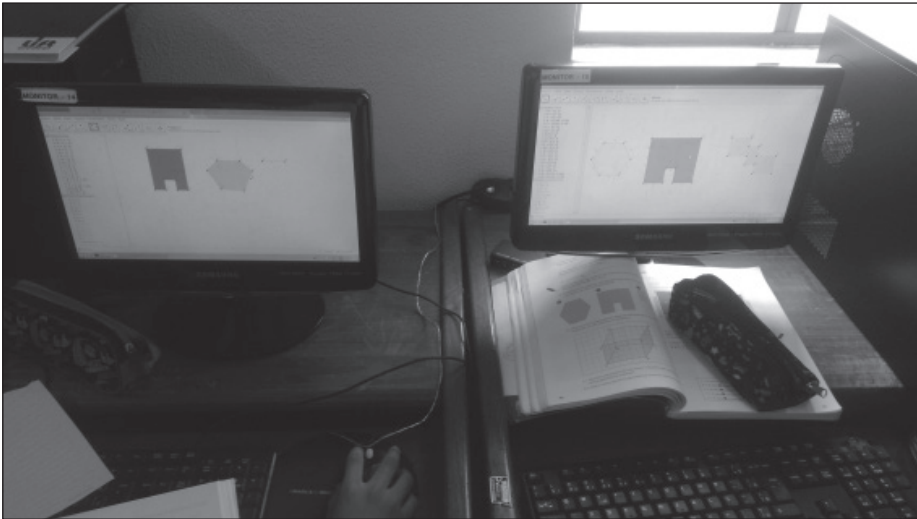
Na semana seguinte, apenas alguns alunos fizeram a atividade, a outra parte deles disseram ter esquecido de fazer. Quem fez mostrou as plantas e pode-se observar que não tiveram critérios ou conhecimentos matemáticos para utilizarem no desenho das plantas.

A partir desse momento, mostramos através de slides algumas fotos de plantas e também alguns exemplos que havia no livro didático deles, além de conceitos iniciais de geometria como ponto, reta, plano, segmento de reta, semirreta, retas perpendiculares, oblíquas, paralelas e coincidentes, ângulos.

Nesta fase, foi apresentado à turma o software geogebra²⁴ para que conteúdos matemáticos pudessem ser melhor explorados, esclarecidos e entendidos, pois o fato do aluno poder fazer a manipulação do software, poderia trazer maior segurança em seu aprendizado, mesmo que muitos errassem ao fazer a atividade proposta, eles conseguiam saber o porquê do erro.

Para eles ambientarem-se com o programa, primeiramente fizeram atividades do livro didático no geogebra (Figura 3), para conhecerem e manipularem as funções existentes no programa.

Figura 3 – Realizando atividades do livro didático no geogebra

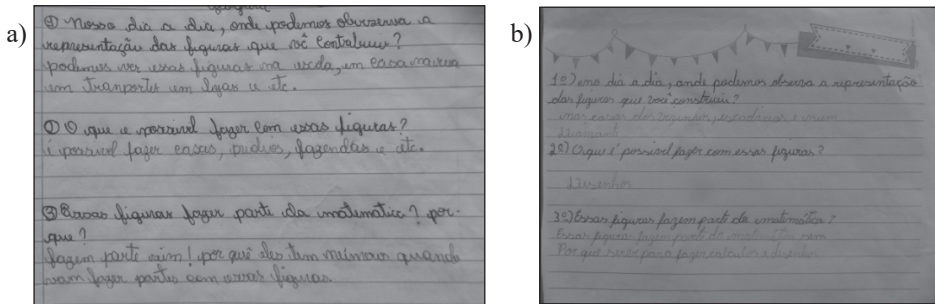


Fonte: Silva (2019, p. 58).

No momento de fazer os exercícios do livro no geogebra, os assuntos foram sendo explanados paralelamente à resolução das atividades, no decorrer das resoluções iam surgindo questões e foram necessárias pausas para sanar as dúvidas, como exemplo, “Isso aqui é reta ou segmento de reta?”.

Após essa aula, a pesquisa através de algumas perguntas continuou a fazer parte do processo de ensino e nas aulas seguintes os grupos entregaram algumas questões como as que estão representadas nas Figuras 4a e 4b, respondidas por dois grupos.

Figura 4 – Pesquisa sobre a geometria presente no cotidiano

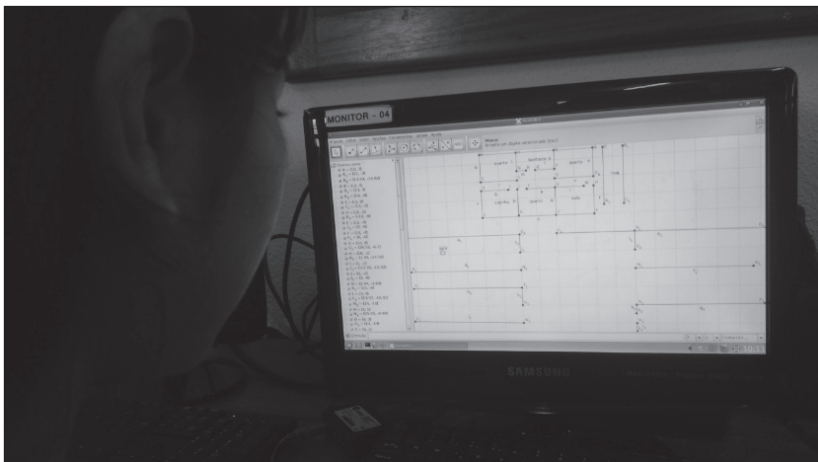


Fonte: Silva (2019, p. 58).

Na aula seguinte por já terem conhecido algumas ferramentas do geogebra, a aula transcorreu dentro da normalidade, mas ainda com muitas dúvidas na utilização do software, mesmo porque não o conheciam e o domínio do recurso tecnológico só é possível pela sua utilização frequente.

Com o auxílio do geogebra, os alunos construíram as plantas baixas de suas casas (Figura 5), quem não tinha desenhado no caderno a sua, reproduziu a do livro. Esta foi a segunda vez que eles usaram o programa, então essa parte também ainda foi de familiarização com o software.

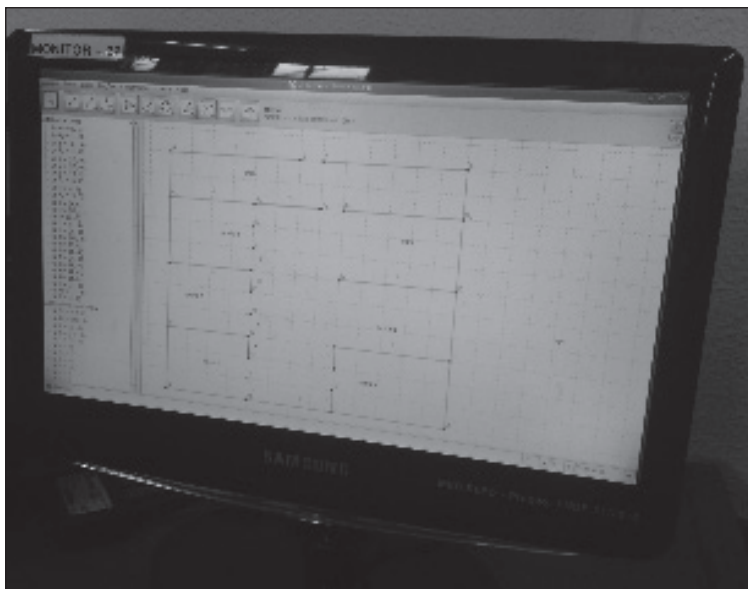
Figura 5 – Construção da planta baixa de casa no geogebra



Fonte: Silva (2019, p. 59).

A primeira planta construída pelos alunos foi feita sem nenhum manual ou instrução, eles utilizaram os conceitos matemáticos que já conheciam, mas com pouco domínio do geogebra elas não ficaram boas. A segunda tentativa (Figura 6) melhorou bastante em relação a primeira, e cada vez que eles conseguiam colocar alguma coisa nova além de segmentos de retas como cores, palavras, ângulos eles ficavam encantados e eufóricos.

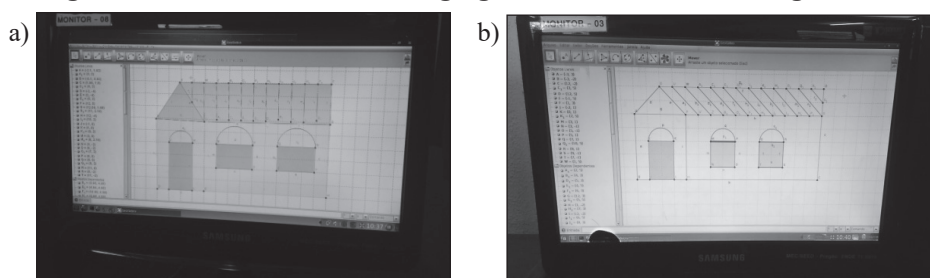
Figura 6 – Construção da segunda planta baixa no software geogebra



Fonte: Silva (2019, p. 59).

Embora o curto tempo que tinham para aprender mais sobre os recursos do programa, a familiaridade com o geogebra estava melhorando, alguns arriscaram fazer outros desenhos como mostradas nas Figuras 7a e 7b.

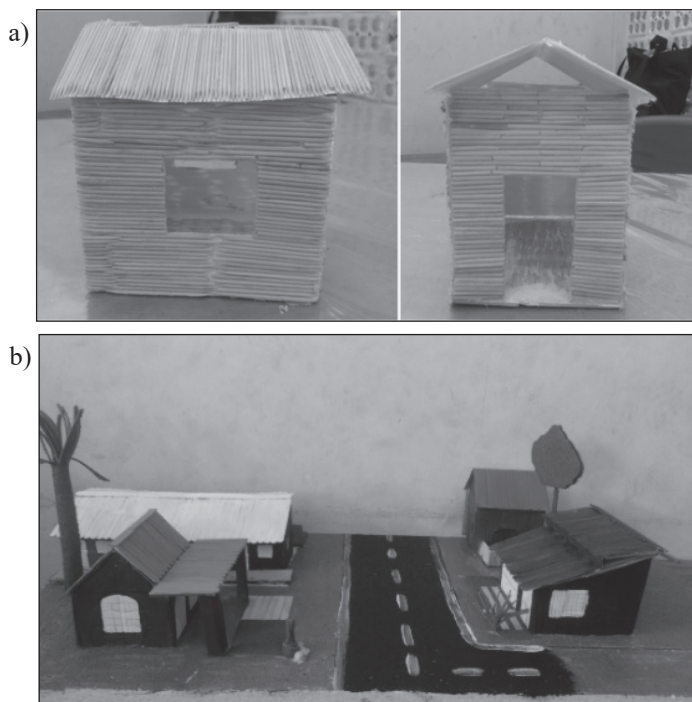
Figura 7 – Construção de casas no geogebra: conceitos básicos de geometria



Fonte: Silva (2019, p. 60).

Com a planta baixa em mãos, cada trio de alunos construiu uma maquete – Figuras 8a e 8b, alguns construíram sua própria casa, outros preferiram criar sua arte. Nesta etapa, foi sugerido que eles a fizessem utilizando materiais recicláveis para que não gerasse nenhum tipo de custo aos mesmos. Os materiais utilizados foram papelão, caixas de sapatos, palitos de picolé, palitos roliços de madeira, isopor, papel de presente entre outros.

Figura 8 – Maquetes construídas a partir de palitos de madeira (a) e papelão (b)



Fonte: Silva (2019, p. 60).

Em cada atividade, os conteúdos matemáticos iam surgindo e sendo sistematizados, surgiam também vários assuntos como: meio ambiente, tecnologia, profissões, entre outros e dessa maneira a matemática apareceu em sua forma interdisciplinar.

Modelo

A fase do modelo é quando ocorre a “interpretação e validação” (BIEM-BENGUT; HEIN, 2016, p. 22). A partir das maquetes, os alunos fizeram uma apresentação na sala de aula, onde falaram como as construíram, quais os materiais utilizados e, principalmente, quais os conhecimentos matemáticos construídos com esta atividade.

O Grupo 1 (G1), composto por três alunos, começou a exposição a partir da pergunta inicial: “Que conceitos matemáticos vocês utilizaram na construção da maquete?”.

G1: professora, utilizamos reta, polígonos.

Professora: vocês utilizaram retas ou segmentos de reta?

G1: humm...acho que foi segmento de reta, professora.
Professora: exatamente. Vocês lembram qual a diferença da reta para o segmento de reta? Lembram dos exemplos das ruas?
G1: ah é, verdade. A reta não tem fim e o segmento tem.
Professora: mostrem aos colegas, onde está esses segmentos na maquete. Nesse momento, eles iam mostrando o telhado, o contorno das paredes.
Professora: e os polígonos? quais os nomes dos polígonos utilizados?
G1: o triângulo, no telhado e o quadrado nas paredes, portas e janelas
Professora: o polígono usado nas paredes, janelas e portas é quadrado? Observem bem.
Ficaram pensativos por alguns instantes. Novamente, a pesquisadora perguntou.
Professora: qual aquele outro polígono que tem quatro lados que já falamos em aulas anteriores? Alguém da turma falou.
A1: é o retângulo professora! Professora: isso mesmo. Então me digam, qual a diferença do quadrado para o retângulo.
A2: é porque o retângulo é assim ó (começavam a fazer mímicas) e o quadrado assim (mímicas). A pesquisadora perguntou à turma.
Professora: vocês entenderam? Turma: Não (risos)
Professora: alguém pode falar aos colegas a diferença entre eles?
A3: é porque professora, o quadrado tem os lados tudo do mesmo tamanho e o retângulo tem dois iguais e os outros dois iguais.
G1: Ah tá, professora, eu sabia só não lembrava.
Professora: Eu entendi o que você quis dizer. Bom, o quadrado como o colega de vocês falou, tem todos os lados com a mesma medida, ou seja, os 4 segmentos de reta que fazem o seu contorno têm a mesma medida e o retângulo não.

Durante as apresentações, os alunos iam falando sobre, que conceitos da matemática aprenderam e utilizaram, além de verificar em suas maquetes os problemas e propor soluções. Na apresentação do grupo 1, foi perguntado “Se sua casa fosse construída, que problemas teria?”, as repostas foram:

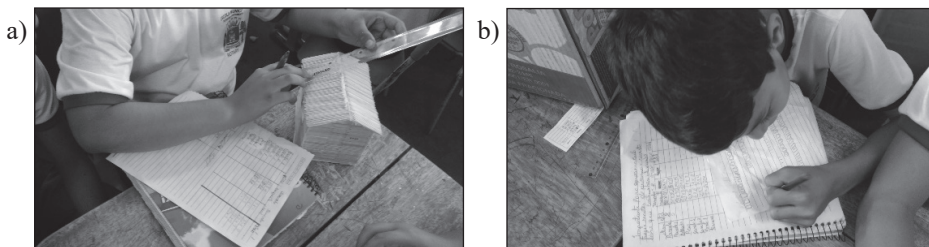
G1: professora, ela seria escura, seria quente. Professora: que a solução ou soluções teriam esses problemas?
G1: Ah, professora, poderia fazer mais janelas para ventilar por que só tem uma e uma portas também, e aumentar a altura por que tá baixa.

Assim, puderam desenvolver, mesmo que de uma forma introdutória, aspectos relacionais com a exposição e explicação de atividades e produções realizadas. Os momentos finais das atividades desenvolvidas sobre matemática e construção civil – que segundo alguns alunos – foi o momento de perder também um pouco a timidez, pois nunca tinham feito uma apresentação para

a turma inteira, de nenhuma disciplina e principalmente de matemática. Para muitos destes alunos, se tinha a ideia de que avaliação de matemática só pode ser feita de forma escrita, através de prova e resolvendo “contas”.

Após as apresentações, os alunos preencheram uma tabela – Figura 9a e 9b, de forma a estabelecerem um valor fictício para a construção de uma casa, a fim de responderem algumas questões como: “Qual seria o tamanho real do seu projeto, caso ele viesse a ser construído?”, “Quais os problemas encontrados na maquete?”.

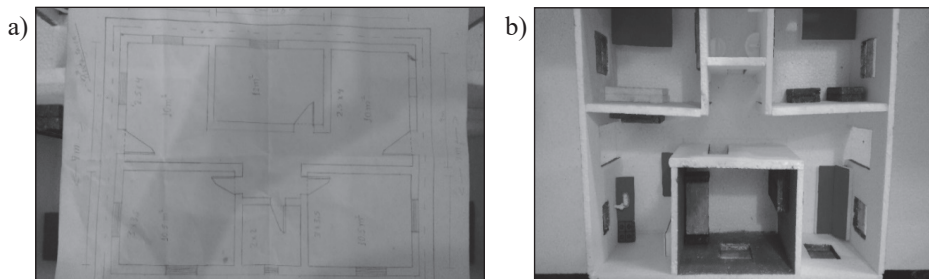
Figura 9 – Construção de tabelas a partir de dados das maquetes



Fonte: Silva (2019, p. 63).

Para essa atividade foram disponibilizados kits de régua para que os alunos pudessem fazer as medidas, após isso, preencheram a tabela e responderem as questões. Na tabela, continha cálculos simples (adição, subtração, multiplicação e divisão), reconhecimento das figuras geométricas, noção de escala, cálculo de área, estimativa de preços, além de aprenderem a utilizar as régua. As Figuras 10a e 10b, mostram uma das maquetes expostas na feira do conhecimento da escola.

Figura 10 – Planta baixa (a) e a maquete construída (b)



Fonte: Silva (2019, p. 63).

Os trabalhos da exposição foram feitos com materiais recicláveis e de baixo custo e, para a maior parte dos alunos envolvidos nas atividades de modelagem e tecnologias, foi o primeiro trabalho que elas tiveram que falar

em público. Além da participação dos alunos do ensino fundamental II, a exposição das atividades produzidas foi prestigiada pela pedagoga da escola e também pela presença de alguns pais durante a visitação, em alguns momentos durante a feira.

Esse trabalho de matemática e construção civil finalizou em junho de 2018, e eles só haviam apresentado para a própria turma como forma de validar a última etapa da modelagem. No retorno das férias a escola planejou a feira do conhecimento e com isso a maioria teve que fazer outra maquete, pois já tinham se desfeito das que fizeram no 1º semestre.

Nessa segunda construção, eles já foram mais atentos ao uso da matemática na construção da planta baixa, nas medidas, nas formas geométricas, assim como nas questões de estética da casa, e outras envolvendo percepções diferenciadas, como colocar mais portas e janelas para ter uma boa claridade e ventilação, com a ideia da possibilidade de seus projetos fossem tirados do papel e construídos em tamanho real.

Um grupo de meninas chegou e disse: “Professora, nós fizemos uma casa de boneca – (Figura 11), não tá igual da Barbie mas agora a gente já sabe fazer (risos)”, fizeram mini móveis para mobiliá-la e mostraram-se empolgadas com o resultado do trabalho em grupo que realizaram.

Figura 11 – Maquete casa de boneca



Fonte: Silva (2019, p. 65).

Esse tipo de trabalho mostra inúmeras possibilidades que o professor possui para abordar os conteúdos matemáticos, aliando-os, por exemplo, ao prazer infantil de construir seu próprio brinquedo, além se sentirem ativos no processo de aprendizagem.

Esse experimento serviu como protótipo inicial em MM com TD, e suscitou um pouco mais de segurança para a execução do segundo, visto que os alunos já estavam mais familiarizados com o software geogebra, utilizado no auxílio das atividades e que seria utilizado também no experimento II de *Matemática e Arte*.

3. Considerações finais

O propósito desta pesquisa foi apresentar uma proposta metodológica com Modelagem Matemática e Tecnologias Digitais, a partir de uma experiência vivida com alunos do 5º ano do fundamental I. Nesta pesquisa, tomou-se a concepção de modelagem matemática como método de ensino defendida por Biembengut (2016) e a concepção de tecnologias digitais, como um tipo de recurso pedagógico ao professor, proposto por Valente (1998).

Esta investigação se deu a partir de atividades de modelagem desenvolvidas do 1º ao 3º bimestre letivo de 2018. No caso do experimento sobre *Construção civil*, as atividades desenvolveram-se com o auxílio do software de geometria dinâmica *geogebra*.

Essa experiência com o 5º ano trouxe alguns resultados a serem debatidos. A realização dos experimentos de ensino, pautados em elementos da modelagem e de tecnologia, favoreceu a criação de um ambiente propício a aprendizagem, no qual os alunos foram protagonistas. Contribuiu também para a construção e desenvolvimento de conceitos matemáticos, como os de geometria plana e fração, além de promover a interdisciplinaridade.

A modelagem mostrou-se ser uma proposta metodológica viável dentro do ensino regular, mesmo o professor tendo um cronograma de conteúdos a cumprir, em um prazo relativamente curto. Cabe a ele se desvelar de métodos de ensino antigos e se propor a inovar, com isso, é possível criar ambientes colaborativos para o ensino – como os desenvolvidos por esta pesquisa – por meio de trabalhos em grupo, de investigação, de criatividade, além de trabalho extraclasse, nos quais os alunos possam trocar ideias fora da escola, com os próprios colegas, ouvir os familiares dentre outras pessoas.

A forma como as atividades foram desenvolvidas, contribuiu para dar significado a muitas questões tidas como abstratas pelos alunos ou até mesmo aquelas que eles não conseguiam verificar a ligação da matemática aprendida na escola com situações da realidade. Isso possibilitou que a maioria da turma conseguisse fazer relações entre aspectos da vida cotidiana com os conhecimentos matemáticos.

Considerar esses conhecimentos prévios dos alunos é um fator positivo que é ignorado muitas vezes. Considerá-lo é abrir portas para a discussão. É fazer com que aquele aluno que quase não fala, exponha sua opinião, suas dúvidas. É trazer para a sala de aula o diálogo e a comunicação entre os

participantes. Engana-se quem pensa que crianças do 5º ano não tem nada a contribuir ou a opinar sobre determinados assuntos. Nessa fase da vida eles falam sobre muitas coisas, às vezes com a leveza de uma criança, outras como a maturidade de um adulto.

Aproveitar o que eles trazem do contexto não escolar é importante no sentido de fazer emergir a interdisciplinaridade durante as aulas. É ir para além da matemática, possibilitando dar significado aos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, trazer as tecnologias digitais como recurso pedagógico para auxiliar no ensino dos conceitos matemáticos foi essencial, visto que a interatividade e as funcionalidades dos programas prendem a atenção dos alunos, além do fato da tecnologia ser algo que atualmente é quase comum na vida das pessoas, seja ela utilizada para trabalhar, estudar ou para entretenimento.

O uso das TD possibilitou ambientes de simulação e investigação pertinentes ao desenvolvimento das atividades de modelagem, propícios ao ensino de matemática e ao desenvolvimento de aprendizagens diversas.

Com este trabalho, espera-se ter contribuído com os alunos, na construção dos conceitos matemáticos e os ajudando a desconstruir alguns mitos que rodeiam a matemática e que atuam de forma negativa bloqueando a aprendizagem e o interesse pela disciplina.

Além disso, contribuir com os docentes que ensinam matemática, sejam eles de formação específica ou não, contribuir em questões de incrementar ao ensino inovações metodológicas que possam ser motivadoras e que despertem o lado curioso e criativo no aluno se torna um elemento motivador para a aplicação futura desta proposta, em outros ambientes de aprendizagem diversos.

Assim, procura-se mostrar que o ensino de conceitos matemáticos por meio da modelagem e de tecnologias digitais é possível de ser realizado por professores, em diferentes níveis e, com isso, incentivá-los a fazer pesquisas em suas práticas pedagógicas, refletindo sobre elas e estimulando-os cada vez mais a vivenciar novas experiências em suas práticas e experiências profissionais.

Ao propormos estas possibilidades metodológicas, visa-se a inserção em meios e processos de ensino, e que sejam realizadas através de inovações metodológicas ou de formação continuada aos professores. Enfim, são muitos os fatores que colaboram para que a educação ainda fique um pouco a margem dessa era digital, e isso não depende só da vontade ou não do professor em querer inovar com o uso de tecnologias voltadas ao ensino, pois também estão relacionados a de uma série de obstáculos que vão desde entraves institucionais até a falta de aparatos tecnológicos nas escolas.

Cabe então ao professor fazer a diferença em seu trabalho e na vida de seus alunos, independentemente de qualquer motivo que dificulte o ensino, ser inovador e ter o compromisso com uma educação de qualidade ainda é um quesito primordial para quem escolheu essa bela profissão.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras as propostas atuais. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, p: 7-32, 2009.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NEVES, J. D.; RESENDE, M. R. **O experimento didático como metodologia de pesquisa**: Um estudo na perspectiva do “estado do conhecimento”. 2018. Disponível em: http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wpcontent/uplo%20ads/sites/61/2018/05/Jos%C3%A9-Divino-Neves_-Marilene-Ribeiro-Resende.pdf. Acesso em: 7 ago. 2018.

SANTOS, F. V. dos; RIBEIRO, K. A. P. d. S. Jackson da S. **A escola é nossa: matemática**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

SILVA, A. D. P. **Modelagem matemática e tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2019.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. 2. ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas/NIED, 1998. p. 1-27.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – INTERFACES ENTRE O PIBID E UMA COMUNIDADE ACADÊMICA COLABORATIVA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

*Alessandra Neves Silva*²⁵

*Paula Cristina Galdino Guimarães*²⁶

*Solange Helena Ximenes-Rocha*²⁷

1. Introdução

A expressão Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) adentrou o campo da formação de professores nas últimas décadas, destacando-se em marcos legais da educação como resposta às políticas educacionais dominantes. O termo emerge em virtude de aceleradas transformações sociais, políticas e econômicas que traz à tona um grande movimento político educacional que prima por qualificação do professor. Além disso, implica uma perspectiva de formação na qual o professor é o principal protagonista/gestor do seu desenvolvimento.

Destarte, estudiosos apontam uma transformação paradigmática na formação de professores, emergindo uma perspectiva de DPD que descentraliza o professor tecnicista, possibilitando o surgimento de um novo conceito de professor reflexivo e pesquisador, entendido como sujeito intelectual capaz de ser protagonista do processo ensino aprendizagem (MIZUKAMI, 2002; FIORENTINI; 2014; XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Nessa perspectiva, tem ganhado força, as práticas de parcerias universidade-escola, visto que, conforme constataram Passos *et al.* (2006), as comunidades de aprendizagem docente constituem espaços catalisadores do DPD, pois envolvem diálogo aberto, partilhas de diferentes saberes e experiências,

25 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. E-mail: alessa.nevesitb@hotmail.com.

26 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. E-mail: paula.oliveyra@gmail.com.

27 Doutora em Educação pela UFSCAR, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: solange.ximenes@gmail.com.

aprendizagem coletiva, problematização dos desafios do trabalho docente, apoio mútuo, entre outras práticas.

Considerando que, no Brasil, desde a década de 1990, o DPD tem sido destacado em marcos legais e com visíveis iniciativas em políticas públicas e fora delas, este estudo se põe a investigar as possibilidades de desenvolvimento profissional docente em dois contextos distintos: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon), na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

O PIBID instituído em 2007, pela Portaria Normativa do MEC nº 38, é um exemplo desse tipo de parceria. Transformado em política de incentivo à iniciação à docência pela Lei Complementar nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o Programa possibilita o envolvimento dos professores da universidade e da escola na formação de acadêmicos de licenciatura, contribuindo para a integração entre teoria e prática e para a aproximação de universidades e escolas da educação básica de modo colaborativo.

O Formazon é reconhecido como *locus* de referência por fortalecer a articulação entre a escola e a universidade, contribuindo para socialização de pesquisas de mestrado e doutorado, principalmente para socialização e reflexão de experiências e desafios sobre o trabalho docente nas escolas e avaliação das práticas desenvolvidas no âmbito escolar e universitário, constituindo-se como um importante contexto de interação e debate sobre a prática, teorias e pesquisas sobre a formação de professores (CASTRO, 2018; SILVA, 2020).

O objetivo geral deste estudo foi analisar as evidências que identificam o PIBID e o Formazon como catalisadores do desenvolvimento profissional, a partir de duas questões fundamentais: de que forma o PIBID e Formazon têm sido espaços catalisadores do desenvolvimento profissional docente? Quais as interfaces (aproximações e distanciamentos) entre esses distintos contextos de relação universidade-escola?

Neste escopo, aprofundamos, na sequência, a discussão sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e a potencialidade de ser desenvolvido em comunidades colaborativas e os desafios distintos em decorrências dos contextos políticos e práticos em que se inserem.

2. Desenvolvimento profissional docente e sua catalização em comunidades colaborativas

O conceito de formação sofre um processo de evolução em que o professor passa de mero objeto do processo de formação para protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, ao participar de práticas reflexivas,

colaborativas e investigativas em ambientes coletivos. Nesse contexto, desenvolvimento profissional contínuo e comunidades de aprendizagem estabelecem uma relação simbiótica, não é à toa que, tanto no campo político como na literatura específica, esses termos são essenciais para mudanças que se desejam no sistema, especificamente nas práticas desenvolvidas na escola.

Carlos Marcelo (2009) explicita que a expressão *desenvolvimento profissional de professores* faz referência à formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, entre outros termos. Mas, considerando a conotação de evolução e continuidade do termo “desenvolvimento”, o autor afirma que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 9, grifos nossos).

Nesta perspectiva, Fiorentini e Crecci (2013) explicitam que o termo possui diferentes acepções: remete a processo ou movimento de transformação dos sujeitos, ou ainda ao processo de constituição do sujeito dentro de um campo específico. Contudo optam por utilizar a expressão desenvolvimento profissional por “destacar o *processo contínuo de transformação* e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente *em uma comunidade profissional*” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13, grifos nossos).

De modo geral, o desenvolvimento profissional docente é permeado por um grande desafio, tendo em vista que, neste termo, está implícita a formação inicial, a formação contínua e suas diferentes fases (PONTE, 2017). Sendo assim, é preciso considerar tanto modelos, teorias, legislação e regulamentação quanto práticas reais dos atores e instituições com suas experiências inovadoras (PONTE, 2017).

Passos e colaboradores (2006) concebem a formação a partir de uma perspectiva de desenvolvimento profissional e integrada às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, compreendendo como “um processo *peçoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas*” (PASSOS *et al.*, 2002, p. 195, grifos do autor). Diante dessa concepção, os autores, em estudo meta-analítico sobre práticas catalisadoras do DPD, evidenciam que as práticas reflexivas, colaborativas e investigativas em ambientes coletivos de aprendizagem docente constituem uma poderosa tríade catalisadora do desenvolvimento profissional dos professores.

As práticas reflexivas confirmaram-se como um elemento extremamente favorável ao desenvolvimento profissional, pois contribuem com a problematização sobre o que ensinar e por que ensinar de uma forma e não de outra. Principalmente se for mediada pela escrita e pela reflexão coletiva. “Seja em forma de narrativas ou de relatos de aula [...] ao escrever o professor toma

consciência de seu próprio processo de aprendizagem” (PASSOS *et al.*, 2006, p. 201). Assim, a reflexão pode ser melhor maximizada quando passa a ser dentro de um contexto coletivo de colaboração, de investigação mediado pela escrita.

Fiorentini e Crecci (2013) também apontam características semelhantes de práticas potencializadoras de desenvolvimento profissional docente: são intensivas e contínuas; ligam-se às práticas docentes; o foco maior é a aprendizagem dos alunos; os planejamentos buscam atender aos conteúdos curriculares específicos; alinham-se às prioridades e às metas de melhoria do ensino; são planejadas para construir relações fortes entre os professores.

Esta defesa do desenvolvimento profissional docente a partir da investigação da própria prática, imbricando saberes experienciais e científicos, tem se concretizado em comunidades de investigação, tendo como principais precursoras Marylin Cochran-Smith e Susan Lytle. Conforme explicitam Fiorentini e Crecci (2016, p. 507), as autoras advogam que os professores sejam os principais protagonistas das reformas escolares, e não os especialistas externos à comunidade.

As pesquisadoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999) apresentam três abordagens distintas sobre desenvolvimento profissional de professores, que estão relacionadas aos contextos da política educacional, pesquisas e práticas, os quais buscam melhorar o aprendizado docente através do conhecimento *para, na e da* prática profissional.

Na *concepção para a prática*, os pesquisadores no nível universitário geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias para que os professores o usem para melhorar sua prática profissional. Nesse modelo, está implícito que, para melhorar o ensino, basta apenas colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos, *workshops*, oficinas conduzidas pelos especialistas que estão fora da sala de aula.

Na *concepção na prática*, é considerado essencial o conhecimento prático, que está imbuído na prática ou nas reflexões que os professores fazem sobre a prática. Deste modo, o conhecimento é adquirido pela reflexão deliberada sobre determinada experiência, sendo assim o professor é um profissional reflexivo que aprende a partir da reflexão sobre o conhecimento implícito nas práticas e ações contínuas de professores experientes (COCHRAN-SMITH, 1999).

Na *concepção da prática*, os conhecimentos gerados são frutos do que os professores consideram as suas próprias salas de aula como locais para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros. Em geral, participam de comunidades investigativas, conectando o seu trabalho às questões sociais e culturais e políticas

mais gerais. Assim, os professores que sendo os principais atores críticos na construção de conhecimento, transformam suas salas de aula, seu contexto de trabalho escolar em local de investigação. (COCHRAN-SMITH, 1999).

Crecci e Fiorentini (2018, p. 10-11) revelam que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorrem “mediante participação em comunidades que adotam como prática a investigação sistemática e intencional do ensino e da aprendizagem”. Dessa forma a comunidade investigativa torna-se um espaço de problematização da docência.

Neste aspecto, chama atenção para a necessidade de desenvolver, mais do que uma pesquisa esporádica, uma constante *postura investigativa*, tornar-se pesquisador, transformar a própria prática em objeto de investigação. Assim, advoga-se o desenvolvimento do professor, mais do que como profissional reflexivo, como um profissional pesquisador.

3. Pressupostos metodológicos

Este estudo integra uma pesquisa maior em desenvolvimento no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon), que têm como uma de suas metas e ações ampliar os domínios teóricos e práticos sobre o desenvolvimento profissional docente em comunidades colaborativas de parceria universidade-escola, as quais têm em suas dinâmicas múltiplas interações, entre reuniões de estudo, produção de relatos de experiências e ciclos de formação.

Para isso, realizou-se um estudo exploratório envolvendo duas comunidades de características colaborativas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, que integra a atual política nacional de formação de professores, e o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon), constituído por professores da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), professores de escolas públicas e estudantes de Graduação e Pós-Graduação.

