



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CAMPUS REGIONAL ÓBIDOS



*Anais
do
evento*

■ ENCONTRO
INTERMUNICIPAL DE
FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS;

■ SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA

CURRÍCULO
MMULTIRREFERENCIADO E
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS):
EPISTEMOLOGIAS DIVERSAS E
DIÁLOGO INTERCULTURAL

Tema

ORGANIZADORA
MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA

ÓBIDOS, PA, 11 A 13 DE NOVEMBRO DE 2019



EIFP – I
Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos
11 a 13 de novembro de 2019

SIC – I
Seminário de Iniciação Científica
11 a 13 de novembro de 2019

ANAIS

TEMA
Currículo Multirreferenciado e Formação de Pedagogos (as): epistemologias diversas e diálogo intercultural.

Óbidos – PA
UFOPA – CAMPUS REGIONAL ÓBIDOS
2019



UFOPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARA
CAMPUS REGIONAL ÓBIDOS

Hugo Alex Carneiro Diniz
Reitor

Aldenize Ruela Xavier
Vice-Reitora

Maria Raimunda Santos da Costa
Diretora do Campus Regional Óbidos

Marilene Maria Aquino Castro de Barros
Vice-Diretora e Coordenadora do Curso de Pedagogia

Editoração / Diagramação

Laurimar Damasceno Lima

Taciara Soares Castro

Suzilane Nascimento Siqueira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

A532

Anais do I Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos; I Seminário de Iniciação Científica / Organizado por Maria Antônia Vidal Ferreira. – Óbidos, PA: UFOPA, 2019.
218p.; il.;

ISSN:

1. Práticas de pedagógicas 2. Habilidades sociais 3. Currículo multirreferenciado
4. Formação de Professores na Amazônia I. Ferreira, Maria Antônia Vidal, org.
II. Título.

CDD - 23. ed. 370

Elaboração: Laurimar Damasceno Lima – CRB 2 / 1677



COMISSÃO ORGANIZADORA

Maria Antonia Vidal Ferreira – Coord. Comitê de Pesquisa - Ufopa
Maria Raimunda Santos da Costa - Diretora do Campus Regional Óbidos -Ufopa
Marilene Maria Aquino Castro de Barros - Coord. do Curso de Pedagogia Campus Regional Óbidos - Ufopa
Breno Louzada Castro de Oliveira - Professor do Curso de Pedagogia Óbidos- Ufopa
Euricleia do Rosário Galúcio – Professora do Curso de Pedagogia Óbidos- Ufopa
Elza Soares Barbosa – Coordenadora Acadêmica - Ufopa
João Lúcio de Souza Júnior - Técnico de tecnologia da Informação - Ufopa
Laurimar Damasceno Lima - Bibliotecária Documentalista - Ufopa
Helenice da Silva Gomes – Secretária Executiva - Ufopa
Melinda Évenin da Silva Savino – Coordenação Administrativa - Ufopa

COMITÊ CIENTÍFICO

Anselmo Alencar Colares - Ufopa Campus Rondon
Breno Louzada Castro de Oliveira - Ufopa Campus Óbidos
Euricleia do Rosário Galúcio- Ufopa Campus Óbidos
Irani Lauer Lellis - Ufopa Campus Óbidos
Izabel Alcina Evangelista – UEPA Santarém
Maria Antonia Vidal Ferreira – Ufopa Campus Óbidos
Maria Lilia Imbiriba de Sousa Colares – Ufopa Campus Rondon
Marilene Maria Aquino Castro de Barros - Ufopa Campus Óbidos



SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | .08 |
| GT1 - PERSPECTIVAS CURRICULARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES NA AMAZÔNIA (COMUNICAÇÃO ORAL) | 10 |
| EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA ESCOLARIZAÇÃO POPULAR NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PA, DO INÍCIO DA PRESENÇA FRANCISCANA AO FINAL DA PRIMEIRA REPÚBLICA..... | 11 |
| <i>Jander Farias da Silva; Josimar dos Santos Rocha</i> | |
| EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE ARAPUCU: UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DA LEI 10.639/2003..... | 20 |
| <i>Tonia Maria Oliveira da Silva; Renata Souza dos Santos; Maria Antonia Vidal Ferreira (Orientadora)</i> | |
| HISTÓRIA DOS NEGROS NO BAIXO AMAZONAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PARÁ..... | 33 |
| <i>Edilaine Taís Carvalho Figueira; Glenda Soares Franco; Jaqueline Vasconcelos Xavier</i> | |
| O PAPEL SÓCIOEDUCATIVO DO AGENTE DE TRÂNSITO EM ÓBIDOS-PA: PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO..... | 45 |
| <i>José Raimundo Miranda Guimarães; Sônia Maria Soares de Lima; Marilene Maria de Aquino Castro Barros (Orient.)</i> | |
| RECOMPOSIÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA INDÍGENAS NO BRASIL E NA AMAZÔNIA ANTES E APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988..... | 57 |
| <i>Beatriz Galúcio dos Santos; Camila Silva de Sousa; Breno Louzada Castro de Oliveira (Orientador)</i> | |
| GT1 - PERSPECTIVAS CURRICULARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES NA AMAZÔNIA (PÔSTER)..... | 69 |
| CONSELHOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR..... | 70 |
| <i>Dion Lennon Garcia Pereira; Leandra Vieira Siqueira; Renan Maurício Vieira Souza; Maria Antônia Vidal Ferreira (Orient.)</i> | |
| POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL..... | 75 |
| <i>Gisele Venâncio; Glória Lúcia Silva de Castro; Maria Alice Sampaio de Arruda Barbosa; Maria Antônia Vidal Ferreira (Orient.)</i> | |