Os contextos examinados tiveram dois caminhos investigativos: o primeiro foi um estudo bibliográfico, do tipo “estado do conhecimento”. Para análise do PIBID utilizamos apenas um tipo de produção (ROMANOWSKI; ENS, 2006) sobre a relação universidade-escola no PIBID e seu potencial para o DPD a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012-2018), analisadas por meio da ATD (Análise Textual Discursiva), de Moraes (2003). O segundo, para analisar o Formazon, deu-se em um contexto prático, constituindo um estudo de caso seguido de análise temática, baseado nas narrativas de professores da educação básica e pesquisadores da Universidade que participam do Formazon. Para esta análise utilizamos dados das transcrições de

áudios das reuniões e das notas de campos dos encontros. Todos esses dados foram analisados à luz da *análise temática* proposta por Guest, Macqueen e Namey (2012).

A investigação sobre o DPD no PIBID foi analisada/realizada a partir de nove dissertações e três teses do Catálogo da CAPES (2012-2018), que analisaram a parceria universidade-escola no PIBID, dentre elas, duas investigaram se e como essa parceria promove o DPD. O levantamento foi feito nos meses de abril a junho de 2019, a partir dos descritores “PIBID” e “relação universidade-escola” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No Formazon, buscamos compreender o desenvolvimento profissional contínuo a partir da visão dos membros participantes. Para isso, foram utilizadas as transcrições dos áudios das reuniões e relatos orais das experiências de desenvolvimento profissional, realizada pelos próprios participantes em consonância com o levantamento de documentos pessoais, tais como publicações e pesquisa do currículo Lattes. Sendo assim, tomamos os episódios interativos já codificados pela análise temática e relacionamos aos eixos de análises.

Na análise do Formazon, optamos por investigar conforme critérios adotados para a escolha da descrição dos episódios, a líder e a vice-líder do Grupo de estudo e pesquisa FORMAZON, doravante denominadas de D-I e D-II respectivamente, além delas, também constatamos duas mestres denominadas de ME-I e ME-II, oito mestrandas, também denominadas de MS1, MS2, MS3, MS4, MS5, MS6, MS7 e MS8, três acadêmicas AC1, AC2 e AC3, e cinco professores também denominados de P1, P2, P3, P4 e P5, perfazendo um total de vinte participantes na pesquisa, cuja escolha pautou-se naqueles que tiveram duas ou mais frequência durante os vinte e dois encontros.

4. PIBID enquanto comunidade colaborativa e suas potencialidades ao Desenvolvimento Profissional Docente – DPD

A parceria universidade-escola no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, embora circunscreva-se de modo externo, no âmbito de uma política pública, apresenta várias características de grupos colaborativos, em que os indivíduos são os principais responsáveis por fomentar essa relação colaborativa.

Assim, apesar das dificuldades (diretrizes externas, motivos diversos, condições precárias de trabalho etc.) que envolvem a relação entre as universidades e escolas no PIBID, o programa pode se constituir um espaço transformador quando construído de forma colaborativa pelos sujeitos que o concretizam.

O “Quadro 1” apresenta as pesquisas e suas focalizações na problematização da relação universidade-escola no PIBID.

Quadro 1 – Focalizações das Dissertações e Teses da CAPES (2012-2018) sobre a relação universidade-escola

ANO	AUTORIA	FOCALIZAÇÃO
2012	GAFFURI	Pibid enquanto sistema híbrido de formação colaborativa entre professores: análise dos grupos de estudo.
2013	FEDECHEM	Escola, universidade e interação universidade-escola como dimensões formativas.
2014	HONORIO	As ações desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia e a promoção da relação universidade-escola.
2015	CAPORALE	PIBID como Terceiro Espaço de Formação Docente.
2016	BIANCHI	Relação universidade-escola na formação docente inicial.
2016	CAMPELO	Os diferenciais da parceria universidade – escola básica para a formação inicial de pedagogos.
2016	ARAÚJO	A construção das relações cotidianas na escola com a inserção do PIBID.
2016	SILVA	As contribuições da parceria universidade-escola para os bolsistas licenciandos, professores da escola e do ensino superior.
2016	RODRIGUES	PIBID como Terceiro Espaço de formação para professores de Matemática no Brasil.
2016	DEMOS	As relações entre Subprojetos PIBID/CAPES e Desenvolvimento Profissional de Professores em serviço da Educação Básica.
2018	LIMA	Os modos de interação dos participantes do Pibid/Matemática e as implicações para o Desenvolvimento Profissional Docente.
2018	FONSECA	Relação universidade-escola: experiências formativas.

Fonte: Guimarães (2020).

Embora focalizem de modo distinto a relação universidade-escola, essas pesquisas apontam diversos indícios de colaboração no Programa e, por conseguinte, desvendam suas potencialidades para o desenvolvimento profissional docente. Em suma, concluem que o PIBID tem se constituído: um espaço democrático para as instituições e seus sujeitos (GAFFURI, 2012); um terceiro espaço de formação docente (CAPAROLE, 2015; CAMPELO, 2016; RODRIGUES, 2016), integrando universidade e escola de forma inovadora (FEDECHEN, 2013; BIANCHI, 2016), fortalecendo interação e trabalho conjunto entre todos os bolsistas (HONÓRIO, 2014), promovendo valorização e ressignificação das práticas pedagógicas, dando-se de modo menos hierarquizado (SILVA, 2016; FONSECA, 2018), variando sua relação de instituição para instituição (ARAÚJO, 2016; DEMOS, 2016; LIMA, 2018).

Uma das primeiras características apontadas, nesses estudos, é a construção de interesses comuns. A dissertação de Gaffuri (2012) mostrou que, embora houvesse inicialmente uma diversidade de motivações para integrar o PIBID, com o passar dos encontros, esses motivos foram sendo ressignificados em prol dos objetivos coletivos, das necessidades de ambos os grupos – a aprendizagem dos alunos e os processos formativos dos licenciandos e a própria formação contínua.

Aponta-se também que as reuniões se dão “em clima de encontro” (CAMPELO, 2016), na realidade esses encontros de estudo e planejamento têm geralmente como pauta as demandas da prática (GAFFURI, 2012), sendo fundamentais para construir a coletividade. Para Araújo (2016), as reuniões são momentos em que há colaboração entre os bolsistas, havendo planejamento conjunto das atividades. Salientamos ainda que esses momentos de troca, de diálogo promoveram a articulação entre teoria e prática.

Fedechen (2013) observou que os encontros de estudo e planejamento possibilitaram a interação dentro do PIBID, promovendo o compartilhamento de saberes, opiniões, estratégias de ensino, bem como constituem espaços de embasamento teórico-metodológico. Semelhantemente, Silva (2016) registrou que as reuniões são momentos de partilha de ideias, de organização e de avaliação das ações realizadas na escola, além de serem espaços de estudo de textos da área, assim como de produção científica para publicar em eventos acadêmicos.

Podemos afirmar que estes encontros foram significativos não apenas para os licenciandos, mas igualmente para os professores da universidade e da escola. Lima (2018) inclusive constata que, nos encontros de planejamento, os professores supervisores desenvolvem um “papel de mediador da aprendizagem da docência”, uma vez que orientam os licenciandos a partir de suas experiências e conhecimentos a partir da experiência docente.

Além disso, o autor observou que os encontros constituem oportunidades de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e dos conteúdos específicos, possibilitando sua discussão e ressignificação, “permitindo aos licenciandos, professores da IES e professores da escola básica, a construção e exploração de materiais didáticos, a mobilização e o confronto de saberes (pedagógicos e didáticos) [...]” (LIMA, 2018, p. 90). Assim, as interações, as ações desenvolvidas no PIBID proporcionam experiências e aprendizados mútuos a todos os envolvidos.

Tais constatações dos autores, além de nos apontarem características de grupos colaborativos (interação, partilhas – de saberes, experiências, ideias, planejamento conjunto, colaboração, práticas reflexivas), evidenciam que o PIBID constitui um Programa catalisador do desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

Campelo (2016) relata que “as relações e aproximações estabelecidas se firmaram no diálogo e na troca tal como propõe o PIBID” (CAMPELO, 2016, p. 66), promovendo a articulação entre teoria e prática e até a postura investigativa, por meio da prática de questionamento e problematização do trabalho docente, explica a autora. Desse modo, é preciso avançar também no que tange à investigação da própria prática. Poucos estudos – apenas Honório (2014), Campelo (2016), Rodrigues (2016) e Fonseca (2018) – salientaram o desenvolvimento de pesquisa científica, é preciso investir mais no desenvolvimento da postura investigativa, pois ela possibilita maior articulação teoria e prática.

Embora os estudos apontem diversos momentos de reflexão sobre a prática, inclusive mediados pela escrita (portfólios, diário de campo, relatórios etc.), o que é salutar ao desenvolvimento profissional docente (PASSOS *et al.*, 2006), é preciso ir além da reflexão na construção de novos conhecimentos. Concordamos com Cochran-Smith (*apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016) que é preciso desenvolver mais do que uma pesquisa esporádica, mas uma postura investigativa, que transforma a própria prática em objeto de estudo.

Todavia, como apontam alguns autores, há uma deficiência na formação para a pesquisa científica. É preciso formação neste sentido. E essa é uma importante contrapartida da universidade nessa parceria com a escola. Enfim, o caminho para a conciliação das necessidades de aprendizagem dos alunos e as necessidades formativas dos próprios professores (seja em formação inicial ou em contínua) é a investigação científica a partir da própria prática.

Demos (2016), em sua investigação sobre os indícios de desenvolvimento profissional docente no PIBID, levanta como contribuições do Programa para o professor bolsista supervisor o desenvolvimento da prática reflexiva, de atividades interdisciplinares, e a socialização de suas práticas.

O autor cita ainda ter havido um aumento da produção bibliográfica, com publicação em eventos acadêmicos, livros, TCCs. Fonseca (2018) também registra que os encontros do PIBID suscitaram estudos e pesquisas, socializados nos seminários PIBID. O que é muito salutar por denotar haver escrita reflexiva e até investigativa a partir das ações desenvolvidas, isto é, das experiências da prática. Além de constante troca de ideias; parceria entre universidade e escola com respeito à interação e troca de experiências por parte dos docentes (DEMOS, 2016). Assim, o PIBID contribui não só com a formação inicial, mas também contínua.

No entanto, apontam que os professores da escola *enfrentam dificuldades que limitam seu desenvolvimento pessoal e profissional*, como a falta de materiais na escola, tempo adequado para orientar os licenciandos, sobrecarga de atividades etc. Na verdade, não são só eles, Rodrigues (2016) expõe que professores da universidade também se sentem sobrecarregados e desamados, inclusive os licenciandos. Assim, todos enfrentam seus desafios para participar satisfatoriamente do Programa.

Demos (2016) e Lima (2018), que investigaram o DPD, problematizando a relação universidade-escola, constataram que a participação dos professores se dá de modo muito limitado. Lima (2018) observou que, embora os encontros de estudo e planejamento fossem semanais, os professores supervisores participavam apenas quinzenalmente, em virtude de sua jornada de trabalho, e Demos (2016) cita que os encontros ocorriam sobretudo na instituição de ensino superior.

Como salientam Nacarato (2016) e Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), a formação continuada deve integrar a jornada de trabalho, e a escola é/deve ser o lugar privilegiado. Porém, o que se observa são condições socioestruturais desfavoráveis para participar plenamente do PIBID. Logo, urge proporcionar condições de trabalho favoráveis à participação, além de salários e planos de cargos e carreira atrativos.

Lima (2018) aponta ainda certa dificuldade em articular pontos de vista e necessidades, havendo, por vezes, conflitos entre os professores da universidade e da escola, em que estes orientam-se pelas necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos nos conteúdos previstos pelo currículo, e aqueles “pelo cumprimento do planejamento, pela adequação do conteúdo a ser ensinado à série prevista” (LIMA, 2018, p. 102).

Esse conflito de necessidades e expectativas é um dos desafios persistentes da construção da relação colaborativa, sendo apontado desde o início do Programa, como podemos observar no estudo de Gaffuri (2012), que registra semelhante tensão entre a professora da universidade e da escola, em que, no início, tende a prevalecer muitas vezes a voz do(a) professor(a) da universidade (GAFFURI, 2012; CAPAROLE, 2015; LIMA, 2018). Todavia, como apontaram os mesmos estudos, no confronto de vozes, na negociação de expectativas e necessidades, a relação colaborativa vai se estabelecendo.

Demos (2016), no contexto prático de sua investigação no Subprojeto PIBID Ciências da Natureza da UFSC, constatou a necessidade de haver maior clareza, nos documentos oficiais, a respeito das ações a serem desempenhadas pelas instituições, advogando inclusive que os processos formativos voltados ao DPD estejam explícitos nos documentos do Programa.

Assim, há também limitações ao DPD, ou melhor, desafios a serem enfrentados, como a pouca formação em pesquisa científica e as precárias condições de trabalho dos professores supervisores, a não inserção das atividades no PIBID na sua formação continuada, apoio limitado da escola, falta de comprometimento de alguns membros. Conforme salientou Rodrigues (2016), todos os participantes enfrentam diversos desafios no seu engajamento do Programa.

5. Evidências de desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa – o FORMAZON

A Comunidade FORMAZON, no ano de 2015, vivenciou um processo de transformação na construção de práticas de colaboração entre os membros da comunidade, em que passou de uma comunidade endógena²⁸ para uma comunidade acadêmica colaborativa, a partir da entrada de professores da educação básica nas reuniões do grupo (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). Esse movimento contribuiu para novos campos de investigação, como a formação de professores e o desenvolvimento profissional, que foi essencial para intensificar a relação entre a universidade e escola.

Os resultados da pesquisa demonstram diversas motivações que contribuíram para a participação dos professores e universitários na comunidade colaborativa FORMAZON, entre elas: o interesse individual; a busca de apoio/fundamentos teóricos-metodológicos para a prática da pesquisa acadêmica; a troca de experiências; a transformação de si e de práticas; o amadurecimento acadêmico e profissional; os princípios da voluntariedade; a comunidade como subsídio para uma formação insuficiente, entre outros. Tais questões corroboram com Fiorentini (2013) que também descreve motivos que levam os professores a querer fazer parte de uma comunidade colaborativa, entre eles: os desafios da inovação tecnológica, o desenvolvimento de pesquisas sobre a própria prática e a busca do próprio desenvolvimento profissional.

A motivação no FORMAZON pode ser relacionada ao desenvolvimento profissional e a aprendizagem, à medida que identificamos que os participantes possuem interesse pessoal, fator admitido pela busca de apoio e de fundamentos teórico-metodológicos para a prática da pesquisa tem-se uma *aprendizagem como fazer*, um conhecimento *para* a prática aprofundando-se para um conhecimento *da* prática profissional.

Sendo assim, o engajamento mútuo está relacionado ao processo de participação ativa numa comunidade, à vontade de aprofundar-se no domínio²⁹ de conhecimento (WENGER, 2013). Logo, o interesse individual pauta-se na busca de mais conhecimentos para sua prática pedagógica. Nesse caso,

28 As comunidades endógenas são aquelas que somente produzem conhecimentos acadêmicos no interior da comunidade, como se estivessem “fechadas em suas “torres de marfim” e sem muito espaço para receber influências externas. Isto provoca o engessamento e a pouca circulação de pessoas e de ideias no interior da comunidade” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 101).

29 O domínio desloca-se de acordo com a importância dada aos assuntos tratados pela comunidade, quando o foco, as paixões e as aspirações dos participantes estão em conexão, o desenvolvimento é conseguido plenamente. É nesse sentido que essa parceria acontece, porque o FORMAZON atua com esse apoio, orientação em relação ao aprendizado de professores e alunos, como vimos a forma que foi abordado pela professora para contribuir com esse projeto.

o desenvolvimento da pesquisa como um dos fatores possibilitou condições favoráveis para o desenvolvimento acadêmico, como demonstrado na fala da MS-4 “*eu melhorei muito*”.

Os excertos das narrativas dos participantes apresentam que as contribuições do grupo para o desenvolvimento profissional docente têm fundamento tanto nas experiências relacionadas à pesquisa científica, como em decorrência da trajetória acadêmica, ambas eficazes para o amadurecimento pessoal e profissional.

Um dos pontos destacados foi relacionado ao compromisso com a própria formação, como enfatizou MS-1, ao dizer que tem responsabilidade pela sua própria formação e pela formação do grupo. Um fator interessante, diz respeito a que o desenvolvimento profissional não pode estar somente nos discursos políticos e pedagógicos, mas deve fazer parte das competências de um profissional, ter compromisso e dedicação com a sua aprendizagem e desenvolvimento.

O interesse em participar de uma comunidade colaborativa foi associado também ao reflexo do comportamento humano, portanto, envolve além da competência técnica e comportamental, a pessoa em si, com sua identidade profissional. Menezes (2014) assegura que, quanto maior é a consciência do professor em relação à sua condição de professor, tanto mais rico e diversificado é o seu desenvolvimento.

Para a docente (DU-I), um dos motivos dessa participação é simbolizado pela construção de uma ponte entre o conhecimento acadêmico e o escolar, interação que promove uma rica troca de experiências, tendo em vista sanar as dúvidas sobre como conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Nesse caso, a participação nesta comunidade, não se dava pela obrigação, mas sim pela voluntariedade.

A DU-I também associou a motivação para participação em uma comunidade com o processo em longo prazo. Nesse caso, fez menção à motivação do aluno que exige resultados em curto prazo e de forma compensatória. Como exemplo, estão os cursos de formação que são realizados como eventos formativos (MIZUKAMI, 2002), ao contrário da participação em uma comunidade colaborativa em que a vinculação dos participantes garante um desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A forma como ocorre o momento de intersecção nos discursos, à abertura à colaboração e de que modo a busca pelo desenvolvimento profissional docente se realiza, influencia a colaboração reflexiva, tornando esse contexto propício para a aprendizagem e os participantes motivados para participar. A docente (DU-I) questiona que a adesão ao grupo gera conflitos em relação

ao que se busca, “*pois que vinculação tem a discussão que eu estou fazendo aqui hoje com meu projeto de pesquisa?*”.

A colaboração reflexiva é o meio mais eficaz para encontrar novas formas de agir tendo em vista os fenômenos que surgem no cotidiano da *práxis* organizacional, isso proporciona desenvolvimento profissional tanto para os universitários quanto para os professores escolares.

Evidenciamos neste debate a interligação da professora escolar e demais membros da comunidade, demonstrado pelo engajamento a partir da declaração de seus interesses, mobilizados de certa forma pela própria reivindicação da sua função enquanto professora escolar e coordenadora pedagógica. Esse anseio da professora escolar manifestou-se quando questionou se a pesquisadora iria inserir em seu estudo atividades práticas que viessem solucionar a problemática, bem quando revelou aspectos considerados entraves para a melhoria da atuação desse profissional.

Segundo a ME-I, o FORMAZON tem feito o diferencial, ao discutir tanto as problemáticas como as potencialidades da realidade escolar. Essa problematização é realizada dentro de um processo de reflexão contínua, esse é o fio condutor (MIZUKAMI, 2002) que possibilita a formação contínua, fazendo com que o universitário vivencie, ainda que seja professor no início da docência, dos desafios que se apresentam na escola contemporânea.

A aproximação com as escolas possibilitou ao FORMAZON, um conhecimento *da* prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009). A ME-I fala da valorização da formação daqueles que participam da comunidade, tendo em vista que as discussões estão mais próximas da realidade escolar, considerando não só seus problemas como suas potencialidades.

Esse processo de produção de novos significados e interpretações sobre o que sabemos, fazemos, dizemos e conhecemos, tem possibilitado através das interações um novo significado para as práticas da ME-I. Ou seja, novas aprendizagens, quer no âmbito pessoal, acadêmico e interinstitucional. Isso só é possível quando há abertura para trocas de conhecimentos.

As publicações das participantes são evidências desse construto adquirido nesse contexto colaborativo, a ampliação do conhecimento contribuiu para o enriquecimento das pesquisas daquelas que até então tinha uma experiência limitada do seu campo de atuação.

A MS-2 declarou que diversas leituras foram essenciais para as suas produções e para esse diálogo de aproximação entre universidade e escola, como bem enfatizou: “*Dentro deste grupo eu destaco que a ampliação das leituras foi essencial para a construção de tudo aquilo que eu sou hoje. Realizando duas publicações entre elas, um artigo*” (MS-2 – Professora iniciante).

Essas pesquisas confirmam que o Formazon é uma comunidade que possibilita o aprendizado do professor, a partir do momento que ocorre a identificação e críticas das suas próprias experiências. Os objetivos não são apenas as descobertas, mas a compreensão, a articulação e a transformação das práticas (CRECCI; FIORENTINI, 2018).

Podemos considerar que as reflexões que ocorrem dentro do FORMAZON, contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas, gerando transformação na formação, ampliando as possibilidades de discussões sobre as diversas temáticas, de modo que observamos uma transformação pessoal e profissional (FIORENTINI, 2013). Todavia, existem elementos significativos que foram encontrados nessa interlocução entre a universidade, os quais destacamos: dificuldade de alunos e professores em desenvolver projetos científicos; desejo por mudança de postura investigativa; a resolução da problemática entre teoria e prática e estratégias que evidenciam a consolidação desse processo a partir da interlocução entre a universidade e a escola.

O estudo aponta desafios quanto à ampliação da postura investigativa relacionada à produção escrita com base na pesquisa empírica e conceitual a ser adotado no processo contínuo dessa comunidade e à colaboração permanente entre a universidade e escola. Essa produção de novos significados exige estudos mais aprofundados sobre questões teórico-metodológicas e da própria temática que está sendo implementada – grupo colaborativo, logo, faz-se necessário o fortalecimento da interação entre universidade e escola por meio de ações desenvolvidas que promovam essa interação, seja no âmbito escolar, seja no âmbito universitário.

4. Interfaces PIBID e FORMAZON no desenvolvimento profissional docente: aproximações e distanciamentos

Esta seção apresenta os resultados dos estudos sobre os contextos investigados e suas potencialidades para o desenvolvimento profissional docente. Inicialmente, apresentamos os estudos levantados sobre a relação universidade-escola no PIBID, desvendando suas características de grupos colaborativos e sua potencialidade para o desenvolvimento profissional docente. Na sequência, trazemos o FORMAZON enquanto comunidade colaborativa e suas evidências de desenvolvimento profissional docente.

O estudo das comunidades, PIBID e FORMAZON, mostrou-nos que mesmo se dando em contextos diferentes apresentaram muitos aspectos em comuns, conforme sintetizamos no “Quadro 2” a seguir.

**Quadro 2 – Aspectos catalisadores do DPD,
identificados no PIBID e no FORMAZON**

PIBID	FORMAZON
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção de coletividade; 2. Desenvolvimento de diálogo aberto e franco; 3. Processo de autovalorização de si e do outro; reconhecimento do professor da escola como coformadores; 4. Encontros de estudo e planejamento a partir das demandas da prática e espaço de produção científica; 5. Discussões sobre dificuldades de aprendizagem dos alunos e inovação; 6. Estímulo à observação e à reflexão; 7. Reuniões em clima de encontro, com partilhas de experiências, troca e mediação; liberdade para se expressar e questionar; 8. Exercício do protagonismo; 9. Familiaridade com as especificidades do ofício, busca por conciliar teoria e prática; 10. Aprendizagem como transformação; aprendizagem mútua (entre pares e não pares); mobilização e confronto de saberes; 11. Parceria entre universidade e escola mediada pelo diálogo, negociação e partilhas de experiências; 12. Busca romper com a racionalidade técnica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repertório coletivo de experiências e valores; 2. Diálogo aberto e franco, como se fossem todos iguais, como colegas professores e pesquisadores; 3. Os professores se tornam construtores de conhecimento e se baseiam na postura de teóricos, ativistas e líderes; 4. Compartilhamento de conhecimento, reflexividade e apoio teórico metodológico tanto para as pesquisas quanto para a ressignificação da prática pedagógica; 5. Discussões relacionadas aos problemas e potencialidades da educação básica; 6. Reflexão contínua; 7. Encontros com partilhas de conhecimento, ajuda mútua, acolhimento, liberdade para participar; 8. Compromisso com a própria formação e com a do grupo; 9. Desenvolvimento da postura investigativa; produção de pesquisas/trabalho pedagógico com a pesquisa; 10. Aprendizagem como transformação; aprendizagem como fazer; ressignificação da prática; aprendizagem como pertencimento; 11. Interlocução intensa entre universidade e escola, companheirismo, apoio e colaboração; 12. Rompe como o modelo de ensino tecnicista.

Fonte: Autoras (2020).

Notam-se muitas semelhanças entre as comunidades, tanto PIBID quanto FORMAZON oportunizam momentos de estudo individual e coletivo, partilhas de saberes e experiências, diálogos abertos, reflexões e problematizações a partir da prática (embora se encontre também no Pibid relatos de reflexões sobre a prática, e não a partir dela), produções bibliográficas etc.

Todavia, há diferenças: enquanto, no Formazon, as pessoas já aderem com a predisposição de colaboração, de relação igualitária entre as partes, no PIBID a construção da relação colaborativa é incerta, pois, sendo regulado externamente, depende muito dos sujeitos envolvidos ativamente nesta parceria, isto é, dos bolsistas licenciandos, dos professores da escola e da universidade. Como salientaram alguns autores, a relação universidade-escola varia de instituição para instituição, de grupo para grupo dentro do PIBID.

Além disso, os participantes enfrentam muitos desafios para desfrutarem plenamente das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional propostas no Programa. Contudo, os momentos de reflexão coletiva, a construção do diálogo aberto, as interações e partilhas de saberes e experiências e a realização das ações mediante diálogo e negociação, bem como produções de registros escritos (portfólios, relatórios, artigos etc.) são aspectos recorrentes no Programa, contribuindo muito os encontros de estudo, planejamento, execução e avaliação das ações.

5. Considerações finais

As análises realizadas para esta investigação, permitiram compreender que a relação universidade e escola possibilita a catalisação do desenvolvimento profissional docente. No entanto, na interface entre esses dois contextos PIBID e FORMAZON, existem desafios que promovem ou dificultam esse processo.

Os elementos que ligam essas duas comunidades colaborativas, impulsionando o desenvolvimento profissional dos professores, estão pautados na construção e ativação da colaboração mediante a parceria escola-universidade, reconhecimento dos professores enquanto construtores de conhecimento e mediadores da aprendizagem docente, na reflexividade a partir das demandas da prática e no apoio teórico metodológico.

O Formazon, enquanto uma comunidade acadêmica colaborativa permite a construção de uma ponte entre escola e universidade, universidade e escola, numa transição harmoniosa de compartilhamento e aprendizagem aberta. Essa comunidade acadêmica torna-se colaborativa por envolver além dos acadêmicos e professores universitários, os professores escolares, tanto através da participação nos encontros realizados na universidade, como através da participação da universidade na escola. Uma interface que visa produzir conhecimento a partir da estratégia de colaboração e interação entre os participantes, tendo em vista a melhoria do processo formativo, tanto dos acadêmicos como dos professores escolares que buscam o seu desenvolvimento profissional contínuo.

A pesquisa apontou que os professores que fazem parte do PIBID ainda têm participação limitada, com apoio incipiente das escolas, que muitas vezes não dispõem também de infraestrutura para promover com mais frequência, em seu espaço, encontros de planejamento, avaliação e sistematização dos saberes construídos. Vários estudos apontaram uma maior recorrência dessas ações no espaço da universidade, o que por vezes torna desafiante a presença do professor da escola nessas atividades, em virtude da sua intensa jornada de trabalho.

Em ambas as comunidades, verificamos a falta de formação para pesquisa científica, no entanto, no Formazon, encontramos indícios de aprimoramento da expressão escrita por meio da produção dos conhecimentos. No PIBID, realiza-se também diversas produções escritas (portfólios, relatórios, registros em diário de campo, produção de textos acadêmicos). Todavia, observa-se ainda dificuldade em articular teoria e prática, necessidade de avanço no desenvolvimento da postura investigativa da própria prática.

Em suma, há aspectos favoráveis (interação, diálogo franco, construção de objetivos comuns, práticas coletivas de reflexão) e desfavoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes (precarização do trabalho docente, formação científica incipiente, entre outros fatores), os quais requerem ser observados, reconhecidos e enfrentados. Concluímos dizendo que o FORMAZON, como um grupo colaborativo poderá fomentar ações para a formação de professores em secretarias municipais e estaduais, tendo em vista que pode ser catalisador do desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015.

ARAÚJO, Vanessa Gomes de. **O PIBID na escola: a visão dos sujeitos sociais a respeito de suas práticas educacionais vivenciadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46362>. Acesso em: 12 maio 2020.

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Complementar nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, ed. 65, seção 1, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007.

CAMPELO, Talita da Silva. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade – Escola Básica**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAPAROLE, Giancarlo. **PIBID – espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CASTRO, C. S. **Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará.** 2018. Tese (Doutorado) – Belém, 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation.** New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

CRECCI, V.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2013a.

CRECCI, V.; FIORENTINI, D. Práticas de desenvolvimento profissional em comunidades de professores que ensinam matemática. Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR, 18 a 21 jul. 2013b. ISSN 2178-034X.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

CRECCI, V.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e172761, 2018.

DEMOS, Talles Viana. **Possibilidades para o desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica participantes de subprojetos PIBID/CAPES da área curricular Ciências da Natureza.** 2016. 363 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

FEDECHEM, Roberto Alexandre. **As múltiplas dimensões no processo formativo de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Física-UFPR (2009-2012).** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

FONSECA, José Dias da. **Relação universidade e educação básica**: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2018.

GAFFURI, Priscila. **Rupturas e continuidades na formação de professores**: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GAMA, R. P.; FIorentini, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 11, n. 3, 2009.

GUEST, Greg; MACQUEEN, Kathleen; NAMEY, Emily. **Applied Thematic Analysis**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2012.

GUIMARÃES, Paula Cristina Galdino. **Relação Universidade-Escola no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**: um estudo do Estado do Conhecimento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2012-2018). 2020. 299 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

HONÓRIO, Adivânia Maria Valério. **O PIBID e a iniciação docente em cursos de pedagogia**: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2014.

LIMA, Francisco José de. **Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do Pibid/Matemática**. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 8, jan./abr. 2009.

MENEZES, P. H. D. Desenvolvimento Profissional do professor de física: colaboração, mudança e conscientização. *In: CAMARGO, S. et al. (org.). **Controvérsias na Pesquisa em Ensino de Física***. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

PASSOS, Carmen *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Portugal, v. XV, n. 1 e 2, 2006.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. *In: PONTE, João Pedro da et al. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional***. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

RODRIGUES, Márcio Urel. **Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil**. 2016. 540f. Tese (Doutorado em Geociências e Ciências Exatas) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, Alessandra Neves. **O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa**: uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA. 2020. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica**. 2012. 376 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

WENGER, E. Uma teoria social de aprendizagem. *In*: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 267-284, abr./jun. 2018.

CAPÍTULO V

A MÍDIA E O SUCESSO EFÊMERO

*Anthymio Wanzeller Figueira Neto*³⁰

*Doriedson Alves de Almeida*³¹

*Valmir Alcantara Alves*³²

1. Introdução

Nesse ensaio refletimos sobre o poder da Indústria Cultural e da mídia para criar/fomentar o que denominamos de sucesso efêmero, atribuído aos artistas do cenário musical. Nosso objetivo é mostrar que artistas de massa para a Indústria cultural é mais um produto industrial como qualquer outro, podendo ser deixado de lado/descartado caso o interesse do mercado cultural seja mudado. Para tal reflexão, busca-se embasamento teórico em alguns estudiosos da área a fim de sustentar a ideia da efemeridade enquanto rotulo de validade do artista/produto.

2. Marco teórico conceitual

Um dos maiores desejos de qualquer artista é ter seu trabalho reconhecido pelo público. O que para ele representa a valorização, por parte do público, de seu esforço e dedicação. Outrora essa realidade era algo quase que impossível de se realizar, muitos artistas, embora tentassem, acabavam a vida toda no anonimato e os que conseguiam visibilidade acabavam por se eternizar sendo lembrados até depois de décadas de suas mortes uma realidade ligada principalmente ao contato das massas com as obras dos artistas. Por esta razão não há como discordarmos de Castro (2011, p. 403-404) quando este diz que:

Todos os períodos musicais tiveram seus modos de produção de massa e de “não-massa”, isto é, de recepção limitada, independentemente do fato de a música ser rotulada de erudita ou popular –o que abre a perspectiva para um estudo da recepção das obras do ponto de vista de sua popularidade ou não. Num período histórico determinado, a obra musical pode ter

30 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: anthymiofigueira@hotmail.com.

31 Doutor em Educação. Docente do programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA. Líder do grupo de estudo Oficiber. Orientador do estudo. E-mail: doriedson.almeida@ufopa.edu.br.

32 Doutor em Educação. Músico. E-mail: valmiralcantara407@gmail.com.

uma recepção massiva ou restrita, da mesma maneira que uma percepção erudita ou a simples apreciação superficial, independentemente da intenção original de seu curador.

Ressalta-se que este fato citato pairava em relação a todas as esferas artísticas e não só a música. Como se sabe a música é uma manifestação artística que acompanha o homem desde a sua origem, não sendo uma exclusividade de um único povo ou nação, pois estudiosos afirmam que em todas as culturas existentes possuem o seu fazer musical (LOUREIRO, 2003).

Partindo do fato apresentado acima, se pode concluir que ao longo da história da humanidade, inúmeros músicos existiram, mas somente alguns conseguiram se eternizar entre as massas. Podemos citar aqui Mozart, Chopin, Beethoven entre outros poucos que continuam fazendo parte de gerações mesmo depois de suas mortes, enquanto outros muitos, principalmente por conta da dificuldade de divulgação de seus trabalhos, ficaram esquecidos no tempo.

O tempo passa, o mundo se moderniza fazendo aparecer novas formas possíveis de divulgação ligados aos meios de comunicação de massa, e um dos primeiros voltasse para a imprensa, pois a “invenção dos tipos móveis de imprensa, feita por Gutenberg no século XV, marca o surgimento desses meios – ou, pelo menos, do protótipo desses meios” (COELHO; 1980, p 4). O trabalho de Gutenberg, foi de grande importância, mas limitado por conta da demora na circulação de informação, talvez por este motivo Coelho (1980) o classifica como protótipo. A demora anteriormente citada passa ser amenizada com a invenção do rádio 1896 pelo físico italiano, Guglielmo Marconi. Por este motivo, nos dias atuais quando se fala de instrumentos de comunicação de massa, não há como deixar de citar o rádio, pois o mesmo foi, para muitos, o primeiro, propriamente dito, instrumento de comunicação de massa. Através dele muitas mudanças, em todos os âmbitos, ocorrerão, mudanças que mudariam o curso do cenário artístico musical em pouco tempo. Na verdade,

O rádio é um meio de comunicação espetacular, é o único veículo que utiliza apenas um dos nossos cinco sentidos, permitindo-nos realizar diversas outras atividades ao mesmo tempo. Classificado como companheiro, o rádio, com o aumento da globalização, tornou-se o veículo mais utilizado pela população, sem distinção de idade e classe social. É o único veículo capaz de ativar a toda hora a imaginação, despertando sensibilidade e permitindo que cada um crie imagens únicas e pessoais. É considerado também como instaurador de novas sociabilidades e, conseqüentemente, como um agente de mudanças sociais, lingüísticas e estéticas. Como o mais interativo dos meios, dispensa a presença de imagens, visto que, promove a criação do que se chama de “imagens sonoras” (COSTA, 2006, p. 10).

Ressaltar-se que as mudanças ocorrentes no campo artístico fundido com o Rádio contribuíram para mudanças no campo econômico, já que este instrumento de comunicação de massa atrelada à visão capitalista de consumo possibilitou o surgimento da chamada indústria cultural, e que, por sua vez, tem no entretenimento seu foco de concentração transformando a música, bem como todas as outras artes, em produto de venda. Essa realidade surge com o desenvolvimento industrial desenfreado que por sua vez tornou-se tão latente que no “começo do século XX, o poder industrial estendeu-se por todo o globo terrestre” (MORIN, 1997, p. 13) e atingido todas as áreas incluindo arte e cultura.

Todo esse desenvolvimento, segundo Morin (1997), expande os interesses dessa indústria que se volta agora para o interior do ser humano, mostrando um segundo tipo de industrialização e colonização, mas que mantei seu interesse primário, o lucro. Esse novo processo não mais ocorre em linha vertical, mas de maneira horizontal e sorrateiro utilizando-se de manobras que acabam, muitas vezes, passando de maneira despercebida mostrando a eficiência de suas estratégias. Toda essa ideia é muito bem colocada por Morin (1997) quando esse afirma que a

[...] segunda industrialização, que passa a ser a industrialização do espírito, e a segunda colonização que passa a dizer respeito à alma progridem no decorrer do século XX. Através delas, opera-se esse progresso ininterrupto da técnica, não mais unicamente votado à organização exterior, mas penetrando no domínio interior do homem e aí derramando mercadorias culturais (MORIN, 1997, p. 13).

O termo colonização se aplica muito bem, neste contexto, pois o processo colonizador apresentado ao longo da história da humanidade, nos mostra uma imposição cultural advinda de interesses particulares. O mesmo acontece nos dias de hoje, pois a Indústria cultural promove uma imposição cultural, mesmo que de maneira mais amistosa ou sorrateira, como fala Morin (1997), visando apenas os seus interesses. Para tal, a mesma age de maneira metamórfica se transformando, e aos seus produtos, sempre que necessário. Observa, pensa e repensa cada passo, por este motivo ao comentar sobre a indústria cultural Edgar Morin (1997 *apud* MARTINO, 2005, p. 13) afirma que a mesma,

[...] mostra sua crescente interferência na cultura. Do momento inicial da produção até a sua veiculação final, a obra de arte passa por uma sequência ininterrupta de manipulações e adaptações, nas quais o critério valorativo deixa de ser estético e se aproxima de uma lógica específica do mercado cultural.

Ou seja, arte/cultura, já não são apenas manifestações imateriais do ser humano, pois dentro da perspectiva apresentada pela citação acima, as mesmas mostram-se uma “mina de ouro”, onde a indústria cultural garimpar formas de geração e exploração do lucro – seja através de artistas ou programas em geral – seguindo a lógica mercadológica da oferta e da procura.

Falando dessa transformação arte/mercadoria, voltamos à atenção para a música novamente. A música mercadoria. Ao se tratar sobre esse tema não temos como não falarmos da Indústria fonográfica, pois segundo Dulce C. A. Whitaker³³ a “indústria fonográfica, apoiada nos milagres da tecnologia, transforma definitivamente a música em mercadoria”. Um processo que no Brasil inicia-se com Frederico Figner a partir de 1897 quando este, no Rio de Janeiro, começa a realizar as primeiras gravações ainda em cilindro (ZAN, 2001). Assim,

A partir de então, começou a formar-se um mercado de música gravada no país, por meio do qual era veiculada, por quase todo o território nacional, uma gama de gêneros populares urbanos que se constituíram, especialmente no Rio de Janeiro, em fins do século XIX e início do século XX. Dentre eles destacaram-se o samba, a marcha e o choro.

Aos poucos, esses gêneros foram se libertando dos seus espaços tradicionais e ritualísticos e se integrando a um novo circuito de produção e consumo por um processo definido por Krausche como “apropriação capitalista da canção” [...] (ZAN, 2001, p. 107).

Tamanho foi o poder indústria fonográfica adquiriu no Brasil, que “a indústria do disco cresceria a uma taxa de 15% ao ano durante a década de 1970” (MORELLI, 2009, p. 61). Vale destacar que a indústria cultural só chegou a esse poderio por causa da importante contribuição da mídia. Tamanho é o poder da mídia que hoje a “mídia controla grande parte dos fluxos de cultura em circulação na sociedade” (MARTINO, 2005, p. 18). E se a mídia controla a circulação de cultura significa dizer, as artes e consequentemente seus artistas. Porém ao se falar de mídia e música, destaca-se novamente a importância do rádio em todo este processo midiático no território nacional a partir de 1927, pois, nesse período,

[...] o rádio se expandiu pelo país, transformando-se no principal meio de divulgação de música popular. Em poucos anos, as emissoras ampliaram suas instalações, construindo palcos e amplos auditórios para realizar programas musicais e receber o público cada vez mais numeroso. Tudo isso contribuiu para a ampliação do mercado fonográfico [...] (ZAN, 2001, p. 110).

33 Prefácio do livro Música, Educação e Indústria cultural. O loteamento do espaço sonoro, de Anamaria Brandi Curtú (2013).

Toda essa expansão advinda do poder da mídia através do rádio, só vem fortificar ainda mais o poder da indústria cultural, pois se a música já era procurada antes, agora ela passa a ser artigo de “prateleira de supermercado”. Algo que cada vez mais vai se popularizando, permitindo que agora a indústria cultural tivesse condição de trabalhar a ideia de cultura de massa principalmente com o surgimento de novos artistas alavancados pela mídia.

A cultura de massa é uma das estratégias mais eficaz da indústria cultural, pois pensa o ser humano e sua universalidade como uma “equação de fração” e assim procura um “denominador comum” (MORIN, 1997), algo que coloque todos em um só patamar de medida e assim injetando uma cultura universal e moldada, que se não puder abarcar a todos, mas que atinja a maioria a fim de criar um mercado consumidor que atenda as necessidades da indústria cultural. Por esta razão Morin (1997, p. 44) afirma que:

A cultura universal se desenvolve no plano do mercado mundial. Daí sua formidável tendência ao sincretismo-ecletismo e à homogeneização, seu fluxo, imaginário, lúdico, estético, atenta contra as barreiras locais, éticas, sociais nacionais, de idade, sexo, educação; ela separa dos folclores e das tradições temas que ela universaliza, que ela inventa temas imediatamente universais.

Veja que a citação acima deixa claro que neste processo de redução do homem a um denominador comum, o caminho da produção da cultura de massa leva em conta as particularidades na tentativa de criar uma cultura una que, como já dito anteriormente, permita um aglomerado maior em número de pessoas unidas por um querer instituído pela própria mídia e assim tecendo uma rede de consumidores que atenda o asseio por lucro da indústria cultura. Nesta perspectiva, não é importuno disser que sem a mídia, primeiro com o rádio, depois com as redes de Tv, e hoje com as novas tecnologias, a indústria cultural teria dificuldade em chegar às massas, pois ela é quem cria esta ponte que permite a manipulação e a dominação da indústria cultural sobre o antinomismo das massas consumidoras, pois o

[...] consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. [...] A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada a priori e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar (ADORNO, 1986, p. 93).

Como se pode ver a indústria cultural, ludibria as massas através da mídia fazendo com que ela creia que está no controle quando na verdade ela passa a ser controlada sem que perceba.

E, neste processo de manipulação da Indústria cultural, a ponte feita pela mídia, no que tange a questão da música de consumo, é a criação do “ídolo produto”. Isso por que uma vez instituídos pelo poder da mídia, os ídolos passam a representar:

[...] uma rede de significados que podem qualificar (ou desqualificar) seu trabalho e até mesmo seus fãs. Eles são elevados a um padrão de símbolo tal que são ritualizados e praticamente “santificados” por seus adoradores. A indústria cultural cria planos estratégicos de manutenção dessa realidade e renova suas iniciativas com o fim de movimentar e aumentar suas cifras (COSTA, 2009, p. 2).

Neste processo de criação de Ídolos, o principal alvo são os jovens. A mídia passa a criar contexto representativo que seja absorvido pelo alvo, como já dissemos procura um denominador comum, por esta razão,

Ao lado das transmissões de programas de canais abertos da televisão existem várias transmissões específicas para a juventude, que recorrem “seletivamente ao acervo musical da actual cultura juvenil”. Através de sua popularidade a música deve produzir um contexto adequado e, ao lado da programação informativa, prover entretenimento (MUNCH, 1998 *apud* SOUZA; TORRES, 2009, p. 4).

Como se pode notar, as estratégias de aproximação utilizada pela mídia para a disseminação de suas ideias são bem elaboradas, pois o “significado reside primeiro no mundo culturalmente constituído. Para passar a residir nos bens de consumo, precisa ser destacado desse mundo e transferido para os bens” (McCRACKEN, 2007, p. 103). Ou seja, para que o Ídolo passe a ser aclamado pela massa, é necessário que ele passe a ter um significado para a mesma ou não irá gerar o lucro desejado. Por este motivo, o trabalho em cima da divulgação desse artista, é algo tão forte que muitas vezes, pode ser equiparado a uma lavagem cerebral, pois cada detalhe, seja letra, ritmo, harmonia entre outros por menores, é pensado, para que a música, uma vez, ouvida seja aceita pelo ouvinte. Ou como atesta Brito (2003, p. 32):

Uma melodia que ouvimos no rádio e que horas depois insiste em continuar soando em nossos ouvidos resulta de uma organização precisa [...] uma estrutura sonora que o ouvido humano percebe, reconhece, reproduz e pode anotar, o que possibilita sua reprodução posterior.

Por esta razão, durante o surgimento de um ídolo, é comum que a mídia divulgue seu trabalho de todas as formas, pois, como lembra Martino (2005, p. 43), quanto “maior o tempo de exposição à mídia, maior sua influência na

definição do consumo [...]”; e, neste caso o ídolo em destaque, antes de tudo, é só mais um produto, uma mercadoria produzida pela a indústria cultural e levada ao consumidor.

E como se fala de uma indústria, não se pode esquecer que tudo que é pensado, volta-se para atender ao consumidor, por esta razão existe todo um cuidado na criação de um Ídolo das massas. Podemos dizer que uma estratégia da indústria é reduzir o artista a um objeto, um futuro produto de consumo como qualquer outro produto industrializado. Neste sentido, não é absurdo pensar que cada futuro Ídolo de massa, passa a integrar uma “linha de série”, esta linha está diretamente ligado a um estilo musical, um *rit* do qual o artista fará parte. A ideia de série torna-se plausível se levarmos em conta que a indústria cultural, através da mídia de massa apresenta variados artista para cada estilo de música, que embora pareçam diferentes, pelo processo de mediação já falado anteriormente, são iguais seguindo um mesmo padrão fato que pode ser atestado no cotidiano, segundo Adorno (1986) *apud* Maia e Antunes (2008, p. 1146), pela

[...] oferta ininterrupta e abrangente de produtos padronizados – distinguíveis entre si pela estratificação em diferentes estilos ou níveis de qualidade que, no entanto, é mera aparência –, a indústria cultural tanto produz novas necessidades quanto padroniza a sensibilidade dos espectadores, e assim produz uma adesão voluntária à lógica da dominação (Adorno).

Lembrado que dentro do contexto que se está abordando, faz-se necessário entender “produto padronizado”, apresentado na citação acima, como Ídolo de massa, ou seja, artista produto.

Analisado tudo que foi refletido até aqui, é possível mesmo fazer uma analogia do nascimento de um Ídolo musical das massas com o plantio de uma árvore frutífera, pois no plantio, o solo e preparado, a semente é plantada, é regada e cresce até dar frutos, quando para com os frutos é esquecida que retorne a dá-los novamente. Com o artista da música não é diferente, observa-se o público-alvo, (preparação do solo), o artista é apresentado à massa (ele é plantado), logo em seguida, mídia faz uma intensa divulgação de suas músicas (é regado) a partir dessa divulgação acredita-se que o sucesso vem à tona e comece a gerar lucro (passa a dar frutos) e quando a produção de lucro cai, passa a ser esquecido até que volte a dar lucro novamente, ou permanecerá esquecido, e novas sementes são plantadas.

A humilde analogia parece ater ser poética comparada à realidade da indústria cultural e seus “ídolos produtos”, pois uma vez semeada, a árvore ficará lá dando frutos até que pereça, já o “artista mercadoria”, este é um produto de mercado, e como tal, muitas vezes, já vem com a sua data de validade estipulada.

Isso ocorre justamente por conta da transformação da sociedade, pois a mesma não é estática, mas ao contrário, vive transformações permanentes que geram demandas constantes à indústria cultural, por este motivo é necessário, como em qualquer setor do mercado, ter novidade, ter novos, produtos, não depender apenas de uma “árvore”. E neste contexto, de atender as necessidades das massas, que surge o chamado, Star System outro mecanismo da cultura de massa de origem americana que vem tentar sanar esse problema apresentado. O Star System, nada mais é do que, “a máquina de criar e cultivar ídolos [...] o star system responsabiliza-se por garantir o sucesso até sua substituição em um futuro não muito distante”. (MARTINO, 2005, p. 49-50). Ou seja, o “ídolo produto” já vai às “prateleiras” com um prazo de validade predeterminado pela própria indústria cultural.

Um exemplo notório dessa realidade é apresentado por Adorno em várias de suas análises da música na indústria cultural. Adorno e Simpson (1941/1994) revelaram que a música popular apresenta como características principais a padronização, a pseudo-individação e a facilitação. Desta forma, as músicas veiculadas pela mídia de massa e produzidas pela indústria cultural são semelhantes em sua estrutura, o que caracteriza a padronização, ao mesmo tempo em que possuem detalhes que as diferenciam, como um ritmo ou uma letra, e aqui é facilmente identificada a pseudo-individação a partir do momento em que estas canções apresentam-se novas na aparência, porém iguais em seu conteúdo musical. Se a música, mesmo sob pequenos novos “enfeites” é a mesma em todos os *hits*, ela é facilmente identificável pelo ouvinte, por isso sua audição é facilitada, já que é de fácil reconhecimento, não requerendo esforço ou atenção concentrada no seu processo de escuta, excluído o esforço – que não é pequeno – necessário para aderir a um material musical sem sentido (MAIA; ANTUNES, 2008, p. 1146).

Veja como a indústria cultural, através da cultura de massa passa a manipular as pessoas a seu bel prazer. Ou seja, nesse jogo, o sucesso de um artista já não está mais ligada ao que ele tem de melhor, mas ao que ele pode oferecer, pois a “indústria da cultura explora a imagem do ídolo até seu total esvaziamento” (COSTA, 2009, p. 5), e quando já não lhe convém, parte para um novo produto, um novo Ídolo e inicia novamente todo o percurso descrito até aqui.

Dentro deste pensamento, o músico e compositor Chico Buarque de Holanda, em 1967 escreveu um roteiro de uma peça intitulada *Roda Viva*, que vem contando esse cenário da efemeridade do artista por conta da mídia. Na obra, Chico mostra a história de um músico que chega a se torna um ídolo da massa por conta da mídia, chegando até mesmo a mudar seu nome somente para agradar o mercado consumidor. Chico Buarque mostra, mas uma vez, o

grande poder que a mídia tem sobre a sociedade, pois somete através dela o artista chega à fama. Além de mostrar essa realidade artística atrelada a indústria cultural/mídia de massa, acaba trazendo uma reflexão sobre o fazer artístico, pois mostra, através do personagem, o que muitos músicos em busca de “reconhecimento” e fama são capazes de fazer, ou melhor, se tornar, neste caso um mero artigo de mercado, um “brinquedo” na nas mãos da indústria cultural.

Vale ressaltar que segundo Costa (2009/2010) a estratégia de criação de ídolos tem seu apogeu nos Estados Unidos na década de 60 graças à situação política e social da época. O fato dos Jovens serem mandados para lutarem na guerra do Vietnã, foi um dos estopins para o encadeamento do pensamento pop, que estava atrelado a indústria cultural, segundo o mesmo autor, a relação vida e morte causada pela situação da guerra, fez surgir uma “sensação de impotência e a consciência da futilidade das coisas, a proclamação de fazer o amor e não a guerra ia se reforçando dia a dia como atitude vital” (COSTA; 2009/2010, p. 4), e assim a arte toma para si essa responsabilidade de propagar o prazer imediato fazendo com que a arte pop e seus artistas representantes, em todos os seguimentos, passassem a ser a personificação do imediato e, de certa forma da, futilidade que cada vez se enraizava nas massas.

Essa propagação de artista/produto de maneira desenfreada foi muito bem representada artisticamente por Andy Warhol, pois:

Nessa atmosfera, Andy Warhol proclamava que todo mundo poderia ser “famoso durante 15 minutos” (RODRÍGUEZ, 2007: 81) e escancarava seu tempo em seus trabalhos. Ele respondia a toda uma iniciativa da *mass media* em bombardear o público com imagens de ícones da cultura pop que passavam pelos olhos do público num fluxo intenso e se perdiam dos holofotes com o passar do tempo. Warhol pintava os produtos, suas marcas, celebridades, ícones. Uma de suas obras mais famosas foi a que pintou o rosto Marilyn Monroe repetidas vezes [...] (COSTA, 2009, p. 4).

Hoje a realidade que se vive diferencia-se da realidade da época anteriormente apresentada, porém o conceito pop do imediato, do agora, continuou e continua se perpetuado principalmente por se torna rentável para a Indústria cultural/capitalismo. Por este motivo, a cada dia as linhas de séries são renovadas e novos artistas/produtos são lançados pela Indústria cultural, que através da mídia leva-os a um sucesso efêmero que nada mais é do que o seu período de validade. Já ao passo que aqueles que não atendem mais as expectativas do mercado, ou seja, da indústria cultural, passam a ser classificados como obsoletos, ultrapassados, com seu prazo de validade vencido, e conseqüentemente passam a ser esquecidos como tantos que já existiram.

A realidade apresentada também é muito bem expressa pelo grupo de rock brasileiro Titãs que soube explorar temática da efemeridade artística através da

música/canção “A melhor banda de todos só tempo da última semana”³⁴ onde novamente, é mostrado todo esse mundo imediatista que culmina no aparecimento e desaparecimento quase que imediato de um artista apresentado pela mídia.

O único problema é que neste joguete de interesses econômicos, essa manipulação da Indústria Cultural juntamente com mídia muitas vezes acaba permitindo uma interpretação de que as artes assim como os artistas/ produtos que são lançados diariamente, é algo fútil, passageiro e que se esvai juntamente com os artistas que são “jogados ao lixo”, o que não é verdade, pois a arte e/ ou a cultura não podem ser taxadas como um produto com prazo de vencimento, pois se assim fosse estaríamos indiretamente dando datas de validade a própria sociedade uma vez que a mesma é um produto direto da mesma.

3. Considerações finais

As leituras feitas durante a elaboração do referente artigo, nos leva a pensar até onde, de fato, somos livres para fazermos nossas escolhas em relação a preferência por alguma vertente cultural. Tal questionamento passa a ser plausível se levarmos em conta o grande bombardeio de informação que a mídia promove em função do mercado, em todas as esferas, e em especial no que tange a cultura musical através de seus artistas. Theodor Adorno (1903-1969) e Ho (data morte), os primeiros pensadores da escola de Frankfurt, deram uma grande contribuição para o entendimento com a teoria Crítica da sociedade do poderio que seria desenvolvido, pela aquela que mais tarde seria chamada de Indústria Cultural, pois provou que a mesma era capaz de alienar o homem, fato comprovado pelas gerações posteriores adeptos da corrente frankfurtiana e que serviram de embasamento para este texto.

Notoriamente a discussão sobre o tema torna-se amplo, possuindo um grande leque de abordagem e possibilidades, porém tentamos nos ater a questão do artista/produto, pois facilmente essa realidade é observável no cotidiano através da mídia que a cada dia nos bombardeia com “séries novas de artistas” a fim de atender as necessidades da indústria cultural, ou seja do mercado e consequentemente capitalismo.

Por fim, esperamos ter trazido alguma contribuição para o leitor desde artigo ao menos de fazê-lo pensar até onde seu gosto e interesse musical é de fato seu e não algo implantando em sua mente pelo processo de alienação quase que imperceptível que a indústria cultural através da mídia diariamente se esforça em realizar.

34 A referida música/canção é uma faixa integrante e título do décimo primeiro álbum do grupo Titãs, lançado em 2001 pela extinta gravadora Abril Music.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. “A indústria cultural”. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

A MELHOR banda de todos os tempos da última semana. Grupo titã. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EacVlAtN8ss>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. Proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASTRO, Marcos Câmara de. **Música e Indústria cultural: Teoria e Prática**. Congresso Chileno de Estudios en Música Popular. ASEMPCH, 2011. Disponível em: <http://www.congresos.asempch.cl/congreso2011/actas>. Acesso em: out. 2020.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. Coleção primeiros passos. 35. ed. Editora Brasiliense. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT05032013224040.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

COSTA, Marina de Vasconcelos Padrão. **Rádio, um meio de comunicação eficiente**. Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/1394/2/20317100.pdf> Acesso em: nov. 2020.

COSTA, Tiago Ramires da. A construção do popstar. A figura estratégica do ídolo das massas na indústria cultural. Revista Anagrama: **Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, ano 3, ed. 2, dez. 2009/fev. 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação).

MAIA, Ari Fernandes; ANTUNES, Deborah Chistina. Música, indústria cultural e limitação da consciência. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. VIII, n. 4, p. 1143-1176, dez. 2008. Disponível em: <http://www.unesp.br/Portal-PROPE/unesp/fc/dpsi/ari-fernando-maia/informacoes/>. Acesso em: 20 out. 2017.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Comunicação: Troca Cultural?** São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Questões fundamentais da comunicação, v. 6. Coord. Valdir José de Castro).

McCRACKEN, Grant. Cultura e Consumo: Uma explicação teórica da estrutura e do movimento do significado cultural dos bens de consumo. **Revista RAE-CLÁSSICOS**, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n1/a14v47n1.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

MORELLI, Rita de Cássia Lahoz. **Indústria fonográfica**: um estudo antropológico. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**: Neurose. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

SOUZA, Jussamara; TORRES, Maria C. de Araújo. Porto Alegre: **Revista Música na educação básica**, 2009.

ZAN, José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo: Universidade Nove de Julho, v. 3, n. 1, p. 105-122, jun. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530108>. Acesso em: out. 2020.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO MUSICAL E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE DOCENTES ATUANTES EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE MÚSICA EM SANTARÉM/PA

*Paulo Victor Rodrigues Maranhão*³⁵

*Raimundo Nonato Aguiar Oliveira*³⁶

*Iani Dias Lauer-Leite*³⁷

1. Introdução

Na antiguidade os gregos supervalorizavam a capacidade criativa das crianças na criação dos jogos, compreendendo que a essência criativa estava mais no brincar do que no brinquedo. “O principal recurso educativo baseava-se na expressividade e na criatividade” (OLIVEIRA, 2006, p. 34). A ética na educação grega era fator primordial para a formação de um cidadão virtuoso e pleno, na qual a criança deveria se apropriar de uma série de virtudes provenientes da prática lúdica.

Brougère (1998) relata que o cidadão romano era simples apreciador dos atletas, jamais saía de sua condição de observador; diferentemente dos gregos, que participavam ativamente, não apenas como observadores da ação. No sentido de treinamento dado à palavra pelo adjetivo *ludus*, do verbo *ludere*, que designa também exercício como: “O jogo da criança não é apenas divertimento ou descontração; é também uma forma de ser e aprender o mundo” (BROUGÈRE, 1998, p. 165).

No período compreendido entre a decadência do império romano (476) à tomada de Constantinopla (1453), o filósofo e teólogo Santo Agostinho, entre suas obras pedagógicas, também abordou o tema da inserção do uso

35 Mestre em educação, Licenciado pleno em educação artística/habilitação em música, professor efetivo na rede pública estadual do Pará e da rede pública municipal de Santarém.

36 Mestre em educação, Licenciado pleno em educação artística/habilitação em música, professor efetivo na universidade do [Estado do Pará estadual](#).

37 Doutora em teoria e pesquisa do comportamento, graduada em administração, Professora associada I na Universidade Federal do Oeste do Pará, coordenadora do grupo de pesquisa LAPCIA.

do lúdico e das atividades lúdicas na educação: “O lúdico é eminentemente educativo no sentido que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação” (SANTOS, 1997, p. 45).

Se para os gregos e os romanos os jogos e as atividades lúdicas tinham o caráter de participação e observação, para os medievais, o lúdico era um artifício pedagógico. Apesar de possuírem papéis relevantes nos distintos períodos históricos, os jogos não foram compreendidos como algo sério na educação. Isso só se observa com a chegada do pensamento romântico, em que o jogo começa a ter possível lugar na educação.

Observou-se, assim, a presença da ludicidade e como ela foi abordada e valorizada ou não em diferentes épocas. Atualmente, pesquisas sobre a ludicidade na educação da criança tem se multiplicado, por se compreender que a brincadeira pertence ao universo infantil. Para além dessa questão, a ludicidade mediante jogos e brincadeiras possibilitam o aprendizado de ferramentas úteis ao ser humano, como o respeito às regras, o autocontrole, raciocínio lógico, dentre outros.

Ao longo do tempo, vários termos foram sendo cunhados, para se referir a uma atividade que fosse prazerosa e envolvesse jogos ou brincadeiras. Dessa forma, encontramos na literatura vários termos como lúdico, ludicidade, brincar, brincadeira, brinquedo e o jogo.

O primeiro conceito a se definir é o conceito de Lúdico. Nesse sentido, o **lúdico** se relaciona a todos os outros termos, ludicidade, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras; quer seja como fenômeno, quer seja como material (objeto) que proporcione o divertimento e a realização de uma atividade prazerosa, tendo como objetivo principal a diversão e o prazer, prioritariamente (FERREIRA, 2010). Contudo, esclarecemos que esses conceitos não são sinônimos, cada um tem seu sentido próprio e sua função específica a fim de alcançar a **ludicidade**, a sensação de prazer, plenitude individual que o sujeito sente ao brincar, é a parte subjetiva do fenômeno. Já a **atividade lúdica** se diferencia pelo fato de ser a parte objetiva, perceptível visualmente, concretiza-se na ação lúdica (LUCKESI, 2005).

Nesse contexto, Kishimoto (2010) define **o brincar** como uma ação que é livre, que surge a qualquer momento, sendo iniciada e conduzida pela criança. Tal ação gera prazer e não tem compromisso com um produto final. Traz relaxamento, envolvimento, o ensino de regras, de linguagens, conduzindo a criança para um mundo imaginário. Essas ações acontecem no cotidiano e, para a teórica, é a principal atividade da criança. A autora define a “brincadeira como a ferramenta da aprendizagem, expressão e desenvolvimento. A **brincadeira** é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de um jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2010, p. 111).

Para Brougère (1998) o *jogo* é um produto cultural de clara intenção de aprender essa cultura popular do brincar e controlar um universo simbólico particular; requer a aprendizagem de uma cultura específica, ou seja, cada jogo possui seus pré-requisitos.

Sendo assim, Kishimoto (1993), quando se refere à ludicidade e atividades lúdicas, orienta-se pelo *jogo*, tratando os jogos tradicionais como os responsáveis pela perpetuação da cultura infantil dentro da cultura popular. Defendendo que os jogos, além da convivência entre os povos, resguardam a produção espiritual de um povo, complementando a vida social desse povo, sendo eles passíveis de reformulações e novas criações.

Luckesi (2005) afirma que a utilização de jogos com características típicas e regionais pode favorecer o ensino lúdico com “algo a mais”, com plenitude, porém, ao falar, ele adverte: “o lúdico pode não ser divertido”, ou seja, a atividade só será lúdica se for divertida, caso seja prazerosa ao sujeito, portanto plena.

Luckesi (2005) esclarece, ainda, a ideia de que determinada atividade lúdica pode vir a não ser prazerosa, ou seja, pode deixar de cumprir seu papel de plenitude, pode não existir ludicidade em uma determinada atividade lúdica. Sendo que o uso do lúdico – no sentido amplo de matérias lúdicas, brinquedos (objetos) e quaisquer materiais utilizados com a intenção de alcançar a ludicidade (PORTO, 2004) – pode promover ou não a ludicidade.

Assim, a ludicidade se diferencia da atividade lúdica como elementos distintos de um mesmo fenômeno, em que um é externo – a atividade lúdica – e o outro é interno ao sujeito e subjetivo – a ludicidade (LUCKESI, 2005). De modo que somente o sujeito que vivencia a atividade lúdica pode afirmar com verdade se há a ludicidade, porque aquilo que para um indivíduo pode ser prazeroso e divertido ao outro pode não despertar tal prazer ou até produzir certo desconforto, constrangimento e desprazer; nesse caso, não podem ser considerados como brincadeira e não haverá ludicidade quando houver o efeito contrário à “sensação de prazer”.

Justifica-se, mediante o histórico da ludicidade e as diversas terminologias utilizadas, a importância da inclusão da ludicidade na educação de todos, tanto de crianças quanto de adultos. E, nesse sentido destaca-se a ludicidade que deve estar presente na formação do professor de música. Nesse sentido, são apresentados alguns estudos realizados no Brasil, que tratam dessa questão.

2. A ludicidade na formação do professor de Música no Ensino Superior

Atualmente, observa-se nos cursos superiores de formação de professores de música uma crescente preocupação com o aspecto pedagógico, alinhado ao

musical. Isso porque, cada vez mais, as práticas pedagógicas motivadas por metodologias ativas vêm destacando a ludicidade como ferramenta imprescindível tanto para a aprendizagem do futuro professor de música quanto aos saberes que esse (já formado) professor poderá aplicar em suas práticas no ambiente escolar, pois, conforme Freire (2011, p. 18), “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Vasconcelos (2014) analisou a produção científica e a contribuição para a *práxis* acerca da temática da utilização de recursos lúdicos (jogos) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Realizando uma pesquisa bibliométrica por meio do Portal de Periódicos da Capes, a partir da base de dados, o autor aponta para uma possível distorção sobre a importância dos jogos na formação de professores.

Em um estudo do mesmo tipo mais recente, Pereira, (2019) analisou dissertações e teses de programas de Pós-Graduação brasileiros em educação que tratam sobre a ludicidade na prática docente no período de 2013 a 2016. Tratou-se de uma pesquisa tipo estado da arte com abordagem quali-quantitativa, almejando responder de que modo vem se construindo a produção acadêmica dos programas brasileiros de Pós-Graduação que versam sobre a ludicidade na prática docente.

O autor constatou que houve decréscimo nas produções acadêmicas durante os quatro anos em questão e que as regiões Sudeste e Sul são predominantes na elaboração de pesquisas dessa natureza, sendo a educação infantil a etapa da educação básica mais estudada. A pesquisa-ação e o estudo de caso são os tipos de pesquisa mais utilizados e a abordagem qualitativa é unanimidade nas produções. Verificou-se, quanto aos títulos, que as pesquisas pouco expuseram o (s) jogo (s), brincadeiras e brinquedos como temática central de apresentação dos estudos, assim como a “ludicidade” também foi pouco mencionada nessa parte das produções.

D’Ávila e Mineiro (2018) questionaram acerca das compreensões dos discentes pós-graduandos em educação a respeito da ludicidade, visando analisar as inferências conceituais dos discentes pós-graduandos em educação. Trata-se de um estudo de caso, qualitativo, justificando a importância da temática pelas contribuições teórico-práticas às discussões acadêmicas em educação sobre ludicidade no contexto do ensino superior.

Como resultados dessa pesquisa os autores reportaram que o conceito lukesiano de ludicidade como inteireza, plenitude e estado subjetivo interno foi o mais compreendido e internalizado; que o agrupamento sinonímico em que os estudantes localizam a ludicidade é o da emoção e que, para os discentes, o ensino lúdico encara o educando como ser integral (razão e emoção), demandando uma prática docente sensível.

Em outro estudo, D'Ávila (2014) enfatizou as possibilidades de uma docência lúdica vivenciada plenamente na sala de aula e estruturadora de saberes pedagógicos, didáticos e necessários à profissão docente. Sua pesquisa evidenciou aspectos relacionados à precária formação pedagógica de professores universitários. Como resultado, D'Ávila detectou que os docentes possuem apenas 60 horas em curso de especialização *lato sensu* em metodologia do ensino superior, ou mestrado e doutorado sem que tenham cursado disciplinas como Didática e Docência na Educação Superior. E, também, o desconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos que sustentem a prática do trabalho docente.

Leal (2012), em sua dissertação, analisou a práxis pedagógica de professores universitários do curso de Licenciatura em Música de uma universidade pública na Bahia, acerca de como a dimensão lúdica se fazia presente e como se manifestava nessa práxis. Seu estudo foi realizado tendo quatro docentes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como sujeitos participantes.

Como resultados, a pesquisa sintetiza que os professores se revelaram identificados com a docência, gostam do que fazem, sentem-se bem e estão comprometidos com a formação dos futuros professores de educação musical. Todos os professores são adeptos da pedagogia construtiva e crítica. Sobre o conceito de ludicidade e sua presença em suas práticas, os professores possuem uma compreensão instrumentalizadora do lúdico, ou seja, superficial, sempre associando as atividades lúdicas a jogos e brincadeiras.

Em sua tese de doutorado, a mesma autora (LEAL, 2017) procurou conhecer como os licenciandos em música lidam com a cultura lúdica, como a identificam e de que modo a mobilizam em suas atividades de estágio. Trata-se de um estudo de caso de inspiração etnográfica com concluintes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia. Como resultados apontou-se a cultura lúdica ausente nas atividades de estágio, bem como o repertório cultural dos alunos não está presente nos discursos dos estagiários, nem em seus planos de ensino e tampouco nas aulas observadas. Já a ludicidade, assim como a relação música e jogo, foi percebida e trabalhada por eles na dimensão instrumentalizadora da prática, ressaltando-se o caráter de utilidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo nessa mesma linha, Bertoldo (2004) questiona em sua dissertação a respeito do imaginário e da ludicidade como pilares da educação defendendo o valor do lúdico na educação e na formação dos professores. Concluiu-se no estudo com pedagogos que, durante o processo de formação de futuros professores, as experimentações voltadas à ludicidade devem continuar como enfoque na educação lúdica, favorecendo o desenvolvimento destes sujeitos no contexto sócio histórico e político-social.

A partir dos estudos encontrados sobre o assunto, observou-se que pesquisas voltadas para a presença da ludicidade na formação em música são poucas e mesmo essas reportam que o lúdico está pouco presente nessa durante a Graduação. Nesse sentido, o trabalho em questão buscou identificar a presença/ausência de aspectos lúdicos na formação do professor de música atuante em escolas especializadas em Santarém, Pará. Destaca-se que a referida cidade possui duas graduações em música, sendo uma em instituição superior pública e outra no ensino privado.

3. Procedimentos metodológicos

Os participantes desta pesquisa foram onze professores que atuam em distintas escolas especializadas de música de Santarém – PA, os quais ensinam às crianças maiores – da terceira infância – na faixa etária de 7 a 11 anos de idade de ensino coletivo de música. Foram selecionados apenas os professores com nível superior licenciados em música das referidas instituições de ensino musical em Santarém – PA. Os critérios para inclusão na amostra foram: exercer a docência em escola especializada de música, possuir Graduação em educação artística com habilitação em música ou licenciatura plena em música, trabalhar com crianças na faixa etária especificada, ofertar aulas de música coletivas na referida escola e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para coleta dos dados, que constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: Folha de dados sociodemográficos e roteiro de entrevista individual. A folha de dados objetivou caracterizar os participantes a partir de variáveis sociodemográficas. O roteiro versou sobre a questão das atividades lúdicas na trajetória docente.

Os dados provenientes da entrevista individual foram analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005). O DSC tem o depoimento como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular. Os autores sugerem quatro operações para produzir os DSCs: 1) Expressões-Chave (E-Ch); 2) Ideias Centrais (IC); 3) Ancoragens (AC); 4) Discursos do Sujeito Coletivo (DSC). As expressões-chave são aquelas que, no discurso do participante, respondem à pergunta realizada. As ideias centrais são produzidas a partir das expressões-chave e são frases que descrevem os sentidos dos depoimentos de cada resposta ou de um conjunto semelhante delas. As ancoragens descrevem ideologias explícitas nos discursos individuais. E os discursos coletivos são o agrupamento das expressões-chave com ideias similares.

4. Resultado e discussão

Na pesquisa que originou este artigo foram feitas nove perguntas aos onze professores das quais duas foram selecionadas para este artigo, por tratarem especificamente da ludicidade em suas formações. Assim, a partir das falas dos próprios docentes, pode-se analisar a prática pedagógica e a presença/ausência da ludicidade neste contexto. Todos os professores responderam a todas as questões que geraram as ideias centrais com as quais ampliou-se a discussão dos resultados e serão demonstradas na sequência deste capítulo.

Uma das perguntas feitas aos onze entrevistados foi a seguinte: **Você teve alguma formação voltada para a ludicidade antes, durante ou depois da faculdade? Fale sobre isso.** Essa questão protagonizou sete ideias centrais entre os sujeitos que geraram os respectivos discursos, conforme o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Síntese das ideias centrais – Formação voltada para a ludicidade

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	A presença da ludicidade na prática	P1, P7.	18,18%
B	Pouco contato com ludicidade na faculdade	P1, P2, P11.	27,27%
C	Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade	P1, P2, P3, P7, P8, P9, P10.	63,63%
D	Nenhuma formação voltada à ludicidade	P11, P8, P6, P5, P2.	45,45%
E	Experiência com atividades lúdicas antes da faculdade	P2	9,09%
F	Experiência com atividades lúdicas após a faculdade	P3, P4.	18,18%
G	Formação particular	P5, P11.	18,18%

Fonte: Maranhão (2019, p. 78).

A análise do quadro anterior esclareceu a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais, do total da amostra desta pesquisa, onze professores. Sendo que a ideia central C (Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade) contou com sete sujeitos que representam a maioria dos professores, 63,63 %; a ideia central D (Nenhuma formação voltada à ludicidade) representou 45,45%, com cinco sujeitos; a ideia central B (Pouco contato com ludicidade na faculdade) com três sujeitos, contabilizando 27,27%. As ideias centrais A (A presença da ludicidade na prática), F (Experiência com atividades lúdicas após a faculdade) e G (Formação particular) tiveram dois

sujeitos cada, representando 18,18% da amostra. Já a ideia central E (Experiência com atividades lúdicas antes da faculdade) conta com um sujeito e representou 9,09% do total de professores.

Na ideia central A, **“A presença da ludicidade na prática”**, participaram da formação desse discurso dois sujeitos (P1 e P7), os quais afirmaram terem tido uma musicalização lúdica, com atividades lúdicas inseridas no ensino representadas pela brincadeira e confirmaram a ludicidade estar presente nas suas trajetórias profissionais e de vida enquanto músicos, como se observa no trecho destacado do discurso coletivo: “Aprendíamos dentro de muita brincadeira, brincávamos muito, e até as vezes competíamos de forma muito saudável. Então, a ludicidade está presente” (P1; P7).

Kishimoto (2010) também concorda com a afirmação de que o brinquedo é uma proposta do adulto e a brincadeira é ação da criança, a atitude da criança em relação ao objeto. No entanto, vale o destaque que o brincar é muito mais que um mero passatempo na educação musical, daí a importância de não confundir o lúdico com atividades para camuflar um problema educacional.

Nesse sentido, o aprender como brincadeira relatado pelos professores não deve perder o foco do ensino de música ao qual se propõe o docente na educação musical. Faz-se necessário compreender a distinção entre a ludicidade e o lúdico, pois o lúdico seria tudo que se refere aos brinquedos e aos materiais proporcionadores de divertimento tendo como finalidade o prazer, a alegria e a satisfação do indivíduo.

Já a ludicidade é a parte subjetiva do fenômeno, isto é, a condição do sujeito diante da ação lúdica. A atividade lúdica é a parte observável, objetiva, portanto, enquanto a ludicidade se caracteriza pela plenitude da experiência vivenciada e proporcionada pela prática da atividade lúdica (LUCKESI, 2005).

No que tange a presença da ludicidade na prática docente durante a Graduação a autora argumenta que a ludicidade é o fim em si mesma, ou seja, o brincar é uma atividade lúdica que possui em si mesma o próprio objetivo e completa ao dizer: “A formação não está não apenas na vivência lúdica que né sugerida, mas também como o professor reage aquela vivência e a partir dela recria novas vivências” (BERTOLDO, 2004, p. 159).

Bertoldo (2004) complementa com a necessidade da formação ativa do professor exercitando a ludicidade, sendo fundamental ao professor em formação exercitar a vivência da ludicidade durante o processo formativo e assim o futuro professor possivelmente terá mais conhecimento sobre a ludicidade tornando-se capaz de aplicar na sua prática pedagógica a ludicidade quando o mesmo estiver atuante na docência musical.

A ideia central B, **“Pouco contato com ludicidade na faculdade”**, indica que alguns professores responderam que nunca tiveram contato com atividades lúdicas durante a Graduação: “Nós fomos a primeira turma de licenciatura em música e não tivemos muito essa prática da ludicidade [...]” (P1, P2, P11).

Esses alunos da primeira turma (2005) relataram terem tido pouca ou nenhuma forma de contato com as atividades lúdicas durante seu processo de formação docente na Graduação. O que para alguns autores, com propostas que permeiam a educação desde a Grécia antiga e Roma, como Platão e Aristóteles, desde a antiguidade até autores atuais, como Kishimoto (1992), é um prejuízo a ausência da oferta lúdica ao indivíduo, pois tais autores defendem o uso e a inserção das atividades lúdicas na educação, na vida e na sociedade como uma necessidade biopsicossocial.

A ideia central C apresenta os sujeitos que afirmam possuírem **“Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade”**. Nessa, sete dos onze sujeitos da pesquisa afirmaram terem tido em sua formação acadêmica a inserção das atividades lúdicas na Graduação:

Durante a faculdade nós tivemos a disciplina de materiais de educação musical. Nós aprendíamos como confeccionar os jogos musicais, dominó musical, enfim, diversos jogos musicais. Também tivemos seminários, participação de como trabalhar o canto coletivo, como trabalhar as expressões corporais [...]” (P1; P2; P3; P7; P8; P9; P10).

Essa amostra representa a maioria dos professores entrevistados, o que por sua vez engendra a ideia de que tais professores estão mais propensos à inserção das atividades lúdicas no ensino de música enquanto docentes no sentido de tornar o ensino mais agradável tanto para professores quanto para alunos, com o uso dos jogos, das brincadeiras e das atividades lúdicas como recursos pedagógicos, a fim de tornarem o ensino mais prazeroso para si e para o outro. Desde que o professor se proponha ao trabalho educacional lúdico, mais dinâmico e pleno. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (RAU, 2007, p. 32).

Quanto a presença de experiências lúdicas durante o processo de formação na Graduação, Pereira (2019) concorda com Franco (2012, p. 159-160), que afirma: “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” e que se “esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que esse será importante para o aluno” (FRANCO, 2012, p. 159-160).

Nesse caso, os professores que tiveram a presença do lúdico e das atividades lúdicas nas próprias formações de vida e profissional podem proporcionar um ensino de música mais agradável e prazeroso aos alunos, oportunizando a plenitude da ludicidade na educação musical. Pois, “é pensando criticamente a prática docente de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Contudo, poder não é sinônimo de fazer e ter conhecimento não é sinônimo de adotá-lo ou até mesmo compartilhá-lo. Destaca-se que grande parte dos sujeitos entrevistados relataram diversas experiências com as atividades lúdicas na Graduação, diferenciando-se daqueles da primeira turma. Esses que apresentaram maior contato com as atividades lúdicas durante o curso de licenciatura em música são da turma de 2010. Assim, os professores que se auto afirmam lúdicos são os mesmos que descrevem práticas lúdicas.

A ideia central D, “**Nenhuma formação voltada à ludicidade**”, foi respondida por cinco sujeitos da pesquisa, os quais afirmaram que não tiveram nenhum contato com as atividades lúdicas na Graduação, confirmou-se no discurso a seguir:

Na faculdade, que eu me recordo não. Não teve assim. não sei como é que funciona nos dias atuais. Desta maneira, não fiz muitas atividades voltadas para o lúdico. Não, também não tive formação de outros cursos; porque eu não tive nenhum curso específico pra trabalhar a ludicidade (P11; P8; P6; P5; P2).

Percebe-se que há diferença no percurso do curso de Graduação em música desde os primeiros formados para os mais recentes, em que afirmaram terem tido algum tipo de formação na universidade. Sendo que, para as primeiras turmas de 2005, foi relatado a inexistência das atividades lúdicas enquanto componente curricular das disciplinas da Graduação.

Entretanto, no percurso, foi-se incrementando algumas atividades lúdicas nas disciplinas ofertadas para as turmas de 2010 e para as últimas turmas de 2016, os relatos da presença das atividades lúdicas é abundante. Destaca-se que todos os entrevistados são egressos do curso de Licenciatura Plena da Uepa, quer sejam pertencentes à nomenclatura anterior, Educação Artística com Habilitação em Música, ou Licenciatura em Música, a nomenclatura atual.

Registra-se que, até o momento da pesquisa, a Uepa era a única universidade que ofertava o curso de música em nível superior no município de Santarém – PA. Atualmente há outra universidade que oferta o curso na modalidade EAD, contudo, ainda não formou os novos professores de música em Santarém.

Quanto aos professores que afirmaram não terem tido experiências lúdicas na Graduação, cabe a referência “Pouco valor se dá às questões de ordem pedagógica, entendendo, assim, o professor universitário, que o conhecimento pedagógico, de “segunda monta” torna-se dispensável”. (LEAL, 2012, p. 56). Neste contexto, no qual, a ludicidade por algum motivo foi inviabilizada na formação destes discentes da Graduação em música.

A ideia central E, “**Experiência com atividades lúdicas antes da faculdade**”, a partir da fala de um dos sujeitos, destacou-se a seguinte informação: “Eu tive algumas aulas de teatro na UFPA antes da minha formação em

música” (P2). Tal afirmação demonstra que houve a procura pela formação em ludicidade, na busca por conhecimento e vivências com as atividades lúdicas.

Mesmo antes de se tornar-se o profissional graduado em música buscou o contato com as atividades lúdicas anterior à faculdade. Fato que pode proporcionar a melhor aceitação no uso das atividades lúdicas quando atuarem profissionalmente no ensino de música, uma vez que já se tenha experimentado a plenitude citada anteriormente por Luckesi (2005, 2009).

A penúltima ideia central F, **“Experiência com atividades lúdicas após a faculdade”**, foi relatada por dois sujeitos quando, após a conclusão da Graduação, tiveram novo contato com as atividades lúdicas na especialização *lato sensu*. Como se observa no discurso abaixo:

Tive pouco acesso a esse tipo de prática lúdica em função de tá um pouco distante desses eventos que a universidade lhe oferece. Já na Pós-Graduação houveram mais disciplinas, que eu até me recordei da faculdade e depois que eu me formei já fiz 2 oficinas voltadas para a ludicidade (P3; P4).

Percebe-se no discurso acima que há uma busca pela informação e pela formação continuada no que se refere à inserção das atividades lúdicas por parte dos professores de músicas das escolas especializadas de Santarém – PA, pois há o relato de que, além da Pós-Graduação, buscou-se mais duas formas de aprimoramento sobre o fenômeno lúdico com a intenção de aplicabilidade musical: “depois que eu me formei, já fiz 2 oficinas voltadas para a ludicidade” (P3).

Quando tais professores afirmam terem tido pouco acesso ao lúdico e às atividades lúdicas durante a Graduação, surgem novas reflexões acerca da própria prática docente relacionada ao tipo de formação ofertada aos docentes de música, como, até que ponto a ludicidade, o lúdico e o “fluir musical”, auxiliado pela inserção das atividades lúdicas, estariam presentes de fato nessas práticas docentes.

E os resultados são diversificados, alguns sujeitos afirmam não utilizarem atividades lúdicas em suas aulas, porém a maioria não apenas fala como descrevem suas próprias práticas e esses relatos possibilitam uma análise de como se dão as atividades lúdicas no ensino de música para as crianças maiores nas escolas especializadas de Santarém – PA. Tal análise será melhor apreciada posteriormente nas questões relacionadas diretamente à prática docente.

D’Ávila (2014) entende que o problema da formação do docente universitário resvala sobre sua prática pedagógica. Quando alunos se queixam, dos cursos demasiado teóricos, e os professores reclamam da desmotivação dos alunos. Nesse ciclo, no qual ambos atores parecem insatisfeito a respeito da formação lúdica, convém rever e investir em práticas de ensino apoiadas em saberes pedagógicos intrinsecamente relacionados aos componentes

curriculares e atividades voltadas à formação de professores, fazendo-se pertinente a procura por formação em ludicidade mesmo após a Graduação.

A última ideia central dessa questão é a G, “**Formação particular**”, em que dois sujeitos responderam que apesar de terem passado pela universidade, feito a Graduação e alguns possuírem até especialização, afirmam que são autodidatas:

A formação que eu tive foi estudo particular. Talvez eu tenha buscado muito autodidatismo, uma pesquisa particular pra minha formação após o diploma da universidade, como fazer outros cursos em São Paulo, alguns cursos no Rio de Janeiro, pra poder trazer novidades pra cá (P5; P11).

O relato acima se refere à busca pela formação em ludicidade na trajetória de vida e formação dos professores. Nesse caso, verificou-se a frequente busca por novos conhecimentos que venham alicerçar a prática docente, pois o professor de música estuda, lê e pratica o assunto a ser ministrado às crianças e, sobretudo, para o professor atuante com as crianças maiores: a ludicidade, o uso do lúdico e a inserção das atividades lúdicas se tornam potencialmente necessárias à educação musical mais eficaz, eficiente e ao mesmo tempo prazerosa.

A autora anteriormente citada critica os moldes do ensino superior os quais de certo modo impulsionam o egresso de cursos universitários a precisarem de complementações pedagógicas afim de se aprimorarem devido a carência dos currículos e das exigências do professor universitário. “O problema é que no contexto da docência universitária paira uma ideologia de que para se lecionar não é necessário preparo nem saberes especializados. Basta o domínio do conteúdo e alguma habilidade para comunicar” (D’ÁVILA, 2014, p. 7).

“A legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico” (REQUIÃO, 2002, p. 63). Isso é na procura pelo conhecimento, na busca, na autoconstrução do autoconhecimento, o ser docente conecta-se ao ser músico. Destaca-se nessa questão a ideia central C, **Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade**, com 63,63% da amostra de professores.

A segunda questão solicita que cada participante “Conte sobre essas experiências com as atividades lúdicas que você teve na faculdade. Como foram as experiências durante a faculdade”? Esse questionamento buscou investigar de modo específico as experiências que aconteceram exclusivamente durante a Graduação e, nesse caso, geraram-se três ideias centrais. A síntese delas, assim como os participantes, está demonstrada no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Síntese das ideias centrais – sobre as experiências durante a Graduação

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	Nenhuma experiência com a ludicidade.	P11	9,09%
B	Pouca experiência com a ludicidade.	P9, P6, P1	27,27%
C	Atividades lúdicas durante a faculdade.	P7, P5, P4, P3, P2	45,45%

Fonte: Maranhão (2019, p. 78).

A análise da tabela 8 esclareceu a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais do total da amostra desta pesquisa que foram onze professores. Sendo que a ideia central C, “**Atividades lúdicas durante a faculdade**”, contou com cinco sujeitos que representam a maioria dos professores, 45,45 %; a ideia central B, “**Pouca experiência com a ludicidade**”, com três sujeitos, representando 27,27%; e a ideia central A, “**Nenhuma experiência com a ludicidade**”, com um sujeito, representou 9,09% do total de professores.

A ideia central A, “**Nenhuma experiência com a ludicidade**”, está representada na fala do sujeito P11: “Nós fomos a primeira turma de licenciatura em música, nós não tivemos muito essa prática da ludicidade. Na faculdade, que eu me recordo não.”. Esse discurso comprova que no início do curso de licenciatura em música (2005) os alunos da primeira turma não tiveram acesso à formação em ludicidade na Graduação, sequer a leituras, oficinas ou palestras sobre o tema desta pesquisa, como componente curricular obrigatório ou eletivo. Muito menos a prática com as atividades lúdicas durante a faculdade enquanto componente curricular nas disciplinas ofertadas na época aos sujeitos entrevistados.

Considerando Luckesi (2005), segundo o qual na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros, nesse momento nos utilizamos da atenção plena é possível afirmar que há insuficiência de ludicidade no processo de formação destes discentes do ensino superior. Luckesi (2014) ainda defende uma educação lúdica que se proponha a um acompanhamento, uma mediação construída em meio a uma relação entre o cognitivo e o afetivo, posto que é o professor que dá o tom da aula, defendendo que a aprendizagem é fruto da vivência. Caso não haja alguma vivência haverá a incompleteza, a carência e a falta de plenitude na prática docentes destes professores de música.

A ideia central B, “**Pouca experiência com a ludicidade**”, apresentou o relato de três sujeitos:

Na faculdade, eu só tive os cursos ministrados nas matérias das disciplinas na faculdade mesmo, no tempo teve muito pouco. Como eu tive um pouco, eu pude perceber um pouco dessa ludicidade durante o Coral. Então, para a ludicidade eu tive só na faculdade, se não me falha a memória, isso nas disciplinas (P9; P6; P1).

Demonstra-se na fala desses três sujeitos pesquisados que no percurso houve alguma mudança na grade curricular do curso de licenciatura em música depois de um certo período (2010), pois, os egressos da turma de 2005 diferem dos de 2016 ao afirmarem que efetivamente tiveram algum tipo de informação, algum contato com as atividades lúdicas, ainda que não estivessem presentes obrigatoriamente na grade curricular do curso, mas apenas inseridas nas disciplinas.

Leal (2012) detectou que os professores de música do curso de licenciatura da UFBA possuem, de maneira geral, uma concepção pedagógica crítico-construtiva e que a ludicidade se encontra presente na *práxis* dos professores de maneira instrumental. Corroborando com o autor logo que a ludicidade na formação docente no ensino superior embora exista não é tida como primordial, isto é, nesta pesquisa não houve relatos de que a ludicidade estava presente em todas as épocas na grade curricular da IES formadora e sim que em alguns momentos alguns dos sujeitos tiveram algum tipo ou pouca formação na Graduação.

A ideia central C, “**Atividades lúdicas durante a faculdade**”, apresentou as falas de cinco sujeitos da pesquisa que afirmaram terem, de fato, tido bastante ou mais contato com atividades lúdicas durante a Graduação, como pode ser constatado no discurso abaixo:

Na faculdade, produzi materiais e a gente tem que trabalhar com eles. Também tinha projetos que a gente ia dar aulas em escolas, oficina na praça. E a gente ia colocando na prática toda a questão do lúdico que a gente ia aprendendo na sala de aula. Durante a universidade já foi durante o quarto ou quinto semestre, não lembro direito, foi, basicamente nos trabalhos feito dentro da sala de aula mesmo em algumas disciplinas que tiveram pra gente confeccionar alguns instrumentos, sobre alguns brinquedos, não! Alguns materiais didáticos bem coloridos e essa história toda. No decorrer da faculdade, veio uma oficina assim de brincadeiras, teve sim uma disciplina em que a gente teve que dar aula pros próprios alunos como se fossem crianças. Bem como os estágios que a gente tinha, ia trabalhar em projetos dentro da escola, saía da universidade e ia pra escola

executar projetos. Tive a oficina de jogos musicais e como confeccionar os jogos musicais. Depois, aplicaram essas atividades de jogos musicais, além da disciplina em si, no caso do *workshop* com os maestros, assim as atividades que mais a gente participou, que eram voltadas para o lúdico, eram *workshops* e oficinas (P7; P5; P4; P3; P2).

Observa-se no discurso acima a presença de várias atividades lúdicas, o uso do lúdico e a possibilidade da ludicidade para esses egressos de uma época mais recente do curso de Licenciatura em Música, os quais atualmente exercem a função de docentes nas escolas especializadas de música em Santarém – PA. A declaração contrasta-se com a de outros entrevistados de outros períodos, como os egressos da primeira turma de 2005 e os formados de 2010.

O destaque para essa questão foi a ideia central C, “**Atividades lúdicas durante a faculdade**”, com 45,45% das falas dos professores entrevistados. Outrossim, revela-se que na pesquisa que originou este artigo a presença da ludicidade foi bem maior que a ausência nas práticas descritas pelos professores egressos do curso de licenciatura em música da UEPA/Santarém apesar de nem todos terem afirmado haver recebido durante a Graduação a formação em ludicidade para ser aplicada no ensino de música em suas respectivas práticas pedagógico-musicais.

4. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar a ludicidade enquanto componente na formação musical de docentes de escolas especializadas de música em Santarém, Pará, a partir do relato dos mesmos. Para isso, buscou-se conhecer a trajetória que os levou à docência, a percepção da identidade dos docentes, as vivências consideradas necessárias à própria docência, as lembranças das primeiras experiências docentes, as quais tiveram o processo de utilização das atividades lúdicas inseridas não nas práticas pedagógicas, considerando a presença e ausência da ludicidade no ensino de música.

A partir dos resultados, confirmou-se a ideia de que o processo de formação dos saberes dos professores de música é mobilizado na construção das práticas pedagógicas iniciadas antes mesmo da Graduação, com as experiências vividas ao longo da trajetória de vida e profissional, expandindo-se até as vivências e práticas cotidianas na docência com a presença da ludicidade inserida nas suas práticas docentes de modo predominante.

Dessa maneira, conclui-se que os objetivos delineados pela pesquisa foram alcançados, pois, confirmou-se que há na maioria dos professores a presença da ludicidade em suas formações, embora, tenha-se confirmado em escala menor a ausência do aspecto lúdico na formação e na prática docente em percentual menor da amostra de professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. **Formação continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais com professores unidocentes**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

BEMVENUTI, Alice. O jogo na história: aspectos a desvelar. *In*: Ulbra, Universidade Luterana do Brasil (org.). **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibope, 2009. p. 17-35.

BEN, Luciana Del. **Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental**. Avaliação em música: reflexões e práticas / Liane Hentschke, Jusamara Souza, organizadoras. São Paulo: Moderna, 2003.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BERTOLDO, Janice Vidal. **Ludicidade e imaginário – suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2004.

BRITO, Joziely Carmo de. **Ensino coletivo de instrumentos de cordas fricionadas: catalogação crítica**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Mestrado Interinstitucional em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador; Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.

D'ÁVILA, Cristina; MINEIRO, Márcia. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e208494, Salvador, BA, 2019.

FERNANDES, Carlos Manuel Sampaio. **O jogo como estratégia de aprendizagem rítmica**: A ludicidade na exploração das fichas de exercícios rítmicos. 2015. Dissertação (Mestrado) – Relatório de Estágio: mestrado em ensino de música – ESMAE ESE: Politécnico do Porto, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010, 2222 p.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. *In*: FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Roda de conversa 3. A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

FRANÇA, Daise Lima de Andrade. **A Prática docente expressa com ludicidade**: Um repensar sobre as regras do jogo educativo na escola pública – Recife. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FREIRE, Vanda. **Horizonte da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 155-175.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

LAUAND, Jean Luiz. Aspectos do lúdico na idade média. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 17, p. 35-64, jan./dez. 1991.

LAUAND, Luiz Jean. Deus Ludens – O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval. *In*: LAUAND, Luiz Jean. **Sete Conferências Sobre Tomás de Aquino**. São Paulo: Esc. 2006.

LEAL, Luiz Antônio Batista. **A ludicidade na práxis pedagógica do professor de música** / Luiz Antônio Batista Leal. – 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. O sujeito coletivo que fala. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006.

LUCKESI, Cipriano C.. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Educação e Ludicidade** – Ensaio 02. GEPEL/FACED/UFBA, 2002. p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 2 mar. 2019.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MANTOVANI, Michele. **O movimento corporal na educação Musical: Influências de Émile Jaques Dalcroze**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MIRANDA, Lilianny Assunção de. **Procedimentos de ensino: jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de Educação Musical**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORAES, Ingrid Merkle. **A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

NEDEL, Mariana Zamberlan. **Educação Musical e práticas corporais como recurso metodológico na educação infantil**: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. **A ludicidade na prática docente**: análise de dissertações e teses dos programas brasileiros de Pós-Graduação em educação/2013-2016. Belém, PA: [s.n.], 2019.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PORTO, B. S. (org.). **Educação e ludicidade**: ensaios 3. Salvador, BA: UFBA, 2004.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, Luís Otávio. **“A Chave do Artesão” um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco**. 2011. (Tese Doutorado em Práticas Interpretativas) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SCHAFFER, M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação infantil e educação música: um estudo com pedagogas**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil: saberes e práticas docentes**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

WILLEMS, Edgar. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Pro-música Bienne. Suíça, 1970.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

ZAMBELLI, Orlando Cezar. **O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2014.

CAPÍTULO VII

CORPOREIDADE E HABILIDADES SOCIAIS NO AMBIENTE FUTEBOLÍSTICO: saberes à formação humana

*Hergos Ritor Fróes de Couto³⁸
Ana Hilguen Marinho Pereira³⁹
Nizianne Andrade Picanço⁴⁰*

1. Introdução

A construção deste texto nos fez pensar na atualidade e urgência dos saberes necessários à formação humana, tendo em vista que é fundamental estarmos atentos aos sinais de banalização do processo formativo. Cabe constantemente observar acerca do acúmulo de informações voltado apenas à preparação da mente para o trabalho, à formação de corpos eficientes e consumidores de bens e serviços, a negligência de valores, princípios e ideais contributivos à compreensão das diversidades existentes no mundo, na sociedade no que concerne comportamentos, saberes e culturas, além da necessidade do cultivo de relações harmônicas, do trabalho decente e de práticas que dignifiquem o ser humano.

Ainda neste exercício, suscitou também a reflexão a respeito dos propósitos de uma comunicação científica e conseqüentemente no compromisso entre nós, pesquisadores, e a produção de conhecimentos, qual seja, mas com o empenho de avançar por meio de minuciosa perícia, rigor e zelo no ato da construção de saberes e que embora traga sínteses e seja designado “produto

38 Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA. E-mail: hergos@hotmail.com.

39 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física – Universidade Internacional/UNINTER. Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anahilguen@outlook.com.

40 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-UFOPA). Especialista em Docência do Ensino Superior (IESPES) e em Terapias Cognitivas (COGNITIVA SCIENTIA). Graduada em Psicologia pelo Instituto Esperança de Ensino Superior. Docente no Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES). E-mail: niziannepsc@gmail.com.

final”, reconhece sua provisoriedade e limitações. Igualmente alinhado com a proposta de um saber que se vincula a realidade, ao cuidado com as pessoas, mundo e de tudo que cerca, constitui e impacta o ser humano, potencializando sua formação.

Trata-se de um conhecimento que por pretensão tem a necessidade de ser evidenciado por razões comuns às ciências: comunicar o que se sabe, explicitar problemas, apontar soluções e desnudar caminhos para endossar o diálogo já existente nas áreas que se servem das temáticas abordadas e/ou enveredar ações, no caso deste trabalho, no âmbito do esporte, especialmente, no ambiente futebolístico. Pois, acredita-se ser possível a construção de um saber crítico e transformador das práticas que ocorrem no futebol, promovendo um movimentar-se dentro e fora dos campos esportivos e em direção as possibilidades que o conhecimento formulado a partir das experiências vividas pelos futebolistas oferece.

Em nosso caso, o que temos a oferecer em se tratando da Corporeidade e das Habilidades Sociais no ambiente futebolístico? Que contribuições são possíveis à formação humana? Cabe mencionarmos o fato de não termos encontrado em nossas pesquisas exploratórias, estudos que abordassem o diálogo entre estes distintos saberes, motivando-nos a evidenciar as relações existentes e necessárias, sendo este o objetivo principal deste artigo.

Nesse sentido, o texto está organizado de modo a comunicar aspectos sobre o fenômeno do futebol e do contexto dos estudos desenvolvidos no percurso do mestrado acadêmico em educação, ambos no ambiente do esporte/futebol: um sob o título “É gol, que felicidade? Educação, futebol profissional e Corporeidade na Amazônia” realizado no âmbito do esporte profissional, e, outro intitulado “Alô mundo me ajude a ser gente: interações sociais no futebol para o desenvolvimento de habilidades sociais” que se desenrolou no futebol, na categoria de base; em seguida apontamos relações e caminhos para reflexão a partir de situações encontradas em nossos estudos, entrelaçando saberes da corporeidade e das HS perspectivando conhecimentos que possam ser utilizados na formação dos futebolistas, com ênfase no desenvolvimento de competências para além do que o mercado esportivo almeja.

2. O Fenômeno futebol e o contexto dos estudos

O esporte é considerado uma criação da modernidade, nascido da junção de uma sucessão de eventos ocorridos no século XIX, como a revolução industrial, o processo de urbanização das cidades e a necessidade de hábitos de vida e lazer compatíveis com a nova organização social das sociedades mundiais. A variedade das modalidades esportivas surgidas e a flexibilidade com que foram sendo empregadas (lazer, recreação, educacionais, terapêuticas,

entre outras) repercutiu numa rápida identificação social, tornando o esporte uma das produções socioculturais mais bem-sucedidas do século XX, popularizando-se ao adentrar no século XXI.

Como prática sociocultural, o esporte constitui-se instrumento de transformação da realidade e de desenvolvimento de comportamentos sociais; já que despertam sentimentos diversos e antagonísticos nos praticantes, como pertencimento, prazer, sociabilidade, cooperação, bem-estar, euforia, descontrole, competitividade e tensão (RUBIO; CAMILO, 2019). É possível afirmar que ao vivenciar o esporte, o praticante ou o expectador, adentra num universo de possibilidades que requer a experimentação de papéis e tarefas sociais não convencionais, antecipando experiências atribuídas a períodos específicos do desenvolvimento humano, as quais encontram-se enraizadas no contexto sociocultural e colaboram para a formação de concepções sobre Ser, estar no mundo e socializar-se com seus pares.

É sabido que dentre as modalidades esportivas praticadas no Brasil, o futebol é preferência nacional. Apesar de ser o esporte mais popular do mundo, em alguns países não ostenta a condição de unanimidade no cenário global⁴¹; o futebol é difuso e recorrente em diferentes culturas, tendo alcançado o patamar de organização econômica próspera a partir de sua institucionalização e maciço investimento de empresários em organizações do setor esportivo. O que possibilitou aos clubes de maior potencial financeiro a criação de centros de treinamentos modernos e tecnologicamente avançados, dispendo de equipes de trabalho multiprofissionais e processos inovadores na seleção, formação e treinamento de jogadores. Tais transformações no mundo futebolístico acompanharam as mudanças ocorridas nas sociedades do século XX e XXI, as quais ergueram-se imbuídas de forte apelo ao corpo e a valores vinculados a princípios hedônicos, estéticos e político-econômicos, fatores que contribuíram para mudanças mais amplas no modo de viver e interpretar a realidade humano-social.

Contudo, no futebol existe uma realidade na qual os investimentos e o poderio tecnológico dão lugar a um cenário caricato e debilitado, diferente daquele que é disseminado midiaticamente e que nos parece ser o mais popular entre os telespectadores; nesta outra face do futebol imperam a falta de recursos estruturais e financeiros; a precarização do processo de formação e do trabalho dos jogadores e a baixa remuneração e notoriedade. É nesta segunda realidade que estão situados os estudos que originaram este texto, organizado a partir das reflexões suscitadas pela investigação e compreensão do futebol santareno.

41 Destaca-se que no cenário global o futebol não é prática unânime, pois a adesão às modalidades esportivas se diferencia conforme a cultura e os contextos locais. Poderíamos citar outros fatores a considerar, como a faixa-etária dos praticantes, os costumes religiosos, a organização econômica e os investimentos públicos em esporte e lazer, elementos ordinariamente variáveis nos países que constituem a sociedade global.

Os estudos tratam-se de duas dissertações – “Alô mundo, me ajude a ser gente: interações sociais no futebol para o desenvolvimento de habilidades sociais” e “É gol, que felicidade? Educação, futebol profissional e Corporeidade na Amazônia”. O primeiro estudo desenvolveu-se nas equipes de base do futebol santareno e objetivou averiguar a relação entre as interações sociais no contexto futebolístico e o desenvolvimento de habilidades sociais em jovens jogadores.

Deste modo, teceu discussões acerca do ambiente futebolístico como propiciador de interações sociais que desempenham forte interferência sobre os aspectos físico/motor, afetivo, cognitivo e social, uma vez que a afetividade vivenciada no futebol provoca transformações na realidade desses jovens (SALES, 2014). Nos resultados, observou-se que no espaço esportivo os jovens atletas são cobrados a exercerem um alto rendimento, por vezes, quando não se dedicam ao máximo nos treinos e jogos são retirados das competições; e estes atribuem ao futebol um meio de mudança de realidade, não o concebem como uma mera prática esportiva, mas o consideram como projeto de vida relacionado a ascensão e *status* social e financeiro.

Contudo, nas interações sociais observadas no estudo constatou-se que o ambiente futebolístico tem sido omisso no que se refere ao desenvolvimento de comportamentos importantes não só para o esporte, mas para o desempenho desses adolescentes em todos os contextos de vida que possam vir a atuar, resultando em dificuldades para a formação humana deles. Ressalta-se que o espaço esportivo é constituído por relações de exigências que contribuem para a ocorrência de interações sociais esvaziadas de significados, isto é, de aprendizagens de comportamentos sociais que favoreçam a construção e manutenção de interações benéficas para os sujeitos.

O segundo estudo, objetivou compreender as concepções de corpo na perspectiva dos jogadores profissionais de futebol do município de Santarém identificando pontos de convergência e divergência com a perspectiva teórica da Corporeidade. A busca pelo entendimento de corpo-vivido despontou como objetivo principal, promovendo um movimento de imersão em referenciais de base fenomenológica e histórico-filosófica, articulando os sentidos historicamente atribuídos ao corpo/ser humano, aos significados atribuídos pelos jogadores de tal pesquisa. Nos resultados, chama atenção a pluralidade de significações dadas ao corpo pelos jogadores, algumas resultantes de causalidades das atividades vivenciadas na rotina de trabalho e da figura mitificada e disseminada do jogador de futebol profissional, remetendo-se à concepções gestadas em um tempo-espaço diferente do vivenciado, mas que os influenciam no modo de viverem o corpo, de relacionarem-se com ele e com os outros.

Em linhas gerais, notou-se que o ambiente futebolístico forja um ser humano que se utiliza do corpo e se identifica como *máquina*, dividindo-se entre as obrigações de trabalho e as condições de vida objetiva, fato que introjeta nos jogadores a percepção de estarem a todo momento *em jogo*; em constante busca por um corpo apto e em condições de fazê-los alcançar patamares de trabalho e vida, superiores aos que se encontram. Ficando em segundo plano a compreensão e a construção de práticas e valores que precorizem o respeito, a proteção e a dignidade do ser humano que ali está.

3. Aproximações entre corporeidade e habilidades sociais no ambiente futebolístico

A Corporeidade não vislumbra formular um conceito geral sobre o corpo, sua originalidade está em advogar a ele uma espacialidade e temporalidade próprias de um ser que é sensível e sentiente – o ser humano. Nessa conjuntura, a visão sobre o existir, deverá estar atada ao seu horizonte (o mundo), demandando a iniciativa de reaprender o mundo e as coisas, num movimento que permita compreender os fenômenos humanos nas mais diferentes perspectivas, para tanto o distanciamento da ideia de corpo como instrumental ou como simples transmissor de mensagens do meio externo para o meio interno é indispensável, ou seja, requer a compreensão de corpo como unidade existencial complexa que produz e é produzido há um só tempo pela cultura e pelo movimento de seu agir no mundo, sendo o homem um ser de intencionalidade⁴² e transcendência.

Historicamente essa visão existencializada de corpo/ser humano foi dificultada pela racionalidade moderna e sua crença de autossuficiência, filosofia que ao ser introjetada nos diferentes campos de estudo e de interesse social, fragmentou a realidade em feixes isolados, como se o mundo natural e o mundo humano (objetividade e subjetividade) não fossem complementares e necessários um ao outro. Dessa forma, o uso dos postulados cartesianos na produção do saber, impulsionou mudanças sociais, científicas e econômicas que alteraram não apenas o cenário mundial, mas também o entendimento de ser humano, vislumbrado sob essa ótica como um corpo-objeto, utilitário e subserviente com implicações para o agir humano no mundo e com o mundo.

Neste sentido, as relações interpessoais na contemporaneidade concebem o agir do ser humano por meio da ideia de ser objeto; de modo que no ambiente do esporte, o sujeito e as interações se direcionam muito mais a partir do lugar da produtividade, de desempenhos e ganhos do que do papel e

42 A noção de intencionalidade para Merleau-Ponty é que possibilita a superação das dualidades e continuar em um caminho próprio.

identificação social que ocupam e promovem por meio da veiculação de suas imagens. Essa configuração do esporte profissional sustenta e de certo modo privilegia o modelo fragmentado da realidade em que as oposições sensível/inteligível, corpo/mente, sujeito/objeto repercutem na identificação do ser humano como pessoa e coisa (PEREIRA, 2020). Portanto, os comportamentos sociais aprendidos pelos jovens atletas voltam-se para o alcance de benefícios próprios, no que se refere a alto desempenho, resultando em prejuízos nas demais interações e, conjuntamente, para a formação humana.

Ocorre que desde a base, os esportistas são conduzidos a uma percepção de si que interfere na tomada de posicionamentos sobre sua vida e em seus relacionamentos sociais, na qual a corporeidade está a serviço das obrigações existentes no esporte profissional e as habilidades sociais tem importância na medida em que seus benefícios sejam úteis aos objetivos de clubes e empresários, prioritariamente restritos a fins econômicos ou clubísticos, associados à manutenção da imagem dos clubes e do lugar de poder que exercem no contexto esportivo.

Cabe salientar que o campo teórico das Habilidades Sociais se constitui de categorizações de comportamentos sociais e no estudo destes, classificando-os como desejáveis e indesejáveis, favoráveis e/ou desfavoráveis ao desempenho das trocas sociais. Entretanto, compreende-se que as variáveis socioculturais são componentes fundamentais para entender como as relações sociais de um determinado ambiente podem sofrer interferências de normas culturais próprias; ou seja, podem variar de ambiente para ambiente, de cultura para cultura, a depender de tais normas vigentes em cada grupo social; contudo, o estudo das HS utiliza a noção universal dos Direitos Humanos para pensar no desenvolvimento de trocas interpessoais que possam trazer benefícios para o sujeito e o grupo que o cerca.

Nesse sentido as habilidades sociais contribuem para a construção e manutenção de relações saudáveis para a qualidade de vida do sujeito, pois quando desenvolvem comportamentos de expressar opiniões ou direitos de maneira adequada à situação podem regular a resolução de problemas interpessoais e o respeito para com os outros, por isso, as HS são consideradas classes de comportamentos como empatia, assertividade, comunicação e civilidade que implicam na maior realização pessoal e profissional, auxiliando o sujeito a considerar as próprias necessidades e as dos outros (FALCONE, 2001).

No esporte os jovens atletas vivenciam um processo de identificação entre si que decorre da paixão pela mesma modalidade e estreita-se conforme vão se conhecendo e formando laços de companheirismo e amizade, com ampliação de vínculos que são benéficos para a aprendizagem de habilidades sociais.

Todavia, no ambiente de clubes e equipes esportivas é comum a ocorrência de situações/competições que pouco estão relacionadas com aspectos educativos, nesse sentido, as interações no futebol apresentam uma ambivalência, pois ao mesmo tempo que podem ser favoráveis para o desempenho sociais desses jovens, também, se mostram prejudiciais (PICANÇO, 2020). Os efeitos indesejados crescem exponencialmente conforme o atleta avança em sua formação esportiva, pois passam a ser alvos de cobranças, tensões e julgamentos ainda maiores, especialmente ao chegarem na categoria profissional.

O esporte profissional produz desta forma, um contexto em que a competitividade do atleta, ou seja, do seu potencial atrativo/econômico, é vista como a soma de múltiplas capacidades e habilidades corporais, técnicas e táticas estritamente voltadas ao desempenho do esporte e à resolução de problemas que surgem durante as rotinas de preparação, treinos e nas competições oficiais, competências pelas quais o jogador é cobrado e responsabilizado.

Ressalta-se que as situações vivenciadas pelos jogadores são sentidas e significadas de forma subjetiva e estão intimamente atreladas ao desejo e à realização pessoal, de tal maneira que a rotina fatigante do esporte profissional é ao mesmo tempo motivo de prazer, exercendo um efeito neutralizante nas dores, cansaço e cobranças internas e externas (PEREIRA, 2020). Por outro lado, a responsabilização única do jogador por resultados afeta seu bem-estar físico e emocional que podem interferir em seu desenvolvimento, em sua formação humana e na compreensão de sua existencialidade.

A seguir, elencamos alguns pontos de reflexão os quais julgamos abarcar as principais discussões suscitadas pelos estudos acerca da Corporeidade e das Habilidades Sociais, tendo como pano de fundo os estudos mencionados anteriormente, desenvolvidos no contexto futebolístico na realidade da cidade de Santarém.

3.1 A percepção de si e o sentido de ser humano na atualidade

Pensar e buscar o sentido do ser na atualidade é reconhecer que a ciência moderna, ao negar a subjetividade e primar pela objetividade, colaborou para a identificação do ser humano como sujeito-objeto e possibilitou o utilitarismo unânime. Assim, toda e qualquer ciência ou filosofia dualista, sem o fundamento do ser como princípio primeiro, mascara a onipotência e a subjugação do outro como características. É esta subjugação que constantemente vemos no futebol, por consequência, com naturalidade aceitamos que o corpo humano seja vendido e submetido a rotinas de trabalho extenuantes, por vezes exigindo esforços e sacrifícios silenciados aos torcedores e mídia; mas publicamente, o que sobressalta é o empenho, a energia e as batalhas tornadas míticas e motivo de veneração desfrutado por alguns jogadores.

Esse cenário reafirma a presença de um pensar mecanicista ainda hoje, nas diferentes dimensões da vida humana, consolidando um pouco mais em certos domínios e em outros menos a fragmentação do ser, que contemporaneamente vivencia o corpo des-situado de sua sensorialidade, transformado pela emergência das relações artificializadas e massificação de um ideal que se baseia na exercitação danosa do corpo com a finalidade de alcançar a aparência perfeita. Fato, que sem uma prévia reflexão sobre os limites que o próprio corpo possui, distancia o ser humano da experiência no mundo como corporeidade livre e ativa.

Tomando o exemplo dos jogadores de futebol profissional que diariamente cumprem rotinas de trabalho corporal que, se por um lado são atividades para as quais eles são preparados para cumprir desde o início da vida esportiva, por outro, partem do princípio de que qualquer esforço é válido se trouxer benefícios ao clube, independentemente das consequências; por exemplo, lesões moderadas e graves, podendo inviabilizar, inclusive, a carreira, ou ainda, a que encontramos no estudo que trata das concepções de corpo dos futebolistas, no qual observou-se que para 78,12% dos participantes, o corpo é instrumento de trabalho, desdobrando-se em significados que revelam um corpo maquinaria regulado por dispositivos disciplinares, e reduzem a percepção de uma corporeidade que é muito mais que ferramenta para o trabalho, conforme nota-se no trecho da narrativa de um jogador sobre o corpo:

Meu instrumento de trabalho, é o que eu tenho que cuidar, tenho que cuidar ao máximo, porque você sabe que se, se é atleta, se você aumentar o peso, se machucar desnecessariamente... qualquer lesão é desnecessária, mas se machucar brincando, jogando pelada, acaba te prejudicando, porque o nosso corpo é nosso instrumento de trabalho, então fica difícil (*Jogador Novato*) (PEREIRA, 2020, p. 131).

Por outro lado, para o atleta o futebol vai além de uma prática esportiva e expectativa profissional, constituindo-se como parte de si. Neste processo, a identificação desses sujeitos repercute no desenvolvimento da identidade imbricado aos elementos do ambiente futebolístico, sendo percebido este significado por meio do relato de um dos futebolistas: “[...] *eu vivo o futebol, eu acho assim que sem o futebol não tinha sentido a minha vida*” (PICANÇO, 2020, p. 117, grifo nosso).

Nesse caso, ser atleta configura-se como condição existencial que repercute nas ações cotidianas para além dos momentos de treino e competições, fato que carece do gerenciamento da vida em torno das obrigações inerentes da posição social ocupada, requerendo-se o cultivo de uma postura pautada em valores e disciplina que se efetivam especialmente no regramento da

corporeidade e dos comportamentos sociais emitidos pelos esportistas. Nota-se aí, a condição existencial e o papel social exercido como faces da mesma moeda (PEREIRA, 2020).

Dessa forma, o atleta traz em seu corpo as dores e as delícias de ser quem é, da cultura em que vive, do local que o circunda, da história (na qual é, ao mesmo tempo, ator e espectador); traz as marcas da sua contemporaneidade, tornando-o um ser de identificação global pela prática esportiva.

3.2 O papel que o futebolista ocupa, as obrigações que possui e o esvaziamento de significados nas relações interpessoais

No Brasil a carreira futebolística é uma aspiração pessoal que está presente no imaginário infanto-juvenil, como nos versos da música de Samuel Rosa, “quem nunca sonhou em ser um jogador de futebol?”. Para Couto (2012) há uma generalizada utopia infanto-juvenil em tornar-se jogador de futebol que é intensificada pela mídia e pelo mercado esportivo, especialmente por meio da veiculação e disseminação de casos de sucesso individuais, que dá publicidade para uma versão mítica do jogador na qual ele se reveste de um esplendor econômico e ilusório para a massa.

O sonho, na medida em que vai sendo experienciado revela faces do esporte, antes ocultas ao olhar dos aspirantes, que ao ascenderam à categoria profissional são descortinadas e vivenciadas: a exaustão dos treinos diários; lesões, dores, humilhações geradas pelas cobranças de desempenho. Considera-se que o futebol, sob o modelo atual, figura um espaço de sentimentos antagônicos em que a alegria e excitação pela conquista da vitória sublimam os impactos negativos do trabalho diário. Especialmente na carreira profissional, na qual os jogadores vivenciam processos de opressão, e mesmo aqueles que possuem uma consciência crítica sobre a condição assumida, ainda assim parecem estar dispostos a ela, sujeitam-se tornando-se uma espécie de protagonistas vítimas do espetáculo (COUTO, 2012).

Evidencia-se que desde a infância a grande maioria dos esportistas planeja a vida com base na expectativa em uma carreira no esporte e se articulam com as práticas, compromissos e comportamentos de obrigatoriedade como também as performances próprias de um atleta profissional (dedicação máxima). Nesse sentido, as interações no esporte, em muitos casos, exigem desempenhos que não estão de acordo com a fase do desenvolvimento humano dos esportistas, como: treinamentos rígidos, responsabilização pela condição financeira da família e compromissos que, no caso dos jovens, antecipam condutas próprias da vida adulta, para as quais ainda não estão preparados e, por isso, buscam constantemente testar as possíveis maneiras de ser adulto (WAGNER; OLIVEIRA, 2007).

Além disso, as relações interpessoais que acontecem no esporte, por vezes, são hierarquizadas, ficando o atleta a mercê delas e impedido de emitir seu posicionamento diante das cobranças, passando a submeter-se por acreditar que as condutas dos superiores estão direcionadas a auxiliar o seu desenvolvimento quanto esportista. A submissão dos jogadores ao sistema de imposições e obrigações trabalhistas com os clubes os fazem aceitar que seus corpos sejam explorados, julgados, marcados, humilhados e vendidos como mercadoria qualquer, sendo descartado quando não atinge os propósitos listados mediante a sua contratação/compra. Logo, tem-se o corpo “coisificado”, transformado em “máquina” a serviço do mercado futebolístico (PEREIRA, 2020).

Nesse sentido, é comum ocorrerem relações de favoritismo, submissão e humilhação (COUTO, 2012). Considera-se um exemplo deste tipo de interação o relato de um dos jovens jogadores: *“eu sou considerado pelos professores (treinadores) como obediente, mas eu não acho isso, não é isso, eu faço tudo o que me mandam por medo de ousar, de errar e receber um ralho (crítica) do professor, por isso, eu faço tudo como ele manda”*.

Neste caso, identifica-se a ausência de interações que proporcionem a aprendizagem de habilidades sociais necessárias para o atleta atuar nos diversos âmbitos de sua vida e para o desenvolvimento de sua corporeidade. Dentre as habilidades, evidencia-se no relato acima a ausência de assertividade, conduta de expressar e requerer seus direitos em uma interação, considerando a si mesmo e aos outros, os próprios interesses e os interesses coletivos.

Portanto, as trocas interpessoais do contexto esportivo perpetuam relações que visam o desempenho e a lucratividade dos resultados positivos (vitórias nas competições, classificações nos campeonatos, ascensão de categoria etc.), desconsiderando os aspectos de formação humana que devem ser incorporados nas práticas. Tais relações contribuem para a diminuição da qualidade de vida e enfraquecem a percepção da competência pessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Cabe considerar as peculiaridades das interações dentro desses ambientes como a presença de relações de poder da comissão técnica frente aos jogadores, o que em muitos casos resulta em condutas agressivas dos dirigentes. Couto (2014) ressalta que é comum existir no ambiente futebolístico problemas de relacionamentos, altas exigências, pressões de torcedores, mídia e diretoria, competições desleais, favorecimento de atleta conforme seu *status* na equipe.

Infere-se que esse tipo de conduta possui credibilidade no meio futebolístico sendo exigida dos jogadores em alguns momentos, conforme ilustra a fala do treinador em uma das concentrações antes de um jogo-treino: “[...] *vocês devem ser malandros, devem ser jogador de futebol, que tem que tratar*

sério, que se não quer ouvir palavrão ou ralho não é para vir jogar, porque aqui eu não vou tratar vocês como adolescentes, mas sim como atletas”.

Deste modo, os atletas vivenciam a busca constante pelo melhor de si, pelo alto desempenho para manterem-se aptos às exigências e interesses do âmbito esportivo (utilitários, disciplinares e capitalistas), por meio dos quais nota-se a compreensão de corpo como uma possibilidade de alcançar sucesso econômico. Para isso, eles mantêm cuidados rigorosos, de algum modo excessivos durante a profissão, considerando-se estes a forma de conseguir visibilidade no mundo esportivo e celebrar contratos profissionais. Se por um lado tais significados reforçam o esporte como artefato cultural e meio pelo qual é possível moldar/preparar/disciplinar corpos, por outro denotam arbitrariedades no trato com o corpo e na condução da experiência com o esporte.

Nesta perspectiva, compreende-se que os atletas são sujeitos ativos no processo de formação humana, dado que, ao mesmo tempo em que produzem os ambientes e as relações, são produzidos por eles (BRONFENBENER, 2011). Sendo as relações esvaziadas de significados – como cooperação, respeito ao outro, empatia, assertividade e valorização do sujeito em si – passam a ser “controladas” pela competitividade existente entre as equipes e até mesmo entre atletas e treinadores que buscam o tempo todo destacarem-se, resultando na maior parte do tempo na emissão de comportamentos competitivos (FLEURY, 2004).

Para manterem-se no cenário competitivo, diante das obrigações, o atleta desenvolve um conjunto de ações voltado para a manutenção de um corpo saudável e disposto ao trabalho, os relatos dos jogadores apresentam a necessidade de manterem cuidados rigorosos, conforme o trecho a seguir: “*O corpo de um jogador profissional de futebol requer rigorosos cuidados, tendo em vista que é seu principal material de trabalho [...]*”. Ressalta-se que o modo de apreender o corpo designado pelos participantes reflete as circunstâncias vivenciadas no esporte em que a corporeidade é moldada pelas atividades e características típicas da prática esportiva (BENTO, 2006).

Contudo, compreende-se que os esportes são considerados fenômenos sociais que proporcionam a vivência de competições e ao mesmo tempo possuem a capacidade de unir os indivíduos de uma maneira que poucas atividades fazem (SANCHES; RUBIO, 2011). Evidentemente as relações do contexto esportivo também mobilizam e proporcionam vínculos importantes para a constituição dos sujeitos, pois é comum ocorrer entre atletas a formação de vínculos sociais pautados no espírito de equipe, na amizade, no companheirismo, na competição sadia e na busca pela melhor versão de si. Aspectos que regidos por ideais humanizantes impactam positivamente na vida daqueles que praticam o esporte e não conseguem acessar a profissionalização,

daqueles que tendo alcançado o patamar profissional se deparam com as dificuldades em manterem-se na carreira esportiva e mesmo naqueles que se identificam com a prática e juntos compreendem a categoria de torcedores e simpatizantes do esporte.

4. Considerações finais

A noção amplamente disseminada do esporte como prática social potencializadora da formação humana deve ser utilizada com ressalvas pela sociedade, especialmente no ambiente acadêmico, pois o uso corriqueiro pode conduzir a uma generalização das práticas e suas finalidades, como no caso do esporte competitivo ou de alto rendimento que possui objetivos vinculados à lucratividade. Nessa modalidade o esportista é facilmente identificado pela massa como modelo a ser seguido socialmente, em alusão ao poderio econômico e fama que apenas uma pequena parcela do universo de atletas profissionais existentes desfruta. Outra preocupação, que para nós é a mais urgente, está na replicação de concepções e práticas que decorrem da subjugação do ser.

Como vimos, no ambiente futebolista ocorre a subjugação do esportista tomando-o como pessoa e coisa; esta percepção influencia os jogadores a pensarem o corpo de modo utilitário e a existência voltada à efetivação de obrigações trabalhistas que possam levá-lo a conquistar êxito pessoal e econômico. Este processo não é estanque, pelo contrário, descende de um demorado e rigoroso percurso, que tem início ainda na infância, quando os pais inscrevem seus filhos em escolinhas de futebol e/ou os levam para realizarem processos de seleção em clubes de futebol de base objetivando a carreira profissional.

Sabe-se que em diversos casos, independentemente se estas crianças, adolescentes irão ou não alcançar o status de esportista profissional, ocorrem situações ambíguas e de desfavorecimento da aquisição de habilidades sociais importantes para a manutenção de comportamentos sociais qualitativos e de relacionamentos saudáveis. Isso pode ocorrer, a partir do esvaziamento de significados das relações constituídas no ambiente futebolístico, especialmente quando se avalia as interações entre adultos e jovens jogadores; as quais baseiam-se na hierarquia do adulto e na passividade dos jovens mediante a figura de poder e as instruções que lhes são dadas, especialmente sobre como proceder durante os jogos, comportamentos que facilmente podem ser replicados pelos adolescentes em outros contextos de vida.

Durante a análise dos resultados dos estudos realizados nas instituições esportivas de Santarém, notou-se a dificuldade em conjugar ao processo de formação esportiva o processo de formação humana, atentando-se para o

cultivo de valores que possam transcender o momento da competição e repercutir nas práticas cotidianas, considerando-se que no caso dos jovens atletas estes encontram-se em uma fase de desenvolvimento que favorece a formação do repertório comportamental, o qual farão uso ao longo da vida; já em se tratando dos atletas profissionais, a identificação do corpo como instrumento de trabalho, revela uma compreensão limitada aos potenciais utilitaristas e a dedicação da vida em prol da possibilidade de uma carreira que se assenta em uma visão idealizada e midiática sobre ser jogador de futebol na atualidade.

Considerando tais ressalvas, alerta-se para a necessária difusão do esporte como ambiente dialógico, no sentido de possuir duas lógicas principais: é potencialmente produto/produzidor de práticas, que podem ou não servir ao processo de humanização e valorização da existência. Ocorre que enquanto a sociedade se utiliza de discursos que alimentem ilusões a respeito da realidade vivenciada no ambiente esportivo, mais dificilmente conseguiremos superar a noção dualista na formação do esportista, no caso do futebolista, continuará sendo utilizado como exemplo de ascensão econômica e moeda de troca para clubes, empresários e torcedores.

Atentos às diferentes modalidades e finalidades que o esporte possui, e na especificidade do esporte competitivo e de alto rendimento, consideramos que mesmo ele por ser difuso e amplamente veiculado nas mídias, fato que o torna ainda mais acessível a diferentes públicos, possui a obrigação de dar visibilidade a face menos glamourosa do esporte e assim possibilitar ao espectador conhecer a teia complexa de relações e práticas que o esporte sustenta, possibilitando a reflexão sobre o que pode servir como modelo a ser seguido socialmente e como discurso potencialmente humanizante.

REFERÊNCIAS

BENTO, J. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Artmed Editora, 2011.

COUTO, H. R. F. **Esporte do oprimido**: utopia e desencanto na formação do atleta de futebol. Brasília: Liber Livro, 2014.

COUTO, H. R. F. **Esporte do oprimido**: utopia e desencanto na formação do atleta de futebol. Orientador: José Eustáquio Romão. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

DAMO, A. **Do dom a profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Orientador: Ruben George Oliven. 2005. 434 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e Habilidades Sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017

FALCONE, E. M. Habilidades sociais: Para além da assertividade. *In*: WIELENSKA, R. C. (org.). **Sobre comportamento e cognição**: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos. Santo André: ESETEC, 2001. v. 6, p. 211-221.

FLEURY, S. de F. **Estudo das faltas e condutas antidesportivas de atletas de futebol profissional em decisões de campeonato brasileiro**. 2004. 102 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Autónoma de Madrid, São Paulo, 2004.

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho. **É gol, que felicidade?** Educação, futebol profissional e Corporeidade na Amazônia. Orientador: Hergos Ritor Froes de Couto. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2020.

PICANÇO, Nizianne Andrade. **Alô mundo me ajude a ser gente**: interações sociais no futebol para o desenvolvimento de habilidades sociais. 2020. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2020.

RUBIO, K; CAMILO, J. A. de O. (org.). **Psicologia Social do Esporte**. São Paulo, Képos; Laços Editora, 2019.

SALES, M. S. O processo de constituição da identidade na adolescência: Trabalho, classe e gênero. **Psicologia & Sociedade**, n. 26. p. 161-171, 2014.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 825-841, 2011.

WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. **Psicologia Clínica**, v. 19, n. 2, p. 101-116, 2007.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

CAPÍTULO VIII

COGNIÇÕES SOBRE HABILIDADES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL QUE POSSUEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS INCLUÍDOS

*Andrea Imbiriba da Silva*⁴³

*Maria Daniela Guzman Barillas*⁴⁴

*Irani Lauer Lellis*⁴⁵

1. Introdução

O presente artigo aborda aspectos inerentes às crenças de professores do ensino fundamental que atuam em aulas regulares com alunos com deficiência sobre as habilidades sociais. A partir da reflexão de Mello (2017), o mesmo afirma que as crenças guiam as práticas educativas, ocasião em que os professores são os principais mediadores da aprendizagem e importantes atores no processo de ensino e aprendizagens dos alunos com ou sem deficiência.

De alguma forma as deficiências podem limitar e prejudicar a inclusão e/ou a permanência dos sujeitos no contexto escolar. A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2011) mostra que as crianças com deficiência têm menor probabilidade de ingressar na escola do que as crianças sem deficiência, apresentando uma taxa de permanência inferior. Esses dados, por si só, seriam um forte argumento para haver maiores propostas, inclusão e consideração a respeito das crianças com deficiência.

43 Docente da Universidade Estadual do Pará (UEPA). Mestra em Educação (PPGE) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). E-mail: andreambiriba04@gmail.com.

44 Mestranda em Educação pela Ufopa, sob a orientação da Profa. Dra. Irani Lauer. E-mail: madaniela_w1202@hotmail.com.

45 Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa-Campus Óbidos) e Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: iranilauer@gmail.com.

2. Metodologia

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, de cunho exploratório, e descritiva, porquanto permitirá especificar com clareza e profundidade as compreensões das informações coletadas. Através dessa abordagem procurou-se investigar as cognições dos professores do ensino fundamental que atuam em aulas regulares com alunos com deficiência sobre as habilidades sociais.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram dois (2): roteiro de entrevista, com a finalidade de levantar informações dos professores acerca do que pensam sobre as habilidades sociais e o aluno com deficiência; e, questionário sociodemográfico, com o objetivo de conhecer o perfil dos professores. Os participantes da pesquisa foram sete (7) professores pertencentes ao quadro de funcionários da Escola investigada, que ministram aulas nas turmas regulares e que possuem em suas turmas alunos com algum tipo de deficiência. A escola conta com 14 professores do ensino regular, dos quais um deles não possui alunos com deficiência incluído.

Para análise e discussão dos resultados adotou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), técnica utilizada para análises em pesquisas; é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas que permite conhecer os pensamentos, as crenças e os valores de uma coletividade sobre uma determinada temática, utilizando-se de métodos científicos.

O DSC é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular, composto por figuras metodológicas, expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC) ou ancoragem (AC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE 2003). Cada figura metodológica possui suas características próprias. As ECH são partes ou reproduções fiéis das verbalizações dos participantes, que devem ser marcadas pelo pesquisador e que revelam a parte essencial do depoimento. IC é a expressão mais sucinta e verdadeira, que revela e descreve o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que dará nascimento, posteriormente, ao DSC. AC é a manifestação verbal explícita de uma teoria, de ideias ou crenças (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

Os dados coletados por meio do questionário sociodemográfico foram analisados a partir de estatística descritiva, com o intuito de organizá-los e descrevê-los, observando-se variáveis como sexo, idade, escolaridade, série que atua, número de crianças que atende, tempo de serviço e capacitação realizada.

Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas gravadas em aplicativo de áudio, em um aparelho celular. No encontro para realização da pesquisa foi disponibilizado aos docentes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual estavam descritos os riscos e os direitos de recusa a participação na pesquisa. Os participantes desta pesquisa responderam sete perguntas, que abordavam sobre: *o que você entende quando se fala em habilidades sociais; você*

acha importante que seus alunos tenham Habilidades Sociais; Você considera que seus alunos com deficiência possuem Habilidades Sociais; Quais são as Habilidades Sociais que seus alunos com deficiências possuem; Que Habilidades Sociais você gostaria que eles tivessem; O que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades; Você acha que o seu papel como educador influencia no desenvolvimento das Habilidades Sociais dos alunos. Os professores responderam as questões propostas conforme suas particularidades. Estas respostas constituíram discursos, resultantes da opinião de todos.

3. Resultados e discussões

3.1 Caracterização dos participantes do estudo

A pesquisa foi realizada no município de Santarém, oeste do estado do Pará, e teve como participantes 7 (sete) professores que trabalham em uma Escola Municipal de Ensino fundamental e que atuam em aulas regulares com alunos com deficiência incluídos. A partir dos dados sociodemográficos obteve-se informações sobre: sexo, idade, escolaridade, série que atua, número de crianças que atende, tempo de serviço e capacitação realizada (Tabela 1).

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos docentes, em Santarém-PA do ano 2019

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA**	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA**
Quanto ao número de participantes		Quanto à formação	
Professores	7	Pedagogia	5
		Formação de professores e História	1
Quanto à idade	34 a 53 anos	Química	1
Quanto ao gênero		Quanto à especialização	
Masculino	2	Psicopedagogia	1
Feminino	5		
Quanto ao número de crianças com deficiência por turma regular com média de 26 a 35 alunos	2 a 3 alunos com deficiência	Quanto ao vínculo empregatício	
		Concursados	3
		Contratados	4
Quanto à participação em curso de aperfeiçoamento nos últimos 2 anos		Quanto ao tempo de vínculo institucional	
Libras	1	Concursados	2 anos

Fonte: As autoras (2020), com base em dados da pesquisa.

LEGENDA: **As frequências são mostradas em valores absoluto.

Observa-se por meio das informações da Tabela 1 que a maioria dos professores, que trabalham na escola investigada, é do sexo feminino (72%), cuja idade varia entre 34 e 53 anos. A profissão de professor é socialmente atribuída ao sexo feminino, principalmente na educação básica, como observado no estudo realizado por Harnik (2011), ao afirmar que no Brasil 81,5% do total de professores da educação básica são de sexo feminino, enfatizando que a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente femininas como: delicadeza e atenção.

Quanto à escolaridade dos professores foi constatado que cinco (5) professores possuem Graduação em pedagogia, um (1) Graduação em formação de professores e história e um (1) entrevistado possui ensino superior em química. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, regulamentou políticas e propostas educacionais para pessoas com deficiência, afirmando em seu artigo 59 que os professores devem ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão. Através do questionário se observa que só um (01) professor possui Pós-Graduação no curso de psicopedagogia o que representa 14% do total de entrevistados.

Quanto à forma de vínculo com a escola, também ficou evidenciado que (3) três professores são concursados e (4) quatro contratados, representando 43% e 57%, respectivamente. É evidente que a maioria dos professores são contratados, mostrando uma fragilidade na educação do município, pois, entende-se que quando o professor é concursado possui seus direitos trabalhistas garantidos, podendo-se efetivar uma continuidade no trabalho desenvolvido dentro da escola.

A LDB (1996) prevê em seu art. 67 que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, em seu inciso I, que o ingresso para o cargo de professor deve ser exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Somente através de concurso público o servidor poderá tornar-se efetivo dentro das instituições públicas de educação.

Com relação ao tempo que os professores trabalham na escola, constatou-se que os professores contratados possuem 2 (dois) anos de trabalho na instituição, tendo início em 2017, enquanto os professores concursados têm 7 (sete) a 25 anos de trabalho na instituição. Evidencia-se que os contratados começaram suas atividades na escola na mudança do governo, levantando a possibilidade de indicação política que, de certa forma, pode trazer prejuízos para a educação, pois, não existe uma continuidade do trabalho realizado na escola ou, em contrapartida, o professor pode desempenhar sua profissão de forma comprometida, tendo em vista a permanência na instituição e, assim, manter seu emprego. Este é um levantamento importante a ser investigado

dentro da educação municipal; porém, essa questão pode ser melhor esclarecida em outra pesquisa, pois esse não é o foco deste estudo.

Constatou-se ao mesmo tempo que o número médio de crianças atendidas na sala de aula regular está na média de 26 a 35 alunos, dos quais estão incluídas as crianças com algum tipo de deficiência. O número médio de alunos com deficiência por sala de aula é de 2 (duas) a 3 (três) crianças. Observa-se que, em cada sala de aula, os alunos com deficiência representam um total de 9% e os alunos sem algum tipo de deficiência representa um total de 91%.

Não existe um número definido de alunos com deficiência por sala de aula regular, dentro da escola investigada, podendo o número de alunos por turma variar entre 2 (dois) a 3 (três) alunos por classe. Entretanto, a política educacional brasileira tem empreendido constantes esforços no sentido de promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências, através de programas de educação (BRASIL, 2006).

3.2 Cognições docentes – Habilidades sociais: o que pensam os professores de ensino fundamental que possuem alunos com deficiência incluídos

Os resultados apontaram discursos envolvendo as cognições dos professores de ensino fundamental que trabalham com alunos com deficiência incluídos na sala de aula regular sobre as Habilidades Sociais, abrangendo os seguintes questionamentos: i) o que você entende quando se fala em habilidades sociais?; ii) você acha importante que seus alunos tenham Habilidades Sociais?; iii) você considera que seus alunos com deficiência possuem Habilidades Sociais?; iv) quais são as Habilidades Sociais que seus alunos com deficiências possuem?; v) que Habilidades Sociais você gostaria que eles tivessem?; vi) o que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades?; vii) você acha que o seu papel como educador influencia no desenvolvimento das Habilidades Sociais dos alunos?.

A seguir, apresenta-se as análises do discurso do sujeito coletivo resultante das respostas dadas na entrevista pelos professores para a pergunta ***“O que você entende quando se fala em habilidades sociais?”*** Obteve-se para esse questionamento, que os entrevistados fazem referência às Habilidades Sociais, aos comportamentos e interações entre os alunos na sala de aula, os seguintes discursos:

“As Habilidades Sociais estão relacionadas ao comportamento do aluno na sala de aula, a interação que ele tem com os colegas. É a interação de uma criança com a outra. Quando ela é portadora de alguma deficiência,

isso não impede de eles conviverem bem com outras pessoas, eles ensinam e aprendem com os colegas. Então, quando ela se desenvolve com o outro a gente está ali presenciando essas habilidades, o convívio que eles têm com outro, principalmente no ambiente escolar”.

Observa-se no discurso dos professores que as Habilidades Sociais estão relacionadas com os comportamentos e as interações dos alunos na sala de aula, com os colegas e com outras pessoas. Consta-se que a mais de vinte anos a Declaração de Salamanca (1994) já disseminava a melhor forma de promover a educação para o público que possui deficiências; a partir dessa Declaração ficou ressaltada a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social como uma forma de potencializar o aprendizado e o desenvolvimento dos envolvidos (UNESCO, 1994).

Outro ponto levantado no discurso é que as crianças com deficiência não possuem dificuldades para conviver com outras pessoas. Del Prette e Del Prette (2017) defendem que as Habilidades Sociais são um conjunto de comportamentos sociais, os quais apresentam características específicas, que podem fornecer comportamentos socialmente competentes dentro de uma determinada cultura. Dessa forma, entende-se que as interações que ocorrem entre os alunos, os professores e outras pessoas dentro do contexto escolar podem contribuir para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de habilidades sociais já existentes na cultura escolar, ou a aprendizagem de novas habilidades.

Nota-se que os professores entendem como positivo o relacionamento entre todos os alunos, possibilitando dessa forma o desenvolvimento das Habilidades Sociais durante seu convívio, principalmente do ambiente escolar. Esse entendimento pode ser confirmado no próximo discurso:

“Habilidades Sociais é quando a gente tem facilidade dentro da convivência com outras pessoas, é onde a gente desenvolve essas habilidades, se conectando uns com os outros, temendo essa interação e socializando com seu próximo”.

Percebe-se nas verbalizações que os professores também entendem que as Habilidades Sociais é a facilidade de conviver com outras pessoas através da socialização com o próximo. Nesta perspectiva, Del Prette e Del Prette (2017) apontam que as Habilidades Sociais são um conjunto de comportamentos que podem ser percebidos através das classes de habilidades como: comunicação, civilidade, fazer e manter amizades, empatia, assertiva, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto, coordenar grupo e falar em público, que podem fornecer comportamentos socialmente competentes o que facilita a convivência harmoniosa com outras

pessoas. Observa-se que o discurso apresenta traços de algumas classes de Habilidades Sociais apresentadas por Del Prette e Del Prette (2017), como por exemplo comunicação e fazer e manter amizades.

As pessoas com deficiência são pessoas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009). Entretanto, percebe-se que os professores entendem que através da socialização e da interação pode-se desenvolver HS, acreditando no potencial dos alunos em promover um ambiente agradável, capaz de potencializar a integração entre todos os alunos.

Ainda com relação ao entendimento das Habilidades Sociais, foi evidenciado que os professores acreditam que Habilidades Sociais são comportamentos que ajudam na construção social do conhecimento que favorece o aprendizado dos alunos.

“Habilidades Sociais é um conjunto de comportamentos que ajudam no desenvolvimento e no desempenho do aluno ou indivíduo, um processo de construção social do conhecimento que ocorre para favorecer a relação no aprendizado”.

As verbalizações apresentadas neste estudo demonstram que as HS contribuem para o desenvolvimento e desempenho do aluno. Murta (2005) enfatiza que as Habilidades Sociais ajudam positivamente os alunos no que diz respeito ao desempenho escolar. Dessa forma, os professores apresentam um entendimento básico com relação ao desenvolvimento de Habilidades Sociais, atribuindo importância para o desempenho dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

Nesse sentido, entende-se que o processo educacional é promovido em diversos ambientes e com diversas capacidades envolvidas, que podem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. E, a educação com os direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo-se de forma efetiva o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (BRASIL, 2007).

Percebe-se que os professores possuem um conhecimento mínimo do que vem a ser as habilidades sociais e que, de certa forma, atribuem valor ao seu desenvolvimento dentro do contexto escolar. A seguir, apresenta-se o que os professores pensam sobre a importância das habilidades sociais para os alunos.

No discurso sobre *“Você acha importante que seus alunos tenham habilidades sociais?”*, a ideia central emergida da pesquisa aponta para a relevância das habilidades sociais no desenvolvimento dos alunos com deficiência, conforme discurso a seguir:

“Com certeza, as Habilidades Sociais são importantes, são essenciais para alunos terem, para que haja essa interação porque se houver essa interação entre alunos especiais com aqueles alunos “normais”, um ajudando o outro, com certeza o trabalho vai fluir melhor. Se não tivesse essas habilidades como é que ele vai se relacionar com o colega, com o próximo, então isso é fundamental para o ser humano, claro que deve ser trabalhado e isso começa principalmente na família que é a primeira escola, apesar das limitações, eles vão se sentir bem e que não é aquela limitação que vai deixá-los isolados. As Habilidades Sociais, principalmente o convívio no caso das brincadeiras, que eles possam ir e vir; que eles possam ter o máximo de independência não estar dependendo muito de outras pessoas, e as Habilidades Sociais são muito boas, principalmente no caso do convívio, interagir, expressar seus sentimentos, suas atitudes de forma adequada sejam no âmbito familiar ou social, por que vai facilitar a vida deles, tanto na compreensão daquilo que eles aprendem do que eles falam, do que eles desenvolvem na sala de aula, então é importante”.

No discurso acima constata-se que os professores fazem referência aos alunos com deficiência como “alunos especiais”, sendo que a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos direitos e Dignidade das Pessoas com deficiência (UNESCO, 2009) estabeleceu que a terminologia mais apropriada para eles é “Pessoas com deficiência”, observando-se nomenclaturas inadequadas, manifestadas pelos professores aos alunos com deficiência.

Nesse mesmo sentido, se observar no discurso que os professores acreditam que as Habilidades Sociais são importantes para o relacionamento das crianças, dando ênfase ao relacionamento entre as crianças com deficiência e os alunos sem deficiência. Essa interação é fundamental para que o trabalho dentro da sala de aula possa fluir da melhor forma, da mesma maneira, fazer com que as crianças com deficiência não se sintam excluídas ou isoladas. O discurso também apresenta que os professores acreditam que as Habilidades Sociais devem ser trabalhadas principalmente na família. Segundo Del Prette e Del Prette (2014), a família é o primeiro grupo social da criança, onde começa o processo de aprendizagem de convívio social, porém, a escola possui uma funcionalidade similar com o ambiente familiar no processo de socialização da criança, já que ela passa parte do seu dia na escola, socializando-se com as demais pessoas.

Dessa forma, Del Prette e Del Prette (2015) também mencionam que as HS devem ser trabalhadas na escola ao afirmar que, quando se trabalha as Habilidades Sociais na sala de aula, os alunos aumentam seus comportamentos socialmente competentes e que esses comportamentos contribuem para a qualidade das relações interpessoais.

Nesse sentido, é um desejo dos professores pesquisados de que seus alunos com deficiência sejam crianças independentes. Segundo Ramos (2011), a autonomia pessoal deve ser uma capacidade a ser desenvolvida por todas as crianças com deficiência, uma vez que facilitará a interação social e o desempenho cognitivo.

Ainda com relação às habilidades que são importantes para as crianças, pode-se observar que algumas classes e subclasses apresentadas no portfólio das Habilidades Sociais por Del Prette e Del Prette (2017) foram apresentadas de forma direta e indireta no discurso, tais como: expressar seus sentimentos, comunicação e emoções, dentre outras.

A partir da terceira pergunta da entrevista com os professores: “*Você considera que seus alunos com deficiência possuem Habilidades Sociais?*”, foi possível caracterizar duas ideias centrais, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

O primeiro discurso mostra que os entrevistados acreditam que, em parte, a maioria das crianças com deficiência possui HS:

“Em parte, sim, creio que a maioria deles possuem, e a gente procura trabalhar muito em sala de aula essas Habilidades Sociais. Eles precisam muito, aqueles que têm ajuda dos pais, a gente percebe que isso flui mais na sala de aula, mas tem caso assim que tem criança que tem essa dificuldade, mas é aquela questão algumas não desenvolvem todas as habilidades, por que a gente vê que cada caso é um caso, tem crianças que têm problema de autismo que tem muita dificuldade de se relacionar com outras crianças eles praticamente se isolam e tem outros que não tem essa dificuldade”.

A democratização do ensino nas escolas brasileiras tem passado por um forte movimento para tornar possível a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esse movimento é fruto de discussões anteriores que levam em consideração a importância de pessoas com deficiência conviverem com os demais alunos da escola regular (ROSIN-PINOLA, 2014).

Nessa direção, ao entender que a escola tem como objetivo de ajudar o aluno a adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para que sua vida em sociedade seja independente. É necessário apoio do governo e da comunidade escolar para promover capacitação de professores, no sentido de tornar esse auxílio efetivo e possa contribuir para o desenvolvimento de toda a classe.

Observa-se no discurso acima que os professores acreditam que os alunos com deficiência em sua maioria possuem Habilidades Sociais. Segundo Del Prette e Del Prette (2017) as Habilidades Sociais abrangem uma área extensivamente complexa, de modo que as pessoas podem apresentar déficits em

uma habilidade particular e não em outras, ou pode apresentar dificuldade em um contexto específico e não em outro. Contudo, mesmo os participantes verbalizando que os alunos possuem HS, percebe-se que o contexto apresentado não está relacionado às classes e subclasses das habilidades sociais apresentadas por Del Prette e Del Prette (2017), e sim está relacionado a habilidades escolares, em desenvolver tarefas das disciplinas regulares.

Os professores entrevistados expuseram que eles buscam trabalhar na sala de aula as Habilidades Sociais. Segundo Ramos (2011), deve ser ensinado às crianças com deficiências as habilidades, permitindo que os alunos as pratiquem até que seja observado que são capazes de usá-las. Essa prática evidenciada no discurso dos professores seria confirmada se tivesse ocorrido a observação da prática pedagógica. Espera-se que essa seja uma realidade efetiva dentro do contexto escolar, pois os alunos só têm a ganhar com o desenvolvimento de HS na escola.

A segunda IC evidenciada nesta pergunta mostrou que os professores acreditam que os alunos com deficiência possuem HS, conforme explicado a seguir:

“Sim, com certeza, a turma ela é bastante acolhedora. É perceptível na escola, o ambiente escolar, aqui ele é muito influenciador, então nós trabalhamos com as crianças que não possui a deficiência, então eles têm uma interação muito boa. Se bem trabalhado e estimulado, com certeza eles têm sim essas habilidades. Na sala de aula a gente canta, brinca, tem as datas comemorativas. Tem pais que eles realmente acompanham, a seus filhos e então eles ajudam nesse processo das Habilidades Sociais. Essa interação é muito importante, a nossa escola não faz com que ele se sinta excluído”

Neste discurso, os entrevistados acreditam que os alunos com deficiência possuem Habilidades Sociais, enfatizando que as interações entre os colegas, a família e a escola são fundamentais para que as crianças com deficiência não se sintam excluídos e consigam obter melhores resultados. Segundo Del Prette e Del Prette (2003), a família exerce uma função importante na vida das crianças. Para que elas possam alcançar uma construção da autonomia e interação com a sociedade, a escola e, em especial, o professor podem contribuir fortemente no desenvolvimento das Habilidades Sociais.

Observando os dois discursos, ilustrados anteriormente no texto, nota-se que alguns dos professores acreditam que seus alunos com deficiência possuem Habilidades Sociais, no entanto, outros professores acham que em parte eles possuem essas habilidades; os entrevistados dão ênfases nas práticas das habilidades sociais e a relação entre: colegas, família e escola para um melhor desempenho das HS dos alunos com e sem deficiências. Porém, para promover a inclusão de forma efetiva e eficiente é necessário que os professores

acreditem que os alunos com deficiência possuem a capacidade de se desenvolver dentro do contexto escolar “comum”, assim, efetivando a evidência levantada por Mello (2007), em que cognições humanas guiam as práticas. E, ainda, as colocações de Maia (2009) quando anuncia que a escola é uma instituição importante para realizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que o ambiente escolar é entendido como formador integral e não somente de formações cognitivas.

Na continuação, é apresentado o resultado da pergunta: “*quais Habilidades Sociais os professores acreditam que os alunos com deficiência possuem*”. Quando perguntado aos docentes quais Habilidades Sociais consideravam que seus alunos com deficiência possuíam, duas ideias centrais emergiram. A seguir, ilustra-se o primeiro discurso:

“Observo que os alunos em sala de aula tanto os com necessidades especiais como os alunos ditos normais, eles possuem a questão da afetividade, carinho, respeito, habilidade de troca, de saber conversar com outro, esperar a vez, de ter atenção, se colocar no lugar do outro, o fazer amizade, comunicação, no enfrentamento e também positividade. Entretanto, cada família é uma família, então essa questão de desenvolver essas Habilidades Sociais depende muito lado familiar”.

Observa-se na primeira ideia que os participantes apontam que os alunos com ou sem deficiência possuem Habilidades Sociais, na qual os professores fizeram menção de algumas das Habilidades Sociais que seus alunos possuem. Mesmo sem conhecer as classes e subclasses das HS definidas por Del Prette e Del Prette (2017), eles fizeram surgir em seus discursos alguns dessas classes e subclasses, como por exemplo: expressar afeto: *afetividade*, expressar solidariedade: *se colocar no lugar do outro*; Habilidades Sociais de comunicação: *saber conversar com outro, esperar a vez* etc. A família é referenciada no discurso como fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças. Para Reis, Prata e Soares (2012), deve haver uma parceria entre escola e família para promover a socialização da criança, e o professor é modelo e mediador de experiências sociais nesse contexto.

Outra das Habilidades mencionadas pelos entrevistados foram as interações entre crianças, que não está no rol das habilidades sociais defendidas por Del Prette e Del Prette (2017), como evidenciado no segundo discurso a seguir:

“Essas habilidades que eles possuem que eu observo assim, a interação com os coleguinhas, eles gostam de cantar, quando eles saem, por exemplo, para uma aula de educação física, quando tem alguma programação na escola, eles estão ali sempre ajudando, por exemplo, o cadeirante, ele não fica só limitado no cantinho dele, os outros alunos eles vêm levam, então ele participa das atividades físicas normalmente”.

Verifica-se que os investigados acreditam que as Habilidades Sociais que seus alunos possuem são as interações entre as crianças, no momento das atividades escolares dentro e fora da sala de aula, dentre elas, exemplificam: nas aulas de educação física e brincadeiras dentro da sala regular. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), o repertório de HSE permite que o professor utilize estratégias pedagógicas que ajudem nas interações entre os educandos, além de apresentar a oportunidade de apreciar comportamentos mais adaptativos dos alunos, como tomar iniciativa, cooperar com colegas, dar *feedback*, lutar pelos próprios direitos, entre outros.

Assim, dentro das duas ideias centrais que emergiram nesta pergunta pode-se observar que os entrevistados possuem cognições de que as HS que seus alunos com deficiência possuem são: expressar afeto: afetividade; expressar solidariedade: se colocar no lugar do outro; Habilidades Sociais de comunicação: saber conversar com outro, esperar a vez, interações entre as crianças.

Entretanto, também foi feita menção das “*Habilidades Sociais que os docentes gostariam que seus alunos com deficiência possuísem*”, os resultados apontaram que os professores gostariam que seus alunos com deficiência tivessem Habilidades Sociais de: concentração, comunicação entre outras, conforme discurso a seguir conforme descrição a seguir:

“Na sala de aula gostaria que eles desenvolvem mais a habilidade de concentração, comunicação, se expressar melhor na sala de aula, principalmente as crianças que não possuem essa habilidade. É importante usar a encenação e o teatro para eles melhorarem o desenvolvimento”.

Percebe-se neste DSC que os professores gostariam que suas crianças com deficiência possuísem habilidades de comunicação, concentração e uma forma adequada para expressar-se melhor na sala de aula. Moura (2014), nos diz que os alunos com deficiência apresentam, durante o processo educacional, dificuldades de aprendizagem, abarcando as dificuldades de comunicação.

Os resultados apresentados por Reis, Prata e Soares (2012, p. 353) mostram que “95,71% dos professores apresentam um repertório bastante elaborado de HS; a grande maioria dos professores estão acima da média”. Dessa forma, possuem um repertório de habilidades sociais elaborado, ou seja, são profissionais que usam a desenvoltura social própria para desenvolver seu trabalho e ser mediador do conhecimento do aluno. Assim, observa-se que para se chegar a bom desempenho no relacionamento professor e aluno o ambiente construído dentro do contexto escolar é fundamental, tornando-se essencial que o professor possua um repertório de habilidades sociais bem desenvolvido.

Acredita-se que um treinamento em HS para professores possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais que os professores almejam

para seus alunos, pois, entende-se que na escola o professor é o mediador das relações e potencializa comportamentos.

Em resposta à quinta pergunta: “*O que você acha que é preciso fazer para que eles desenvolvam essas habilidades*”, em relação ao tema sobre o que é preciso fazer para que as crianças com deficiência desenvolvam as Habilidades Sociais, três ideias centrais emergiram. Primeira ideia:

“Precisa trabalhar, mais a interação, a aproximação dos colegas, fazer com que eles participem das atividades tanto na sala de aula quanto extraclasse, dar incentivos, mostrar que eles são importantes, e que com o apoio do professor de sala de aula, com apoio dos colegas ele pode conseguir desenvolver essas Habilidades Sociais. Assim, para que eles possam desenvolver mais essas habilidades a gente tem que colocar sempre eles em atividades práticas na sala de aula, colocando sempre eles desenvolvendo alguma tarefa na sala de aula”.

Percebe-se no discurso acima que para melhorar o desenvolvimento das Habilidades Sociais nas crianças com deficiência é necessário trabalhar com eles dentro e fora da sala de aula, reforçando e incentivando esse desenvolvimento, para estimulá-los a participar nas interações com os colegas e demais pessoas.

Del Prette e Del Prette (2017) asseguram que existe uma série de Habilidades Sociais educativas que os professores precisam ter, entre elas estão: o cultivo da afetividade e participação dos alunos; demonstração de apoio e bom humor; atender a pedidos para conversa em particular; incentivar e mediar a participação de outros como, por exemplo, dos pais nas atividades com os alunos. Para Rosin-Pinola (2014), a inclusão significa mudanças nas condições de ensino e, em grande parte, essa mudança depende da formação e atuação do professor, no sentido de conduzir métodos e técnicas de aprendizagem inovadores, que favoreçam a inclusão e a interação dos alunos.

Segunda ideia central:

“A gente tem que preparar esses pais, as famílias, esclarecer sobre o ambiente educacional, visando o desenvolvimento e incluindo o ambiente escolar, familiar e o social. Quando a família participa, que os pais vêm aqui na escola ver nosso trabalho, isso é muito bom a participação da família é muito importante, sempre nossa diretora ela prega família e escola tem que caminhar juntos, não só na sala de aula como na escola com um todo”

No que concerne a segunda ideia central, percebe-se que os docentes acreditam que a integração entre a família e a escola é muito importante para o processo educacional das crianças. Del Prette e Del Prette (2014) mostram

que o papel da família é indispensável para o desenvolvimento das habilidades sociais. Dentro da perspectiva escolar, os alunos têm os professores e os funcionários como referências, por vezes, seguindo os exemplos da escola para outros ambientes que participam. Considerando que na “fase escolar, a escola é um aliado da família na socialização das crianças, em que o professor é um mediador e modelo para ampliar a possibilidade de interações pessoais por meio de experiências afetivas” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p. 348). Desse modo, acredita-se que é necessário haver um bom relacionamento entre família e escola, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno.

A formação em Habilidades Sociais para professores surgiu nas verbalizações como uma forma de melhorar o atendimento em sala de aula das crianças com deficiência. Conforme o terceiro discurso a seguir.

“Que nós tivéssemos uma formação voltada para Habilidades Sociais, quando eu recebia um aluno com deficiência, não sabia como cuidá-lo, como trabalhar com ele então acredito que uma formação, um curso de formação voltado para essas Habilidades Sociais”.

Observa-se que o entrevistado revela a importância da formação voltada em HS, principalmente para melhorar o atendimento das crianças com deficiência. Dessa forma, Rosin-Pinola (2017) confirma esse discurso em seu estudo, o qual teve como objeto avaliar as Habilidades Sociais educativas dos professores antes e depois de passarem por um programa de formação em Habilidades Sociais educativas – PHSE, os resultados evidenciaram que o PHSE oferecido proporcionou mudanças favoráveis para os professores enquanto as Habilidades Sociais educativas. A autora destaca que é importante dar ferramentas para que os professores revissem seus métodos e técnicas e melhorem a interação deles com os alunos, como também de apoiar os mesmos na preparação de atividades e materiais que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência.

Em resposta à sétima e última pergunta: “*Você acha que seu papel como educador influencia no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos*”, aprofundando a temática das Habilidades Sociais, foi necessário conhecer quais são as crenças dos professores sobre a influência do professor ou não no desenvolvimento das HS das crianças. A ideia central aponta que os professores acreditam ter influência sobre o desenvolvimento das habilidades sociais nos alunos, conforme ilustrado a seguir no discurso dos pesquisados.

“Sim, com certeza a gente como ser humano a cada dia a gente aprende, nunca sabe tudo, ninguém é uma ilha que vive sozinho, a gente não depende dos outros, mas a gente sempre vai estar precisando de alguma

forma. Estamos aqui para aprender, então, acredito que contribuem, através dos exemplos, conversa e possibilitando uma relação saudável é importante. Então enquanto educador, o que nós podemos fazer é conversar de modo geral com as crianças, quando houver um caso isolado, a gente chama essa família, se não der certo a escola procura os órgãos competentes. Então, acredito que nosso papel enquanto educador influencia muito, porque na sala de aula, nós somos um espelho para eles, então a gente procura falar, orientar, trazer eles para perto da gente. Esse é nosso papel fundamental como educador na sala de aula nessa questão de desenvolvimento na relação social. Acredito que se nós tivermos um curso direcionado para as Habilidades Sociais, essas crianças seriam melhor atendidas e eles interagiriam muito mais, por que sabemos que essas Habilidades Sociais não se limitam na questão do deficiente, mas como os alunos têm capacidade para ir além das limitações deles. Por que antes algumas pessoas pensavam que alunos com deficiência estudavam separados. Enquanto professor educador o que posso fazer para que meus alunos possam interagir um com outro, trabalho em equipe, a gente faz de tudo para colocar a nossos alunos. Posso estar falando mostrando que a gente, que o professor precisa do aluno, o aluno precisa do professor e ambos se completam”.

Nota-se neste DSC que os professores de alunos com deficiência, inclusos, entendem que o trabalho deles dentro e fora da sala de aula é influenciador. Possuem cognições de que todos estão no processo do aprendizado, complementando-se um com o outro, através dos exemplos, conversas e também possibilitando uma relação saudável. Fazem ênfase nas práticas das Habilidades Sociais para um melhor atendimento e inclusão dos alunos com deficiência, já que têm os mesmos direitos de inclusão dentro do sistema educativo.

Segundo o Estatuto Brasileiro da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) confirma que a educação é um direito da pessoa com deficiência, assegurando a inclusão no sistema educacional em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida.

Com respeito às práticas das HS e a influência do professor em sala de aula, Mello (2007) nos afirma que para promover a inclusão dos alunos com deficiência é preciso que os professores tenham um conhecimento voltado para a formação integral, pois, os conhecimentos guiam os métodos e técnicas do docente e, portanto, influem na atuação escolar do aluno.

Assim, percebe-se que os professores estão dispostos a desenvolverem as Habilidades Sociais, pois eles as reconhecem como fator importante para promover as relações interpessoais dos alunos com e sem deficiência, dentro e fora da sala de aula. Mesmo sem conhecer o assunto de forma específica, apresentam cognições voltadas para a importância do desenvolvimento de

tais habilidades dentro da sala de aula, principalmente para as crianças que possuem alguma deficiência, acreditando que todos são capazes de desenvolver habilidades dentro de cada deficiência. Evidencia-se a necessidade de curso de formação para melhor trabalhar as Habilidades Sociais na escola e, assim, potencializar o desenvolvimento e a interação entre todos que atuam na formação no contexto escolar, refletindo na vida como um todo da criança.

4. Considerações finais

Os resultados obtidos através da pesquisa com os professores de uma escola pública demonstram que o entendimento dos professores sobre HS estão direcionados, principalmente, para *Interação e comportamento entre os alunos, Convivência com o próximo e Comportamento que ajudam no desenvolvimento*. Foi evidenciado de forma unânime que existe importância das habilidades sociais para os alunos de uma forma geral; com relação aos alunos com deficiência possuem HS, foi evidenciado que uma parte dos professores acredita que os alunos possuem e uma outra parte acredita que em parte eles possuem essas habilidades. Os participantes enfatizam que os alunos possuem habilidades sociais como: *comunicação, respeito entre outras*; os professores demonstraram que gostariam que os alunos possuíssem habilidades como: *concentração, comunicação entre outras*. Ou seja, efetivamente os professores revelaram que precisam trabalhar com interação, buscando a integração entre família e escola e precisam de capacitação para tornar possível o desenvolvimento de habilidades sociais dentro do ambiente escolar, pois os professores acreditam ter papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A utilização da entrevista serviu para aprofundar sobre a realidade do contexto escolar estudado, tornando possível conhecer as cognições dos professores acerca da questão norteadora desta pesquisa e contribuir com o conhecimento na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Educação Profissional e Trabalho para Pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla:** Plano Orientador para Gestores e Profissionais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Brasília, 2015. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades, desenvolvimento e aprendizagem:** questões conceituais, avaliação e intervenção. São Paulo: Alínea, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações Interpessoais:** Vivências para o Trabalho em Grupo. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; FERREIRA, B. C.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais ao longo do desenvolvimento: perspectivas de intervenção em saúde mental. *In:* MURTA, S. G.; FRANÇA-LEANDRO, C.; SANTOS, K. B.; POLEJACK, L. (org.). **Prevenção e Promoção em Saúde Mental:** Fundamentos, Planejamentos e Estratégias de Intervenção. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. p. 318-340.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual teórico e Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARNIK, Simone. **Brasil**: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres. 2011. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso em: 2 jun. 2020

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito Coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. ed. rev. e ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

MAIA, Regina Célia Cavalcante; SOARES, Adriana Benevides; VICTORIA, Mara Sizino da. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, set. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MOURA, Luciani S. L. Conceitos da Educação Especial. **Direcional Escolas**, jan. 2014. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/conceitos-da-educacao-especial/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MURTA, S. G. Aplicação do treinamento em Habilidades sociais: Análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência devem superar obstáculos significativos diariamente**. Geneve: OMS, 2011. Disponível em: http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/es. Acesso em: 08 ago. 2018.

RAMOS, M. Mirian. **Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual**. 2011.

REIS, Valéria Teixeira da Cunha; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. Argum, Curitiba**, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e marco de ação para as necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

CAPÍTULO IX

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: marcos regulatórios na Pan-Amazônia

Simone Santana⁴⁶
Alan Augusto Ribeiro⁴⁷

1. Introdução

Nos últimos 20 anos, fluxos migratórios em todo mundo tem se tornado parte das composições demográficas nacionais em um contexto internacional marcado por uma “globalização inacabada” (MARTINE, 2005). Na Europa, o fenômeno migratório tem se tornado frequente e seu aumento exponencial nos últimos anos decorre de transformações e sociais, mudanças políticas e conflitos culturais que implicam em guerras e em crises econômicas contínuas sobretudo no continente africano. Embora a Europa apareça como o principal ponto de entrada de milhares de imigrantes que fogem de seus países de origem – sobretudo em países do continente Africano, e do Oriente Médio – em decorrência de conflitos bélicos, miséria e perseguição política, deslocamentos migratórios não se concentram somente nesta região do planeta.

Na América Latina, podemos observar tais deslocamentos, mesmo que devam ser caracterizados como de *baixa intensidade*. Ademais, tais fluxos migratórios na América Latina não decorreram, necessariamente, dos mesmos motivos. De certo modo, é pertinente olhar para o fenômeno migratório ao longo do século XX para, somente assim, perceber que, em se tratando de séculos de conflitos em diversas outras regiões do planeta, a América Latina tem sido receptora de migrantes de diferentes regiões que, sobretudo, buscam no novo país acesso à direitos sociais básicos como habitação, emprego e renda, saúde e, centralmente, acesso à educação escolar, estabelecidos em diferentes tratados internacionais como constituintes dos direitos humanos universais (FERNANDES; PALUDETTO, 2010).

46 Professora da rede pública de ensino no Município de Santarém/Pará. Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGE) do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: simonesantana333@gmail.com.

47 Professor do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED-UFOPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGE/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Raça, Educação e Etnicidades na Amazônia (GEREA). E-mail: alan.ribeiro@ufopa.edu.br.

Nos últimos 40 anos, países da América Latina que compõem a Pan-Amazônia (Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, as Guianas e o Suriname) também apresentam dinâmicas migratórias “internas”, ~~entre os países da América Latina, especialmente entre os países da Pan-Amazônia~~. Fenômenos sociais complexos como a violência do narcotráfico, perseguição política à sujeitos e grupos, desigualdades, pobreza e miséria estão entre as principais forças migratórias constatadas como motivações para os deslocamentos (CRUZ LERA, 2017). Este último, em conjugação com o segundo, tem contribuído para uma crise econômica e social vivida pela Venezuela, país vizinho do Brasil, e é parte do contexto macrossocial que permite indicar a importância do acesso aos serviços de educação por crianças e jovens imigrantes oriundos deste país, no Brasil, especialmente na Pan-Amazônia, no estabelecimento de uma integração social mínima dos imigrantes.

Tomada como um marco geopolítico central para a análise sobre o que estabelecem os instrumentos jurídicos e regulatórios formais sobre direitos humanos de imigrantes, a Pan-Amazônia é também uma referência espacial para balizar a discussão que trazemos sobre como convenções e acordos internacionais, leis nacionais e locais e outras regulamentações normatizam (e possibilitam ou não) o acesso à educação por estes imigrantes (BRICEÑO-LEÓN, 2007). Especificamente, como estes marcos regulatórios garantem o direito a educação escolar para crianças e jovens imigrantes? Com base em análise documental de alguns instrumentos legais de países que receberam e recebem fluxos de pessoas em deslocamento no continente, mapearemos as propostas de ação formuladas para o enfrentamento ao recente desafio da humanidade, que consiste em garantir a efetivação dos direitos humanos através de políticas sociais e de integração social para diferentes povos da América Latina.

2. Migração na Pan-Amazônia

A história da humanidade é marcada por movimentos migratórios que datam de 2 milhões de anos quando os humanos se espalham da África para a Eurásia e conquistaram o globo (HARARI, 1976). As motivações que levam os homens a migrar estão ligados ao contexto em que está inserido, se nos primórdios da humanidade sua motivação era o instinto de sobrevivência na atualidade o fator principal ainda perdura, mas somado a esta motivação existem aspectos bem mais específicos tais como: motivações sociais, políticas, demográficas, culturais e econômicas diversas.

Em 2019, o número de imigrantes no mundo alcançou 272 milhões de pessoas – sobretudo de países do continente Africano, e do Oriente Médio

– em decorrência de conflitos bélicos, miséria e perseguição política. O exponencial crescimento do fluxo migratório foi divulgado em um relatório da Organização Internacional para Migrações (OIM). Para efeitos de comparação, em 2000, o primeiro ano em que a OIM contabilizou oficialmente esse fluxo, verificou-se o número de 150 milhões de imigrantes no mundo. Nesse ínterim, os atuais dados divulgados apresentam um aumento considerável de 122 milhões, em 20 anos⁴⁸.

A imigração na América Latina, apesar do baixo fluxo imigratório, tem sido receptora de migrantes de diferentes lugares do mundo que buscam acesso à direitos sociais básicos, como habitação, emprego e renda, saúde e, centralmente, acesso à educação escolar, estabelecidos em diferentes tratados internacionais como direito humano universal (FERNANDES; PALU-DETO, 2010). Os fluxos migratórios internacionais nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, período conhecido como a “era das grandes migrações” (ARAGÓN, 2009) colocaram a América Latina na rota das grandes migrações internacionais, chamando a atenção de alguns de alguns governos para o necessário desenvolvimento de governança acerca da garantia de direitos destinadas às pessoas que buscam em países destinatários melhores condições de vida.

No grupo dos países que compõe a Pan-Amazônia, as dinâmicas migratórias “internas”, por assim dizer, destacam-se por algumas particularidades que envolvem acordos diplomáticos bilaterais, sistemas de controle de imigração precário, baixa vigilância de fronteiras e poucas iniciativas para a integração regional, o que envolve o desenvolvimento de mecanismos de policiamento da violência do narcotráfico e do próprio tráfico de drogas ilícitas, bem como uma pouca discussão internacional sobre perseguições políticas e ajuda humanitária eficiente contra a pobreza e a miséria. Este último, em conjugação com o segundo, tem contribuído para uma crise econômica e social vivida, atualmente, pela Venezuela (BRICEÑO-LEÓN, 2007).

Embora o debate público em diferentes países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) apresente posições favoráveis por leis migratórias que assegurem direitos civis, políticos e sociais aos imigrantes, no sentido de serem integrados socialmente, e assim possam exercer sua cidadania, também existem posições contrárias que consideram muitos destes imigrantes como invasores e estranhos, sofrendo toda a sorte de estigmas, “sendo vistos como incapazes de se integrarem, provocando tensões e disputas entre diferentes grupos políticos” (MONSMA; TRUZZI, 2018, p. 73). Tais tensões e disputas parecem informar a ideia de cidadania como concessão oferecida só imigrantes, tal como assinalam Angela Fernandes e Melina Paludeto (2010: 235):

48 Número de migrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>. Acesso em: 13 out. 2020.

A cidadania é considerada como um *status* concedido aos indivíduos que são membros integrais da sociedade. Os que o possuem são iguais com respeito aos direitos e deveres pertinentes a este *status*. Independente da desigualdade de classes, a igualdade de *status* é mais importante que a igualdade de renda. Nesta evolução, os direitos são entendidos sempre como concessões e não como conquistas.

As legislações, tratados e Acordos Internacionais precisam contribuir para a (re)estruturação dos direitos das pessoas que estão em deslocamento pelo mundo e vivendo em países estrangeiros. Assim, o direito em questão que será abordado centralmente no presente texto é a educação formal, um dos direitos fundamentais, considerado por muitos como o mais importante para que as crianças e jovens sejam integrados ao território e, ao mesmo tempo, ao convívio social, permitindo a possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo, tanto dos indivíduos imigrantes como aos países que os recebem.

Dentre os países que compõem a Pan-Amazônia, o Brasil é um dos que possui a mais desenvolvida legislação para imigrantes, sobretudo aos que se apresentam sob a condição de refugiados. Ademais, o Brasil também abriga uma ampla rede de organizações e entidades da sociedade civil que prestam distintos serviços sociais e auxílios jurídicos aos imigrantes e, em especial, aos refugiados e solicitantes de refúgio em todas as regiões do território (MARTUSCELLI, 2014).

3. Percurso metodológico

O referido estudo consiste em uma pesquisa documental, onde as fontes analisadas foram documentos legais de proteção aos direitos de imigrantes e marcos legais para América Latina, limitando-se as legislações dos países que compõem a Pan-Amazônia – Colômbia, Venezuela, Peru, Equador, Bolívia, as Guianas, Suriname e Brasil (PIANA, 2008 *apud* PÁDUA, 1997). Ao se referir à pesquisa documental, a descreve como uma pesquisa realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados). A pesquisa documental tem sido utilizada nas ciências sociais, sobretudo na investigação histórica, de maneira a descrever e comparar a interpretação de fatos sócio-históricos, estabelecendo características ou tendências.

Os dados disponíveis nos documentos legais passaram por análise de conteúdo que, de acordo com Minayo (2019, p. 79), apresentam procedimentos distintos que vão envolver “categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem em ordem sequencial”. Ainda de acordo com Minayo (2019), a interpretação dos dados, além de exigir inferências que conseguimos realizar apenas a partir dos resultados

da pesquisa, demanda também uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando. Com base nesses procedimentos, os resultados do material analisado permitem a interpretação do material coligido na pesquisa documental.

4. Políticas educacionais para imigrantes na América Latina

Tomada como um marco geopolítico para a nossa análise sobre o que estabelecem os marcos regulatórios sobre direitos humanos de imigrantes, a Pan-Amazônia é também uma referência espacial para balizar a discussão que trazemos sobre como convenções e acordos internacionais, leis nacionais e locais e outras e regulamentações normatizam (e possibilitam ou não) o acesso à educação por estes imigrantes. Especificamente, como estes marcos regulatórios garantem o direito a educação escolar para crianças e jovens imigrantes. Destarte, é importante considerar as influências que as orientações de organismos internacionais exercem influência na formulação das políticas educacionais adotadas nos mais variados países que são signatários dos acordos mundiais.

Em dezembro de 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas adota a chamada Declaração dos Direitos Humanos⁴⁹ que traz em seu preâmbulo considerações sobre os direitos humanos e a sua garantia através da educação sua efetivação por parte dos 58 países membros, os quais os países Pan-Americanos fazem partes, são eles: Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia e Brasil, membros fundadores, exceto Guianas e Suriname que só se tornaram da Organização das Nações Unidas em 1966 e 1975 respectivamente.

Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do *ensino e da educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 2).

49 A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 nov. 2020.

O referido documento, que afirma o direito a educação a todos sem distinção de cor, credo, raça, nacionalidade dentre outros aspectos, não foi suficiente para garantir direitos sociais as populações de diversos países e que se encontravam em vulnerabilidade social e econômica em decorrência de grandes guerras que ocasionaram o deslocamento de milhares de pessoas naquela época. “Há consenso entre os estudiosos que o atual processo de globalização acelerou e alterou significativamente os padrões migratórios internacionais” (ARAGÓN, 2008, p. 11), o que faz com que organismos internacionais busquem soluções para o atendimento das necessidades político, econômica e sociais de pessoas que encontram em deslocamento pelo mundo, dentre elas as necessidades educacionais que consideram que a “[...] educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países” (UNESCO, 2001, p. 2)

Assim, na década de 1990 aconteceu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO⁵⁰ – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, dando origem a “Declaração Mundial de educação para Todos”, que traz em seu artigo 3º sobre Universalização do acesso à educação e a equidade, na 4º recomendação, reforça a importância do compromisso em superar as diferenças educacionais nos países que fazem parte do acordo.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; *os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados*; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998, p. 3).

Documento que traz como um de seus objetivos a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, demonstrou em sua avaliação no ano 2000 um avanço significativo no desenvolvimento da educação mundial, mas ainda apresentava um número crescente de crianças sem acesso à educação primária. Desse modo, foi promulgada em 28 de abril do ano 2000 a Declaração de Dakar, que reuniu os participantes da Cúpula Mundial de

50 A filiação à UNESCO é regida pelos Artigos II e XV da Constituição e pelas regras 998 a 101 do regulamento Interno da Conferência Geral. Ser membro das Nações Unidas traz consigo o direito de ser membro da UNESCO. Os Estados que não são membros das Nações Unidas podem ser admitidos na UNESCO, por recomendação do Conselho Executivo, por maioria de dois terços dos votos da Conferência Geral

Educação dos quais os países Pan-Americanos fazem parte, onde os membros se comprometeram em alcançar as metas de Educação para todos os cidadãos e cada sociedade (UNESCO, 2001). O tópico 7, nas alinhas “a” e “f”, que trata dos objetivos a serem alcançados, os países participantes do acordo se comprometem em:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; [...]
- f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Para alcançar os objetivos, os governos, agencias, organizações, grupos e associações dos países que fizeram parte do acordo comprometem-se em:

- a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; b) promover políticas de Educação para Todos, dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento; c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; d) desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; e) satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; j) monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional; k) fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos (UNESCO, 2000, p. 7).

Países Pan-Americanos demonstram grande preocupação com as questões educacionais mundiais e assim firmaram acordos de cooperação para o desenvolvimento de estratégias e a mobilização de recursos necessários para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais que venham a garantir direitos humanos e sociais, tanto de seus nacionais quanto de imigrantes. No século XX, América Latina e Caribe se converteram em regiões com crescente mobilidade internacional; dois entre cada dez migrantes internacionais “que saíram” nasceram em um país dessa região, sendo os

Estados Unidos “a Meca dos migrantes” que chegaram (MARTINE, 2005, p. 10). Mas, foram nas últimas 4 (quatro) décadas que ações governamentais em favor da oferta de educação foram discutidas em Conferências Mundiais e reafirmadas em períodos de 10 anos.

Em 2015, em Incheon – Coreia do Sul, foi realizado o Fórum Mundial de Educação organizado pela UNESCO, contando com a participação de 130 ministros de educação dos países membros, entre eles todos os países da Pan-Amazônia, e teve como objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). O documento traz em seu compromisso 11, Rumo a 2030: uma nova visão para educação a preocupação com a educação ofertada a migrantes e refugiados e se compromete em desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, como observamos a seguir:

Notamos com preocupação que, na atualidade, grande proporção da população mundial fora da escola vive em áreas afetadas por conflitos; notamos também que crises, violência e ataques a instituições de ensino, assim como desastres naturais e pandemias, continuam a prejudicar a educação e o desenvolvimento em âmbito mundial. Comprometemo-nos a desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados. Destacamos a necessidade de que a educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência. Recomendamos uma resposta satisfatória a crises, que abranja desde a resposta de emergência até a recuperação e a reconstrução; melhor coordenação das respostas nacionais, regionais e globais; e o desenvolvimento de capacidade para ampla redução e mitigação de risco, para assegurar, assim, que a educação seja mantida em situações de conflito, emergência, pós-conflito e nas fases iniciais de recuperação (DECLARAÇÃO DE INCHEON, UNESCO, 2015, p. 3).

O referido documento ainda traz em seu preâmbulo recomendações para implementação das ações que objetivam alcançar metas até o ano de 2030. Entre elas está a recomendação de número 12, que reafirma: “A responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos” (UNESCO, 2015, p. 3). O mesmo documento determina ainda que sejam “[...] estabelecidos marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas” (UNESCO, 2015, p. 3).

A Declaração de Direitos Humanos e a Conferência de Jomtien, além dos fóruns de Dakar e Incheon, se apresentaram com importantes marcos para o desenvolvimento da universalização da educação e se tornaram instrumentos legais que servem de referência para o desenvolvimento de políticas educacionais nos mais diversos países que compõem o globo e que são signatários dos acordos internacionais. Os documentos ainda são referências quando se trata da oferta de educação formal para migrantes, refugiados e deslocados de guerras, por apresentar em suas metas textos específicos que tratam do assunto que tem se tornado expressivo no último milênio.

5. Marcos migratórios e a abordagem sobre o direito a educação

A migração contemporânea se tornou um tema que tem suscitado grandes debates públicos sobre o atendimento humanitário destinado aos imigrantes e sobre quais formas os países receptores estão trabalhando para garantir estes direitos fundamentais. A América Latina, e mais especificamente a região Pan-Amazônica, ganhou destaque mundial por apresentar um crescente fluxo migratório no último milênio, sobretudo em decorrência da crise socioeconômica e política que a Venezuela vem enfrentando desde o governo de Hugo Chávez até o atual governo de Nicolás Maduro⁵¹, que levou milhares de venezuelanos a migrarem para países fronteiriços, como o Brasil.

De acordo com relatórios divulgados pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e Organização Internacional para as Migrações (OIM), o número de venezuelanos que deixaram seu país alcançou os 5,1 milhões em 2020; somente entre o período de novembro de 2018 a junho de 2019 a quantidade de pessoas saindo do país foi na ordem de um milhão, países fronteiriços estão entre os principais destinos, países Pan-Amazônicos.

A Colômbia recebeu mais de 1 milhão de pessoas. O Peru tornou-se destino de 414.000 venezuelanos. Segundo Teran, mais de 1 milhão de imigrantes venezuelanos entraram no Equador desde 2014, dos quais 90 mil receberam visto de permanência. Apenas em 2018, cerca de 600 mil entraram no país e mais de 215 mil permaneceram. Nas últimas semanas, Peru e Equador declararam situação de emergência e impuseram medidas para restringir o ingresso. O Brasil acolheu cerca de 60.000. O governo

51 Segundo estimativa do FMI, o país terá vivido em 2018 seu terceiro ano consecutivo com uma queda superior a 10% do PIB, uma redução dramática de sua riqueza nacional. Entre 2013 e 2017, o PIB venezuelano teve uma queda de 37%. O FMI prevê que, neste ano, caia mais 15%; e descreve a situação como “uma das piores crises econômicas da história”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46483717>. Acesso em: 20 out. 2020.

brasileiro interveio militarmente em Roraima, a principal porta de entrada de venezuelanos no país, para evitar novos episódios de violência. Não há ainda clareza sobre a postura do Brasil em relação a essa fronteira⁵² (VEJA, 2018).

Diante deste fato, governantes de países como Equador, Brasil, Colômbia e Peru, Argentina, Bolívia, Chile, Costa Rica, México, Panamá, Paraguai e Uruguai (todos destinos dos venezuelanos), se reuniram no ano de 2018 para criar uma “Declaração conjunta para o desenvolvimento de uma resposta regional à chegada massiva de pessoas migrantes e refugiadas venezuelanas” (OEA, 2018: 01), permitindo à estes países constituir uma Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), incluindo Comitês, Órgãos e Procedimentos Especiais conforme diretrizes estabelecidas pela Organização das Nações Unidas. Esta ação se apresentou como um marco na ação conjunta que assegura direitos aos imigrantes, recomenda que os países signatários da comissão adotem ações conjuntas coordenadas, baseadas na Declaração de Direitos Humanos, seguindo um princípio de responsabilidade através da implementação de diversas medidas, dentre elas a medida 14, que trata sobre a educação dos imigrantes.

A medida 14 traz a recomendação da adoção de ações dirigidas a “promover a integração social e a resiliência das pessoas venezuelanas, em especial através da garantia do direito à não discriminação e dos direitos econômicos, sociais e culturais, incluindo o acesso ao trabalho, à educação e à seguridade social” (CIDH, 2018 p. 6). Tais ações em prol da garantia de direitos de imigrantes na América Latina seguem recomendações de instrumentos internacionais como o Estatuto dos Refugiados e a Declaração de Cartagena, em resposta ao fenômeno migratório crescente.

A CIDH, os peritos e peritas do Sistema ONU entendem que os países do continente americano têm respondido à situação, oferecendo distintas alternativas migratórias com vistas a garantir os direitos humanos das pessoas venezuelanas, bem como através do reconhecimento da condição de refugiados pela definição da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e pela definição ampliada contida na Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 2018, p. 1).

Se no passado a Colômbia, que faz parte do grupo de países Pan-Amazônicos, se destacava entre eles por ser “um país, tradicionalmente, de envio de migrantes, com 10% de sua população vivendo no exterior, agora é um país

52 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/paises-latino-americanos-debatem-em-quito-a-imigracao-venezuelana/>. Acesso em: 18 out. 2020.

receptor com mais de 1,7 milhões de venezuelanos”⁵³. Por sua vez, a Constituição Política da Colômbia, proclamada em 4 de julho de 1991, apresenta um artigo específico que trata da garantia de direitos civis à estrangeiros em seu território, mas faz ressalvas sobre direitos políticos aos mesmos.

Artigo 100. Os estrangeiros gozarão na Colômbia dos mesmos direitos civis que são concedidos aos colombianos. No entanto, a lei pode, por razões de ordem pública, subordinar a condições especiais ou negar o exercício de certos direitos civis a estrangeiros. Da mesma forma, os estrangeiros gozarão, no território da República, das garantias concedidas aos nacionais, salvo as limitações estabelecidas na Constituição ou na lei. Os direitos políticos são reservados aos nacionais, mas a lei pode conceder aos estrangeiros residentes na Colômbia o direito de votar nas eleições e nas consultas populares de caráter municipal ou distrital (COLÔMBIA, 2016).

Sobre o direito à educação no país, o documento afirma em seu artigo 67 que “a educação é um direito da pessoa e um serviço público que tem uma função social; com ele, busca-se o acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e a outros bens e valores culturais” (COLÔMBIA, 2016). Aos estrangeiros que chegam ao país, estima-se formalmente o acesso aos direitos civis assegurados aos Colombianos, dentre eles o direito à educação escolar.

A Guiana Britânica é um dos países Pan-Americanos que ao longo da história passou por um grande processo migratório de portugueses, indianos, chineses, africanos e índios que juntos constituem hoje um dos maiores troncos étnicos do país. A emigração da população da Guiana é considerada uma das mais elevadas do mundo, em 1990 apresentava um índice de 70% dos indivíduos com ensino superior migraram para países desenvolvidos (ARAGÓN, 2009 *apud* CORBIN, 2007).

Além dessa alta emigração para países desenvolvidos a Guiana apresenta também importante mobilidade proveniente dos países limítrofes. Essa mobilidade relaciona-se a um fluxo migratório contínuo de brasileiros para Guiana, o qual se intensificou a partir do início da construção da rodovia Guiana-Brasil em 1989 e do acordo diplomático entre Guiana e Brasil em 2003 que eliminou o requisito de visto para brasileiros viajar à Guiana. A Guiana é um país de alta concentração de venezuelanos e surinameses, que, conjuntamente com os brasileiros, superam a concentração da população proveniente das ilhas do Caribe (ARAGÓN, 2009, p. 16).

A Guiana Francesa é um departamento ultramarino francês de 84.000 km². Segundo o censo da França de 2006, abrigava 205.956 habitantes com

53 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/as-politicas-de-migracao-sul-americanas-na-era-pos-pandemica.shtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

praticamente proporções iguais em sexo. Do total da população em 2006, 77.705 eram estrangeiros (37,73%), sendo um pouco mais de mulheres, tanto entre estrangeiros como entre nacionais. Comparando as cifras referentes à condição de nacionalidade com as de condição migratória aparecem diferenças significativas de idade na faixa de menores de 15 anos (ARAGÓN, 2009). A Guiana Francesa integra a União Europeia e é regida pelas leis francesas. Traz em sua Constituição, no Capítulo VI – Dos tratados e acordos internacionais trata sobre direitos de estrangeiros em seu território, o artigo 53º-1, que trata sobre asilo e proteção dos direitos humanos de estrangeiros e o artigo 55º reforça sobre a participação do país e seu território ultramarino em tratados e acordos internacionais.

ARTIGO 53º – 1 A República pode celebrar acordos com os Estados europeus que são vinculados por *compromisso idênticos aos seus em matéria de asilo e proteção dos direitos humanos* e liberdades fundamentais, acordos que determinam as suas competências respectivas para o exame dos pedidos de asilo que lhes são apresentados. No entanto, mesmo que a solicitação não se inscreva em sua jurisdição nos termos desses acordos, as autoridades da República têm sempre o direito de oferecer asilo a qualquer estrangeiro perseguido por causa de sua ação em favor da liberdade ou que tenha buscado a proteção da França por outro motivo.

ARTIGO 55º. Os tratados ou acordos regularmente ratificados ou aprovados têm, a partir da sua publicação, autoridade superior à das leis, sujeito, para cada acordo ou tratado, à sua aplicação pela outra parte (FRANÇA, 1958).

Por sua vez, o Suriname viveu um período de grande emigração em 1975, ano da independência do país, quando quase para Holanda. Apenas 11% da população emigrou em 1994, houve um declínio do processo emigratório.

Somente a partir de 2006, devido, em grande parte, à imigração de brasileiros atraídos pela febre do ouro. Tradicionalmente a emigração e a imigração internacional ocorriam principalmente com a Holanda, mas a partir de 1999 os imigrantes de outras nacionalidades ultrapassaram os holandeses, e mais recentemente aumentou o número de brasileiros, chineses e guianeses, mesmo que a emigração se mantenha principalmente para Holanda, Antilhas Holandesas no Caribe, Guiana Francesa, e Estados Unidos (ARAGÓN, 2009, p. 17).

As Constituições do Suriname e da Venezuelana não apresentam artigos específicos que tratem do direito a educação aos imigrantes. De acordo com Aragón (2019) Venezuela é, entre os países amazônicos, o que tem a população estrangeira mais numerosa. Segundo Pellegrino (2003, p. 15), a Venezuela:

Atravessou um período de transformações associadas ao aumento dos preços do petróleo e colocou em marcha práticas políticas objetivando recrutar imigrantes profissionais e trabalhadores especializados. A situação de quase pleno emprego durante grande parte da década de 1970, os altos salários pagos aos profissionais qualificados que igualavam seus salários ou em muitos casos superavam aos de países desenvolvidos, e a fortaleza de sua moeda em relação ao dólar dos Estados Unidos, faziam que as remessas e a poupança dos imigrantes se multiplicassem em termos reais em seus países de origem. A população de outros países da América Latina na Venezuela entre os censos de 1970 e 1980 se triplicou, como fenômeno novo, captou imigrantes de todas as regiões do subcontinente.

Na atualidade, a Venezuela figura como o país que perde população; em pouco menos de 5 (cinco) anos são mais de 5 (cinco) milhões de venezuelanos solicitando refúgio em países fronteiriços e o principal motivo para a diáspora venezuelana é a grave crise econômica que seu país tem enfrentado. A Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia não há especificidade regulamentar sobre educação escolar oferecida aos imigrantes, uma vez que, em seu artigo 9, alínea 5, determina-se que cabe ao Estado Plurinacional “Garantir o acesso das pessoas à educação, da saúde e do trabalho” (BOLÍVIA, 2009, p. 3).

Por sua vez, o artigo 17 da carta magna Boliviana reforça a garantia universal da educação, e acentua o caráter pluricultural da educação na Bolívia, ao estabelecer que “Toda pessoa tem direito a receber educação em todos os níveis de maneira universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”⁵⁴. As cartas magnas de Peru e Equador seguem a linha de oferecimento da educação de maneira integral e universal aos cidadãos assim reconhecidos oficialmente em seus respectivos territórios; também não se aprofundam ou detalham tratativas específicas sobre o acolhimento de imigrantes em seus territórios, o que fica assegurado em acordos internacionais, aos quais os países Latino Americanos são signatários⁵⁵.

6. Considerações finais

Por meio do estudo realizado em instrumentos legais que asseguram direitos sociais, civis e políticos com enfoque no direito à educação para migrantes

54 <http://www.sepdavi.gob.bo/cs/doc/159Bolivia%20Consitucion.pdf>.

55 Embora o Peru ofereça um serviço de integração em casas de acolhimento, como albergues, aos estudantes imigrantes/estrangeiros, este serviço é o mesmo que é oferecido aos migrantes de cidades pequenas rurais peruanas (“la migración interna de los pobladores rurales”). Ver: LEDESMA PEREZ, Fernando Elí; CRUZ MONTERO, Juana María; RODRIGUEZ MELGAR, Silvia Vanessa. Adolescentes inmigrantes, retos y oportunidades en el Sistema Educativo Peruano. *Fides Et Ratio* [on-line], v. 16, n. 16, 2018.

na região Pan-Amazônica, ficou evidente que a educação formal, sistemática e escolarizada figura como um dos principais direitos sociais em diversos acordos internacionais e constituições dos países estudados. A garantia de direitos humanos é posta no decorrer de todos os documentos, apontando em seus artigos a necessidade de governantes garantirem tais direitos por meio da implementação de políticas educacionais voltadas para um público específico, jovens e crianças que se encontram em deslocamento pelo globo.

A migração, fenômeno humano que acontece desde o surgimento do homem, e que se intensificou nos últimos séculos por fatores como globalização econômica hierarquizada, conflitos bélicos, geopolítica e as desigualdades política, social e econômica entre países, torna as fronteiras nacionais invisíveis diante do número de pessoas que se deslocam no mundo em busca de refúgio e melhores condições de vida. Neste contexto, a garantia de educação formal apresenta como importante fator para o desenvolvimento socioeconômico de migrantes. No Brasil, a Lei de Migração 13.445/2017 garante a todos os imigrantes: educação, saúde, alimentos, moradia, lazer e segurança, repudiando toda e qualquer forma de distinção entre nacionais e migrantes.

Do mesmo modo, países Pan-Americanos são signatários de acordos internacionais e participam ativamente de Conferências e Fóruns que tratam da garantia da oferta de educação formal a imigrantes. Nem todos os países da Pan-Amazônia apresentam em suas constituições artigos que garantam o acesso e a permanência de migrantes na educação formal, mas todas elas asseguram direitos sociais, civis e políticos de estrangeiros que se encontram em seus territórios.

Os resultados do estudo, quando confrontados com a realidade de imigrantes em todo o mundo, corroboram para reflexões sobre a implementação de políticas públicas educacionais, em especial na América Latina, e mais especificamente na Pan-Amazônia, permitindo-nos verificar a necessidade de um fortalecimento de ações específicas propostas pelos acordos internacionais, como a Declaração de Direitos Humanos, Conferências e Fóruns de Educação para Todos.

É preciso ressignificar as propostas de atendimento e garantia de direitos de imigrantes para que as políticas migratórias sejam realmente integradoras e que seu objetivo maior, a garantia de direitos humanos, seja tão relevante para o debate público como tem sido a discussão sobre a preocupação com o controle de fronteiras, culminando muitas vezes em movimentos estigmatizadores dos imigrantes.

REFERÊNCIAS

ACNUR, **Alto-comissariado das Nações Unidas para Refugiados**, 2018. Disponível em: <https://acnudh.org/pt-br/declaracao-conjunta>. Acesso em: 19 nov. 2020

ARAGÓN, Luis E. (org.). **Migração internacional na Pan-Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2009.

BOLÍVIA, **Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia**, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.445 – Lei de Migração**, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRICEÑO-LEÓN, Roberto. A violência na Venezuela: renda petroleira e crise política. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11(sup.), p. 1223-1233, 2007.

COLÔMBIA. **Constituição Política da Colômbia – 1991**, Edición especial preparada por la Corte Constitucional Consejo Superior de la Judicatura Centro de Documentación Judicial– CENDOJ Biblioteca Enrique Low Murtra – BELM, 2016.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Resolução 8**. Colômbia, 2018.

CORBIN, Hisakhana. The social and environmental impacts of Brazilian migration to Guyana. *In*: ARAGÓN, Luis E. (org.). **População e meio ambiente na Pan-Amazônia**. Belém: NAEA, 2007. p. 179-197.

CRUZ LERA, Estefanía. Movilidad forzada por las dinámicas del narcotráfico: variables para el análisis del proceso de asilo de mexicanos por violencia en EE.UU. **Foro internacional**, México, v. 57, n. 3, p. 576-606, set. 2017.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010.

FRANÇA, **Constituição**. 1958. Disponível em: https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/portugais/constitution_portugais.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Tradução Janaina Marcoantonio. 51. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.

LEDESMA PEREZ, Fernando Elí; CRUZ MONTERO, Juana María; RODRIGUEZ MELGAR, Silvia Vanessa. Adolescentes inmigrantes, retos y oportunidades en el Sistema Educativo Peruano. **Fides Et Ratio** [on-line], v. 16, n. 16, 2018.

MONSMA, Karl; TRUZZI, Oswaldo. Amnésia social e representações de imigrantes: consequências do esquecimento histórico e colonial na Europa e na América. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, p. 70-108, set./dez. 2018,

MARTINE, George. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 3-22, set. 2005.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 22, n. 42, jan./jun. 2014.

OEA – Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Centro de Mídia**. 2018. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2018/197.asp>. Acesso em: 19 nov. 2020.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Sidney Antônio da. **Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coréia do Sul**. Declaração de Incheon Educação. Maio de 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 14 nov. 2020.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada e proclamada pela assembleia geral das nações unidas (resolução 217 A III), 1948.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

CAPÍTULO X

LINGUAGENS E SABERES QUE PAUTAM A EDUCAÇÃO NA PLURIVERSIDADE AMAZÔNICA

*Salomão Antônio Mufarrej Hage*⁵⁶
*Joana d’Arc de Vasconcelos Neves*⁵⁷
*Georgina Negão Kalife Cordeiro*⁵⁸
*Sandra Nazaré Dias Bastos*⁵⁹

- 56 Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1995), Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Bolsista produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e Coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. Na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia. E-mail de contato: salomao_hage@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723722364556016>.
- 57 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta da UFPA, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Coordena o Procad Amazonia: Nas Teias da Amazônia. 2018-2023. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Amazônica. E-mail de contato: jdneves@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658289632563411>.
- 58 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1977). Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela PUC de Minas Gerais, Especialização em Educação a Distância pela UNB(1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2001) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte(2009) na área temática Educação do Campo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Movimentos Sociais. Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação do Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e Professora do Programa de Pós Graduação Linguagens e Saberes na Amazônia, vinculado ao Campus de Bragança/UFPA. e coordena o Centro de Documentação e Memória em Educação de Jovens e Adultos na Amazônia. E-mail de contato: cordeiro@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1399644816577073>.
- 59 Mestre em Biologia Ambiental pela Universidade Federal do Pará (2002), Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará/IEMCI (2014). É professora Associada nível 1 da Universidade Federal do Pará (UFPA/IECOS) e docente do Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA), na linha: Educação, Linguagens e Culturas na Amazônia. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica e Ambiental (GEPECA/UFPA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências (GEPECS/PPGECM/UFPA). Faz parte da Diretoria da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBio) Regional 6 desde 2017. Atualmente atua como Diretora Acadêmica do Instituto de Estudos Costeiros da Universidade Federal do Pará e faz parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IECOS. É coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).Núcleo Biologia UFPA/IECOS/Bragança. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores, Currículo, Cultura e Subjetividade. E-mail de contato: sbastos@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5027406598272447>.

1. Pluriversidade: novos olhares nas e das Amazôniaas

A universidade, instituição historicamente elitista tem sido pressionada pelos movimentos sociais a se auto questionar e a reinventar seus modelos pedagógicos e de gestão, de modo a acolher concretamente outras epistemologias. Para autores como Dietz, Guilherme e Sousa Santos (2016), as Universidades precisam construir um conhecimento pluriversitário, no sentido de promover os saberes ecológicos, plurais e contra -hegemônicos.

No caso dos saberes amazônicos, o desafio se pauta em construir outras interlocuções em relação as suas populações e aos seus processos de ocupações como os que remontam há 19 mil anos com a Formação Cultural Chiribiquete (na atual Amazônia colombiana) e há 11 mil e 200 anos no Sítio da Pedra Pintada, em Monte Alegre, no Pará, na Amazônia brasileira, pois como analisam Porto-Gonçalves (2019), infelizmente, as produções existentes sobre a historiografia das Amazôniaas e a história da educação nestes territórios focam suas reflexões a partir da chegada dos portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e ingleses, datada de pouco mais de 500 anos, privilegiando a ação civilizatória eurocêntrica e suas implicações e desdobramentos para a colonização e internacionalização desses territórios.

Ressalta-se que imersos aos processos colonizadores, a Amazônia/Amazôniaas como comumente e atualmente as conhecemos e denominamos, tem sido definida e conceituada de múltiplas formas, dependendo do fator utilizado para sua explicitação: biogeográfico (Bioma Amazônia), hidrográfico (Bacia Amazônica) ou político-legal (Amazônia Legal ou Região Norte).

Categorizada por seu Bioma, a Amazônia é um dos territórios mais biodiversos do planeta, com vasta riqueza cultural e biológica, coberto principalmente por floresta tropical densa, compartilhado por nove países da América do Sul – Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela –, com 7,8 milhões de Km² de extensão, dos quais 65% pertence ao Brasil. Essa extensão integra o território amazônico Sul-Americano ou Amazônia Internacional, ou ainda, Pan-Amazônia, que representa 1/20 da superfície terrestre do planeta, 2/5 da América do Sul e 3/5 do Brasil (SANTOS, D. *et al.*, 2014).

Como Bacia hidrográfica, a Amazônica é classificada como a maior bacia do mundo e compreende uma área ocupada pelo Rio Amazonas e todos seus afluentes, com 7 milhões de Km², dos quais quase 50% encontra-se no Brasil. Ela constitui o maior reservatório de água potável do mundo (1/5 da disponibilidade do planeta). Os rios que a integram são navegáveis em qualquer época do ano, oferecem em torno de vinte mil quilômetros de via fluvial para o transporte, e abrigam cerca de três mil espécies de peixes, ainda que

apenas cerca de 20 delas sejam utilizadas comercialmente, e outras espécies de diversidade biológica que constitui a chamada Amazônia Azul, pouco conhecida, mas muito cobiçada e explorada historicamente.

Essa complexidade que envolve o território leva Porto-Gonçalves (2001) a advertir com suas reflexões, que a imagem mais comum que circula no Brasil e no mundo do que seja a Amazônia é a de uma imensa extensão de terras e de água, onde o principal elemento de identificação é uma natureza pujante, praticamente indomável, que a história nos legou intocável... Ou seja, a Amazônia como natureza, selva, o outro lado da cultura, o lugar do tradicional e do atrasado.

Essa visão nos foi imposta a partir do trato que a Colonialidade Euro-Norte-Occidental dominante deu ao par natureza e cultura, configurando o primeiro como um objeto passivo a ser dominado pelo segundo, um objeto ativo, utilizando a tecnologia como parâmetro do grau de desenvolvimento entre os povos e regiões, e classificando-os como culturas tradicionais com o sentido de atrasadas em função de um grau maior ou menor de dominação da natureza.

Essa imagem que predomina no senso comum historicamente sobre a Amazônia, seguindo as reflexões de Porto-Gonçalves (2001), incide na produção de duas visões que em princípio se contrapõem, e que se distanciam das referências emancipatórias que têm sido formuladas pelos movimentos sociais representativos dos povos/ etnias/ nacionalidades/gêneros/sexos/coletivos/ classes sociais pertencentes ao território, e incidem na formulação e execução de políticas e propostas para a Amazônia, incluindo as políticas educacionais.

Essas reflexões se aproximam das críticas ao desenvolvimento convencional em curso na América Latina, mantendo e recuperando por um lado, uma tradição histórica em questões desenvolvidas a partir deste território, e por vezes deixadas para trás e ameaçados de esquecimento; por outro, articulando novos conceitos, próprios e de outros territórios, que extrapolam limites de correntes críticas no âmbito do conhecimento ocidental da modernidade, e recuperando estratégias ancoradas nas lutas dos movimentos sociais dos povos indígenas, conforme evidencia a narrativa a seguir, de Davi Kopenawa Yanomami em 20.05.2014:

Vocês, brancos, dizem que nós, Yanomami, não queremos o desenvolvimento. [...] Nós não somos contra o desenvolvimento: nós somos contra apenas o desenvolvimento que vocês, brancos, querem empurrar para cima de nós [...]. Para nós desenvolvimento é ter nossa terra com saúde, permitindo que nossos filhos vivam de forma saudável num lugar cheio de vida. Vocês falam que somos pobres e que nossa vida vai melhorar [...] Só porque somos diferentes de vocês, que vivemos de forma diferente,

que damos valor para coisas diferentes, isso não quer dizer que somos pobres. Nós Yanomami temos outras riquezas deixadas pelos nossos antigos que vocês, brancos, não conseguem enxergar: a terra que nos dá vida, a água limpa que tomamos, nossas crianças satisfeitas (Davi Kopenawa Yanomami)⁶⁰.

As reflexões de Davi Kopenawa Yanomami revelam sentidos próprios de desenvolvimento, noção de riqueza, forma de compreender homens, animais, floresta, solo e subsolo como unidade existencial, sem hierarquia, enfim, que nos deslocam de referências com as quais convencionalmente pautamos o desenvolvimento no mundo, na América Latina, para o Brasil e para as Amazônias.

Esses novos sentidos, segundo Malheiro *et al.* (2018), emergem da organização de grupos sociais específicos, como: povos e nacionalidades indígenas, camponeses de várias formações (seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, entre outras), sem-terra, quilombolas e trabalhadores das periferias urbanas que vêm protagonizando grandes mobilizações populares e lutas sociais na América Latina desde os anos 1990 com pautas como “*Pela Vida, Pela Dignidade e Pelo Território*” e por outros horizontes teórico-políticos distintos do lema de tradição eurocêntrica “*Liberdade, Igualdade e Fraternidade*”, reivindicando, por sua vez: 1) a soberania dos povos e não simplesmente do povo; 2) Plurinacionalidade, estado plurinacional e não mais somente o estado-nação; 3) Vida em plenitude (Sumaq Qamaña, em aimará, ou Sumak Kawsay, em quéchua) como alternativas ao desenvolvimento e não *de* desenvolvimento; 4) Luta pelo território ao invés de luta pela terra; 5) Direito à vida humana e não humana, direitos da natureza, sendo mais que direitos humanos.

Nesses movimentos, há todo um processo de descolonização do pensamento-ação e de luta teórico-política, que no entendimento de Malheiros *et al.* (2018), confronta com as direitas e as esquerdas tradicionais, e resiste e re-existe ao capitalismo e ao rentismo, ao patriarcalismo e ao racismo, à colonialidade e a sua inserção subordinada no sistema-mundo, apontando possibilidades de novos projetos societários com a construção de outras forças políticas capazes de implementá-los, considerando além do trabalho, a vida; além da produção, a reprodução; com gênero e classe ao mesmo tempo sem diluição de um no outro.

Nessa perspectiva, os movimentos e organizações sociais e sindicais dos povos camponeses e também os povos indígenas, quilombolas e tradicionais

60 Posição da Hutukara Associação Yanomami sobre a mineração em terras indígenas expressa por Davi Kopenawa Yanomami e, 20.05.2014 acessada em <https://cimi.org.br/2014/05/36070/> . 01.12.2020

em suas organizações têm compreendido com mais clareza que a apropriação do território, uma vez efetivada, faz emergir os desafios para o uso e o controle coletivo do mesmo, com execução de políticas, ações, tecnologias e financiamento necessários para a construção de territorialidades que afirmem seu pertencimento e contribuam para a sustentabilidade do mesmo.

Nesse processo, os povos/etnias/nacionalidades/gêneros/sexos/coletivos/classes sociais subalternizados que vivem nas Amazônias foram estabelecendo as conexões necessárias para o entendimento de que o território pode ser constituído por um conjunto de componentes que evocam perspectivas distintas sobre dimensões materiais e subjetivas presentes nas relações de poder – controle, uso, apropriação e gestão de pessoas ou coisas sobre determinado espaço (SACK, 1986).

Essas relações são construídas por sujeitos (pessoas, grupos, coletivos de lutadores e protagonistas) em sua diversidade (de origem, vínculos de trabalho, cultura, gênero, etnia...), expressão da cultura, que é fruto da relação ser humano – natureza (terra-água-floresta) pelo trabalho (agri-cultura-pesca-extrativismo), que pelas especificidades configuram diferentes territórios, comunidades e determinam conflitos entre sujeitos (às vezes antagônicos – luta de classes) que geram lutas, que formam as organizações políticas (movimentos populares, sindicais, ou outras formas de organização de trabalhadores e trabalhadoras), para dar intencionalidade a um determinado desenho (forma social) dos territórios, seu movimento (novos territórios com riqueza diversa de dimensões, relações, seres humanos, gerações...) (CALDART, 2018).

O ápice desse processo se concretiza com a relação que os sujeitos estabelecem entre a produção material dos sujeitos e da vida no território, o projeto político educativo e as condições materiais necessárias à sua concretização, e os processos de organização coletiva, de formação política pra construção do poder popular (político e social), que constituem os territórios para garantir que a produção da vida aconteça e o processo formativo se realize.

Isso requer segundo Caldart (2018) a inserção dos sujeitos em organizações fortes e sua permanente formação política e organizativa, como pessoas, como coletivos, para entender o sentido da luta por Soberania Alimentar, por Reforma Agrária, pra nos levar ao valor da propriedade em comum, à prática da Agroecologia, com trabalho associado e com processos mais amplos de construção de novas relações sociais, formativas desses mesmos sujeitos, de modo a garantir uma atuação autônoma (não tutelada, sob controle coletivo) dos próprios trabalhadores e suas organizações, condição material para sua autoformação organizativa, no rumo da luta pela vida! Porque já aprendemos que a revolução social, caminho a que a história nos convoca, é um processo longo, complexo e necessário.

Em face das abrangentes reflexões apresentadas, temos nos interrogado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Saberes e Linguagens da Amazônia, vinculado ao Campus de Bragança, por meio da linha de Pesquisa Educação, Linguagens e Culturas Amazônicas, sobre a Educação nos territórios rurais, saberes tradicionais e diversidade Amazônica, buscando compreender como a educação, a escola e as políticas educacionais, vinculadas aos processos de autoafirmação das territorialidades coletivas na pluriversidade amazônica, contribuem para a sustentabilidade da vida em suas múltiplas dimensões.

Especificamente nesse aspecto, temos refletido sobre os fatores concretos e subjetivos que desafiam a sustentabilidade das formas plurais de vida em suas múltiplas dimensões. Em outro aspecto, temos procurado compreender como se configuram as territorialidades coletivas na pluriversidade amazônica protagonizadas pelos diversos povos/ etnias/ nacionalidades/gêneros/sexos/coletivos/classes sociais e seus movimentos sociais nos processos de apropriação, uso e controle do território, assim como elucidar as contribuições da Educação, da Escola e das Políticas Educacionais para a autoafirmação das territorialidades coletivas na pluriversidade amazônica e para a sustentabilidade das formas plurais de vida.

Num país fortemente marcado pelos espaços dos latifúndios, da monocultura, da escravidão, do patriarcado e do racismo, é necessário entender, segundo Malheiro *et al.* (2018), que não haverá mudanças sem ouvir os diversos povos/etnias/nacionalidades/ gêneros/sexos/coletivos/classes sociais subalternizados, e seus movimentos sociais, sem um giro territorial, ou seja, um deslocamento de nossas referências espaço-temporais, que nos faça compreender:

- Que os mais de 85 milhões de hectares de assentamentos agrários, os mais de 110 milhões de hectares de terras indígenas e os cerca de 44 milhões de hectares de territórios quilombolas, não são nossos entraves, mas nossas soluções, pois acumulam patrimônios de onde deve partir qualquer projeto de Brasil e de Amazônias, que não seja subserviente aos marcos do sistema mundo moderno-colonial (MIGNOLO, 2004 *apud* LANDER, 2005);

- Que esses coletivos construíram espaços de liberdade ao longo de sua existência, buscando extrair o máximo de riqueza para garantir seu sustento, mantendo, no entanto, as condições de reprodução da vida nas várzeas, nos rios, nas florestas, nos campos, nos manguezais até porque, dessas condições depende a sua própria sustentabilidade.

Esses patrimônios, construídos por tradições de bases ancestrais, apresentam diferentes horizontes de sentido para a vida, assentadas na reconfiguração do território-territorialidades-territorialização e, portanto, do debate sobre a questão agrária e sobre o papel dos processos formativos na afirmação e enriquecimento dessas tradições, por meio do diálogo com outras

epistemologias, de base científicas, que se assentam na perspectiva dialógica, dialética e emancipatória.

Essas reflexões nos permitem refletir sobre os saberes e fazeres relacionados à pesquisa nas/das Amazônia(s), revelando distintas perspectivas nos modos como desenvolvemos nossos estudos nesses e com estes territórios, demarcando diferenças substanciais quando realizamos pesquisas sobre as Amazônia(s), para as Amazônia(s) e com as Amazônia(s), envolvendo os povos/etnias/nacionalidades/gêneros/sexos/coletivos/ classes sociais pertencentes ao território e suas territorialidades pluriversas.

2. O PPLSA e a perspectiva interdisciplinar no diálogo com a educação

Romper com estruturas e dinâmicas universitárias arcaicas, problematizar categorias subalternadoras e a construir novas formas de se produzir conhecimento e de fortalecer as identidades e pertencimentos das populações Amazônicas, tem se configurado o grande desafio das Universidades Amazônicas diante das assimetrias das regiões. Como nos diz Wallerstein (2004) estamos à beira de reconstruções de epistemologias de reinvenções de pesquisas e articulações de diferentes campos do conhecimento.

O cenário que vivenciamos na atualidade exige das Universidades e de nós pesquisadores Amazônidas a visibilização das marcas identitárias dos nossos territórios: Amazônia/Amazônias, a Diversidade e a Complexidade que se expressam nos aspectos ambientais, produtivos e socioculturais que incidem na reprodução da existência das infinitas formas de vida que ela abriga; na convivialidade entre os povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais que nela habitam; e na elaboração de políticas públicas que assegurem direitos humanos e sociais, entre eles a Educação e a Escola, para que sejam afirmativas de nosso pertencimento às Amazônia(s).

Neste cenário, o Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), da Universidade Federal do Pará-Campus Universitário de Bragança, tem se configurado ao longo de seus 11 anos de existência como um Programa Interdisciplinar, articulado em torno de três linhas: Narrativas e imagens na Amazônia. Educação, Linguagens e Interculturalidades Amazônicas e Saúde e sociobiodiversidade na Amazônia.

A perspectiva interdisciplinar tem potencializado pesquisas sobre os problemas históricos culturais na Amazônia, na articulação de diferentes campos de conhecimentos em torno da compreensão dos fenômenos estudados. A área de concentração nas Linguagens e Saberes tem desafiado análises das experiências relacionadas as práticas sociais, culturais, cartografias de saberes e produção de conhecimentos das Amazônia(s) com os seus sujeitos. Nos dizeres de Freire (1987, p. 40):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responderem aos desafios. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mais precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Nesta direção, o fortalecimento do campo interdisciplinar tem potencializado o diálogo e articulação entre as linhas internas do Programa e com outros Programas de Pós-Graduação na construção de pesquisas nas e das Amazônia envolvendo diferentes áreas do conhecimento, como Educação, Ciências Sociais, História, Economia, Ciências Ambientais, entre outras, num esforço em construir uma perspectiva de pluriversidade no interior da Amazonia Bragantina.

É um Programa que apresenta como objetivo precípua, estudar, a partir de movimentos endógenos e exógenos, as diversas representações e práticas que perfizeram e perfazem as várias configurações das culturas da/na Amazônia, mediante a compreensão das diferentes formações discursivas, em diferentes linguagens, e suas correspondentes condições sociais e históricas de produção, destacando em seus objetivos fundamentais:

- I – investigar as diferentes formas discursivas, em diferentes linguagens, sobre e na Região Amazônica;
- II – mapear e compreender as imbricações epistemológicas dos saberes locais e saberes universais, a partir da tensão entre as componentes internacionais, nacionais e regionais, coloniais e pós-coloniais;
- III – estabelecer a descentralização da produção de conhecimentos sobre a Amazônia;
- IV – propor estudos críticos da realidade local;
- V – propor práticas interdisciplinares de estudo das realidades locais;
- VI – fomentar propostas de coparticipação entre academia e comunidade no equacionamento de tensões e conflitos sociais e culturais (PLLSA, *site* do Programa, 2020).

Para alcançar tais objetivos do PLLSA, a Linha de Educação, Linguagens e Interculturalidades Amazônicas, se organiza na perspectiva de superar os limites do conhecimento disciplinar para uma discussão interdisciplinar teórico-prática visando compreender, analisar e dar visibilidades aos sujeitos amazônicos a partir dos fenômenos educacionais nas/das sociedades Amazônicas.

Nessa direção o diálogo com as diferentes áreas de conhecimento tem possibilitado a interações entre a educação, linguagens, subjetividades, modos de produção de vida e cultura nos processos educativos, currículos, formação

de professores, relações ético-raciais, infâncias e gênero fomentando amplos diálogos entre os diferentes conhecimentos e representações socioculturais encontradas nas diferentes territorialidades amazônicas e nas configurações históricas, sociais e culturais.

Ressalta-se que ao longo dos 11 anos de existência do Programa alguns professores desenvolveram por meios das dissertações dos alunos uma imersão sobre alguns dos fenômenos educacionais Amazônicos, dentre os quais: a) Escola e as formas de organização nos territórios Amazônicos; b) Formação de professores, trabalhos e os processos constituidores da docência nas/das Amazônia; c) Sujeitos amazônicos em suas territorialidades; d) Saberes e Conhecimentos em seus processos dialógicos e de produções (Ver Quadro 1).

Quadro 1 – Dissertações do PLLSA que dialogam com a educação

Temáticas	Títulos das dissertações
ESCOLAS E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO TERRITÓRIOS AMAZONICOS	<ul style="list-style-type: none"> - O SISTEMA EDUCATIVO RADIOFÔNICO DE BRAGANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO - MEMÓRIAS DA PRIMEIRA TURMA MISTA: A INSERÇÃO DAS MULHERES DO COLÉGIO AGRÍCOLA MANOEL BARATA - A DINÂMICA DAS MARÉS E SUA INFLUÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA U.P. SÃO JOSÉ NA ILHA GRANDE-BELÉM/PA.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHOS E OS PROCESSOS CONSTITUIDORES DA DOCÊNCIA NAS/DAS AMAZÔNIAS	<ul style="list-style-type: none"> - HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA VILA DO TREME BRAGANÇA-PA - MEMÓRIAS DE SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE SE CONSTITUIR PROFESSOR EM VILA QUE ERA (BRAGANÇA-PARÁ) - TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO EDUCADOR DO CAMPO DO TERRITÓRIO BRAGANTINO: UM DIÁLOGO COM OS SABERES E FAZERES COTIDIANOS DO EDUCANDO - PRÁTICA DOCENTE, SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL AMÉRICO PINHEIRO DE BRITO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AMÉRICA –BRAGANÇA/PARÁ - A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR ITINERANTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR DA LOCALIDADE DO ABADE EM CURUÇÁ-PARÁ FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA, NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA/PA - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO UMA ANÁLISE DO PROCAMPO NA AMAZÔNIA ORIENTAL, BRAGANÇA – PA

Temáticas	Títulos das dissertações
SUJEITOS AMAZÔNICOS EM SUAS TERRITORIALIDADES	- JUVENTUDE DO CAMPO E EXPECTATIVA DE VIDA: UM ESTUDO NA COMUNIDADE DE BACURITEUA – BRAGANÇA-PA - TERRITÓRIO E IDENTIDADE QUILOMBOLA EM TRACUATEUA/PA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E AFIRMAÇÃO CULTURAL - QUILOMBOLAS: JUVENTUDES IDENTIDADES E TERRITÓRIOS - NOVAS TECNOLOGIAS NO UNIVERSO EDUCATIVO, CULTURAL E POLÍTICO DO POVO GAVIÃO KYIKATÉJÊ - DISCURSO, VERDADE E PODER: A PRODUÇÃO DA AMAZÔNIA NA OBRA SOUTH AMERICAN MEMORIES OF THIRTY YEARS DE EDWARD FRANCIS EVERY
SABERES E CONHECIMENTOS EM SEUS PROCESSOS DIALÓGICOS E DE PRODUÇÕES.	- EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESSIGNIFICANDO SABERES MATEMÁTICOS DE JOVENS AGRICULTORES EM COMUNIDADES AMAZÔNICAS. - OS SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES NAS PRÁTICAS AGRÍCOLAS EM TAMATATEUA E A RELAÇÃO COM O SABER ESCOLAR - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA AMAZÔNIA TOCANTINA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES E SUJEITOS

Fonte: Banco de dissertações do PPLSA (Site do Programa, 2020).

Ressalta-se que as pesquisas destacadas no Quadro 1 compõem o *corpus* de análise desse estudo, abordando sobre os fenômenos educativos em suas relações diante das territorialidades, linguagens, e discursos locais, regionais, nacionais e internacionais sobre a região que interferem no cotidiano das populações locais, em seus saberes e suas práticas culturais.

As dissertações que discutem as “escolas e as formas de organização territórios amazônicos” apresentam em seu estudos as experiências do tempo passado a partir da memória de experiências que trazem a marca de rupturas em relação a não participação da mulher em cursos historicamente pensados para homens “Memórias da primeira turma mista: A Inserção das Mulheres do Colégio Agrícola Manoel Barata” (NASCIMENTO, 2018) , como também analisam experiências do tempo presente: a) O sistema educativo radiofônico de Bragança e suas implicações na educação de jovens e adultos do campo (COSTA, 2015); b) A dinâmica das marés e sua influência no cotidiano da escola do campo (RENTE, 2017), destacando em seus resultados, tensões e contradições presentes em modelos escolares e as relações de gênero modos de vida das mulheres amazônica, como também, as formas de organização do trabalho do currículo e do trabalho pedagógico diante os tempos espaços e realidades amazônicas a exemplo das tensões:

[...] entre a SEMEC e as relações de trabalho dos barqueiros que prestam serviço no transporte dos alunos até a unidade pedagógica da Ilha Grande com as atividades realizadas por professores e funcionários, por entenderem que o que determina o funcionamento da escola é a dinâmica das marés” (RENTE, 2017, p. 8).

Quanto às dissertações que analisam a formação de professores, trabalhos e os processos constituidores da docência na/da Amazônia, ilustradas no quadro anterior, podem ainda ser categorizados em três grupos: a) Os que discutem os processos constituidores de se fazer professor nas realidades amazônicas – Ferreira (2013), Nascimento (2013) e Campos (2014), por meio de categorias como: história de vida, memória e trabalho docente, analisando tanto as ausências de políticas públicas para atender as necessidades das escolas do campo, como também a falta de formação de professores como prioridade para suprir as demandas do campo; b) Os que analisam as práticas pedagógicas/docentes – Castro (2017) e Pantoja (2017) e ainda as trajetórias de professores (SALDANHA, 2017), revelam processos nos quais os educadores construíram suas identidades no interior das experiências e no contexto de seus territórios culturais demarcando uma identidade de classe “professor do campo”; nessa direção as análises apontam para práticas que visam a valorização da cultura em diálogos com os saberes, fazeres e realidades cotidianos nos territórios onde essas experiências foram estudadas; e, por fim, o grupo c) destacam-se estudos que apresentam os processos específicos de formação de professores tanto na formação inicial: A pedagogia da alternância na formação de educadores e educadoras das escolas do campo uma análise do PROCAMPO na Amazônia oriental, Bragança – Pa (PILETTI, 2014) quanto na formação continuada de educadores/as do campo: uma análise sobre o programa escola da terra, no município de Bragança/Pa (SILVA, 2019).

Nas dissertações agrupadas nos estudos sobre os Sujeitos Amazônicos em suas territorialidades são apresentadas aquelas que articulam intersetorialmente questões ligadas as gerações, etnias como processos constituídos e constituidores de sujeitos em suas dinâmicas de vidas e identidades, temáticas como Juventudes do Campo (CARVALHO, 2016), Juventudes Quilombolas (SANTOS, 2017; SANTOS, 2019), Tecnologias e Povo Gavião Kyikatêjê (SARMENTO, 2018). São trabalhos que discutem os sujeitos índios, quilombolas, pescadores em suas dinâmicas de lutas pelos direitos e em suas construções sociais, evidenciando processos dialéticos e conflituosos de autovalorização e reconhecimento de valores culturais e também revelam relações sociais que influenciam realidades conflituosas e contraditórias que implicam na desvalorização dos saberes nesses territórios e que influenciam sobre a forma de como se dá a interação desses sujeitos com outros povos

e com a natureza. E, ainda nesse grupo, Tavares (2020) se propõe analisar “A produção da Amazônia obra *South American Memories of Thirty Years of Edward Francis Every*”, destacando a visão da amazônica as relações de poder e suas implicações referentes a questões políticas, socioeconômicas, culturais e religiosas.

Já as dissertações que discutem os saberes e os conhecimentos em seus processos dialógicos e de produções trazem à tona os processos relacionais de significações e valorização do saber dos sujeitos amazônicos. Partindo da compreensão de Sujeitos relacionais imersos em suas territorialidades amazônicas as dissertações analisam os processos dialógicos entre os saberes camponeses e os saberes matemáticos são explorados nas dissertações: a) Educação do campo: ressignificando saberes matemáticos de jovens agricultores em comunidades amazônicas (LEITE, 2017); b) Os saberes matemáticos presentes nas práticas agrícolas em Tamatateua e a relação com o saber escolar (LOPES FILHO, 2014) destacam as formas pelas quais novos sentidos são dados ao ensino da matemática no campo, promovendo ressignificações dos saberes matemáticos escolares. Assim como, analisam a produção do conhecimento: a) Educação do campo e a produção do conhecimento na Amazônia Tocantina (CRUZ, 2019): Diálogos entre saberes e sujeitos; b) A produção do conhecimento no ensino-aprendizagem da linguagem escrita no 9º ano do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2020). Trabalhos que discutem e apresentam análises nas quais as produções dos conhecimentos, correlacionadas a própria construção dos sujeitos Amazônicos de pertencimentos as suas territorialidades, são resultados de processos de interações e dialógicos, colocando os sujeitos Amazônicos, como sujeitos dialógicos participante do processo de tessitura, capaz de propor e provocar renovações diante de novos contextos, produzir mudanças e transformações e, conseqüentemente, novos conhecimentos dialógicos, enfim, participante do processo de construção da produção de seu conhecimento que precisa ser reconhecido e valorizado.

A reflexão sobre o vivido em experiências de orientação de pesquisas delimitadas no tempo espaço dos 11 anos do programa do PPLSA/UFPA permitiu a criação da linha Educação, Linguagens e Interculturalidades Amazônicas, configurando um recorte do que os autores desse capítulo orientaram no Programa, num movimento reflexivo fundamental para o que ainda se pode construir enquanto campo de atuação e produção de conhecimento, principalmente no que se trata do esforço coletivo de colocar os sujeitos amazônicos no lugar de interlocutores e atores do processo de investigação da realidade amazônica. Como afirma Loureiro (2002), somente passando a ser o sujeito de sua própria história e não o objeto de uma história definida e escrita pelo estranho à região é que os sujeitos Amazônicos poderão reencontrar ou recriar

suas identidades perdida, e usufruir de uma verdadeira liberdade político-cultural, integrada a natureza, construindo uma história da Amazônia.

Nosso posicionamento de afirmação/valorização das distintas territorialidades e pertencimentos é crucial neste momento em que as diversidades têm sido profundamente atacadas e ameaçadas em um contexto em que povos, línguas, dialetos, costumes, saberes e tradições são relegados em favor da adoção de padrões culturais, sociais, comportamentais e linguísticos homogeneizadores; e diante de demonstrações cada vez mais evidentes e crescentes de xenofobia, racismo, misoginia e homofobia, entre tantas outras formas de preconceito.

O diálogo entre pesquisador e os sujeitos das pesquisas, a interlocução sobre seus contextos, modos de vida, trabalhos e naturezas configuram realidades partilhadas, embora sobre diferentes ângulos, é o vetor que desencadeia e mantém a produção do conhecimento na linha educação, linguagens e interculturalidades amazônicas no PPLSA.

3. Considerações finais

Estudar os fenômenos educacionais na amazônica é confrontar-se com o papel das Universidades em relação a cultura, o ambiente, com diferentes condições de vida locais, de linguagens, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, de sujeitos com múltiplas identidades e territorialidades tais como: ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, além de cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, constituídas e constituidoras de valores e modos de vida, sentidos e saberes amazônicos e sobre a Amazônia.

É relevante, que as produções de conhecimentos e de saberes gerados na relação ser humano natureza, na economia dos ecossistemas e nas atividades produtivas das populações e territorialidades amazônicas se constituem como espaços de estudos sobre saberes e práticas de grupos, comunidades e populações nas quais se configuram territorialidades tramadas nas teias de relações nacionais e globais, assim como, nos múltiplos processos de ocupações, trabalhos e significações nas e das Amazônias.

Todos esses aspectos são premissas de relações ensejando a realização de estudos em perspectiva interdisciplinar, possibilitando a participação de pesquisadores que compõe o Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA/UFPA.

Ressalta-se ainda o desafio de potencializar estudos protagonizados por sujeitos amazônicos sobre suas próprias territorialidades no contexto desigual

em termos de possibilidades de pesquisas e produção de conhecimento, considerando a posição das Amazônias enquanto território periférico, em termos da geopolítica mundial.

Neste cenário de desiguais as desigualdades em nível local, revelam que as informações científicas sobre estas temáticas, para subsidiar novas políticas ou são inexistentes, ou encontram-se dispersas em uma série de documentos de difícil acesso, construídos por tomadores de decisão, muitas vezes, pontuais e imediatistas, onde a posição das comunidades tradicionais, não fica explícita ou é simplesmente silenciada, tendo como consequência políticas implementadas de forma bastante centralizada e pouco participativa.

É justamente neste sentido que as dissertações têm o seu maior impacto, permitindo contribuir nas políticas e projetos educacionais nas territorialidades amazônicas, em consonância como as aspirações dos seus sujeitos, no caso, os povos das comunidades tradicionais, inclusive por meio de pesquisas colaborativas nas quais as populações amazônicas se tornam cada vez mais protagonistas do desenvolvimento científico e não apenas “objetos de estudo”, como foram tratadas por muito tempo. Potencializando desta forma, a despeito das dificuldades, outras visões de mundos, outras perspectivas, enfim, visibilizando e valorizando outras concepções de mundo.

Nesta perspectiva de afirmação/valorização das distintas territorialidades Amazônicas é crucial para esse momento de sistematização e fortalecimento de experiências das Universidades e dos Programas de Pós-Graduação em diálogos com diferentes campos do conhecimento, como vistas à construção de outras epistemologias, na contramão da reprodução de uma matriz de conhecimentos eurocentrada. Por fim, propõe-se o fortalecimento da pluriversidade, composta por princípios contra hegemônicos, ecológicos e interculturais como meio de se a pesquisa sobre a educação das/nas territorialidades Amazônicas.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 20 anos: a construção de um projeto político-formativo**. Exposição apresentada durante o Encontro Nacional – 20 anos Educação do Campo e PRONERA. Brasília, DF: FONEC, jun. 2018. (digitalizado).

CAMPOS, Emerson Araújo de. **Trabalho Docente em Educação Física na Escola do Campo frente às Mudanças no Mundo do Trabalho: Um estudo no Município de Bragança-Pa Bragança – PA**. 2014. p. 222. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2014.

CARVALHO, Viviane dos Santos. **Juventude do Campo e expectativa de vida: Um estudo na Comunidade de Bacuriteua – Bragança-PA**. 2016. p. 242. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2016.

CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de. **As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando**. 2017. p. 176. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2017.

CIDA. **Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas y tribales de la panamazonia**: Aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDA). Organización de los Estados Americanos – OEA. 29 set. 2019. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Panamazonia2019.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

COSTA, Andréia do Socorro Cruz. **O Sistema Educativo Radiofônico de Bragança e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos do Campo – Bragança-PA**. 2015. p. 133. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2015.

CRUZ, Adelson da. **Diálogos entre saberes populares, movimentos sociais, universidade na Produção de Conhecimentos na Formação de Educadores do Campo**. 2019. p. 116. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2019.

DAMACENA Fabíola Aparecida Ferreira. **História de Vida de Professores e suas Implicações na Prática Pedagógica: um estudo na Vila do Treme em Bragança-Pará**. 2013. p. 130. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2013.

DIETZ, Gunther; MATEOS CORTÉS, Laura Selene. **Interculturalidad y educación intercultural en México**. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: Secretaria de Educación Publica, set. 2011.

LEITE, Maria Adriana. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: Ressignificando saberes matemáticos de jovens agricultores em comunidades Amazônicas**. 2017. p. 145. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2017.

LOPES FILHO, Francisco Diogo. **Os Saberes Matemáticos Presentes nas Práticas Agrícolas em Tamatateua e a Relação com o Saber Escolar**. 2014. p. 105. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2014.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALHEIRO, Bruno Cezar; MICHELOTTI, Fernando; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Mais além da Conjuntura, por outros Horizontes de Sentido**. Artigo produzido a partir das contribuições de vários grupos sociais reunidos no VI Encontro Terra e Território, em Marabá, no Pará. nov. 2018. (digitalizado).

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NASCIMENTO, Damiana barros do. **Memórias da primeira turma mista: a inserção das mulheres no Colégio Agrícola Manoel Barata.** 2018. p. 177. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2018.

OLIVEIRA, Gislene da Silva. **A produção do conhecimento no ensino-aprendizagem da linguagem escrita no 9o ano do ensino fundamental.** 2020. p. 135. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2020.

OLIVEIRA, Silvia do Nascimento. **Memórias de saberes construídos no processo de se constituir Professor Em Vila Que Era -Bragança-Pará.** 2013. p. 75. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2013.

PANTOJA, Peterson Francisco de Almeida. **Prática docente, saberes culturais e educação quilombola: estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na comunidade quilombola do América.** 2017. p. 113. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2017.

PILETTI, Edileuza Amoras. **Pedagogia da Alternância na formação de Educadores e Educadoras das Escolas do Campo: uma análise do PRO-CAMPO em Bragança-PA.** 2014. p. 197. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2014.

PORTO GONÇALVES, Carlos W. **A Amazônia é nossa. De quem mesmo?** Niterói, RJ, 2019. (digitalizado).

PORTO GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia, Amazônia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RENTE, Jocélio Jorge Mácola **A dinâmica das marés e sua influência no cotidiano da escola do campo**: considerações sobre a organização da escola da U. P. São José na Ilha Grande-Belém (PA). 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2017.

SACK, Robert. O significado de territorialidade. *In*: DIAS, Leila C.; FERRARI, Maristela. (org.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2011 [1986].

SALDANHA, Patrícia Milena Silva. **A trajetória do professor itinerante na educação inclusiva**: Ações e desafios no contexto escolar da localidade do abade em Curuçá-Pará. 2017. p. 129. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2017.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, D.; CELENTANO, D.; GARCIA, J.; ARANIBAR, A.; VERÍSSIMO, A. 2014. Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira: IPS Amazônia 2014. 2014. p. 102. Belém: Imazon e Social Progress Imperative. Disponível em: <http://imazon.org.br/indice-de-progresso-social-na-amazonia-brasileira-ipsamazonia-2014/#ancora1>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SANTOS, Fabrício Rodrigues dos. **Território e identidade quilombola em Tracuateua/PA**: história, memória e afirmação cultural-Bragança-Pará. 2017. p. 159. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2017.

SANTOS, José Ataíde dos. **Quilombolas**: juventudes, identidades e territórios. 2019. p. 89. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2019.

SARMENTO, João Paulo Martins. **Novas Tecnologias no universo educativo, cultural e político do Povo Gavião KYIKATEJÊ**. 2018. p. 157. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2018.

SILVA, Elziane Ambrosio da. **Formação Continuada de Educadores/as do Campo: uma análise sobre o Programa Escola da Terra, no Município de Bragança/PA**. 2019. p. 142. Dissertação. Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2019.

TAVARES, Livia Alencar Pacifico. **Discurso, Verdade E Poder: A Produção Da Amazônia Na Obra South American Memories Of Thirty Years De Edward Francis Every**. 2020. p. 168. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, 2020.

WALLERSTEIN, Imanuel. **Las incertitumbres del saber**. Barcelona: Gedisa, 2004.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso à internet 16, 27, 30, 31, 35

Alunos com deficiência 151, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166

Amazônia 3, 7, 8, 15, 17, 38, 41, 81, 82, 85, 102, 136, 138, 148, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 184, 185, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207

Atividades lúdicas 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132

C

Cognições dos professores 152, 155, 164, 166

Comitê Gestor da Internet no Brasil 22, 31, 40

Comunidade acadêmica colaborativa 81, 91, 96, 102

Contexto escolar 26, 151, 156, 157, 160, 161, 162, 166, 169, 197, 206

Crianças com deficiência 151, 153, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 164

D

Desenvolvimento das habilidades sociais 153, 155, 156, 160, 162, 163, 164

Desenvolvimento profissional docente 7, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 94, 96, 99, 100, 101, 102

Discurso do sujeito coletivo 120, 132, 152, 155, 168

E

Ensino de música 113, 122, 123, 125, 129, 131

Estudo e planejamento 88, 90, 95

Experiência com a ludicidade 127, 128

F

Formação de educadores 197, 199, 204, 205

Formação de professores 20, 29, 45, 50, 63, 81, 82, 85, 91, 97, 98, 100, 102, 117, 118, 126, 130, 133, 153, 154, 169, 189, 197, 199

Formação humana 3, 7, 8, 15, 17, 98, 135, 136, 138, 140, 141, 144, 145, 146

G

Graduação em linguagens 189, 195, 201, 203, 204, 205, 206, 207

H

Habilidades sociais 8, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

I

Iniciação à docência 82, 85, 86, 98, 99, 100, 189

Inserção das atividades lúdicas 123, 125, 126

Inserções das tecnologias 45, 51, 55, 61

M

Matemática e construção civil 66, 67, 74, 76

Modelagem matemática e tecnologias 7, 65, 66, 77, 79

Mundo do trabalho 15, 17, 18, 19, 36, 51, 53, 197, 203

P

Presença da ludicidade 116, 120, 121, 122, 129

Processo de ensino 20, 33, 34, 53, 57, 70, 118, 119, 151

Produção do conhecimento 65, 198, 200, 201, 205

Professores 7, 8, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 144, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 189, 197, 199, 204

Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia 189, 195, 201, 203, 204, 205, 206, 207

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência 82, 85, 86, 98, 99, 100, 189

R

Relação universidade-escola 82, 85, 86, 87, 90, 94, 95, 98, 100

S

Sala de aula 16, 22, 23, 24, 50, 63, 64, 66, 73, 77, 84, 92, 119, 128, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166

T

Tecnologias de informação 33, 40, 44, 45, 46, 50, 53, 54, 57

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5 | 12 | 16 | 18

Arial 7,5 | 8 | 9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou a comercialização