PRÁTICAS PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....82

Everaldo R. Lopes Jr; Francisco H. N. Bezerra; Rui Carlos Mayer

GT 2 - A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (COMUNICAÇÃO ORAL)87

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....88

Joaquim Xowakim WaiWai; Suzilane Nascimento Siqueira; Taciara Soares Castro; Maria Antonia Vidal Ferreira (Orient.)

O PEDAGOGO E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO.....98

Sônia Maria Soares de Lima; Maria Antonia Vidal Ferreira (Orient.)

RECORTES DA HISTORICIDADE DE FUNDAÇÃO DA CIDADE DE ÓBIDOS / PA, DE SUAS PRIMEIRAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO VIGENTE ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1970108

Ênoly Maria da Rocha Pinheiro; Ana Célia Franco Câncio; Breno Louzada Castro de Oliveira (Orient.)

GT 2 - A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (PÔSTER).....121

NATUREZA E IDENTIDADE DA PEDAGOGIA: PONTUANDO QUESTÕES DE FORMAÇÃO.....122

Aniele Vanessa Santos da Silva; Larissa Soares Lopes; Nazaré Ribeiro da Rocha; Maria Antônia Vidal Ferreira (Orient.)

PEDAGOGO SOCIAL: O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA128

Ana Célia Franco Câncio; Ênoly Maria da Rocha Pinheiro; Maria Antônia Vidal Ferreira (Orient.)

GT 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIAIS EM TEMPO DE SUSTENTABILIDADE HUMANA E AMBIENTAL (COMUNICAÇÃO ORAL).....133

ESPAÇOS EDUCADORES E ESCOLAS ECOLOGICAMENTE SUSTENTÁVEIS: ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS DO 6º AO 9º ANO DA ÁREA URBANA DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS134

Cláudia Karolina Sousa Godinho; Everton José dos Santos Paiva Junior; Isis Viana Silva; Maria Antonia Vidal Ferreira (Orient.)

EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE MONITORES EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR DE CAMPINA EM CARAUARI – AM.....147

Werlison Silva de Sousa; Luís Paulo Alves Portugal; Edson Luís Azevedo Moura

O USO DIDÁTICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA159

Adilson Barbosa da Silva; Debora Andrade da Silva; Gerciane Figueira Matos; Euricléia do Rosário Galúcio (Orient.)



**VÍDEO DE BOLSO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PRODUÇÃO
COMPARTILHADA NUM GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA165**

Gisele Vidal Ferreira; Elisângela Coelho Silva; Tânia Suely Azevedo Brasileiro

**GT 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIAIS
EM TEMPO DE SUSTENTABILIDADE HUMANA E AMBIENTAL
(PÔSTER).....178**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES
CONCEITUAIS179**

*Sandra Crizostomo; Marleice Pinto da Cruz; Raiane da Silva Sena; Maria Antônia Vidal Ferreira
(Orient.)*

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL184

Isla Elizário Alves; Janete Cristina Marcião Gomes; Euricléia Rosário Galúcio (Orient.)

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS EM
DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ÓBIDOS/PARÁ189**

Geliane de Sousa Batista; Jorge Luis Ribeiro Marinho; Euricleia do Rosário Galucio (Orient.)

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO NO MUNICÍPIO DE
ÓBIDOS194**

Franciara de Amorim Souza; Rosenilce Marinho Tavares; Clêny Ruth Alves Vasconcelos (Orient.)

EDUCAÇÃO FRANCISCANA: UMA HERANÇA PARA OS OBIDENSES199

*Rosenilce Marinho Tavares; Franciara de Amorim Souza; José Raimundo Miranda Guimarães;
Clêny Ruth Alves Vasconcelos (Orient.)*

**HABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO: DESAFIOS PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE204**

Karen Jaqueline Bentes; Brenda Samile Batista Brelaz; Iranir Lauer Lellis (Orient.)

**MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS AFRO-BRASILEIRA COM CRIANÇAS:
CONSTRUINDO CAMINHOS INCLUSIVOS POSSÍVEIS NA
EDUCAÇÃO.....209**

Camila Silva de Sousa; Kássya Christinna Oliveira Rodrigues (Orient.)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA214

*Railece Garcia dos Santos; Tainara Cavalcante Nunes; Graciane da Silva Araújo; Maria Antônia
Vidal Ferreira*



APRESENTAÇÃO

O Curso de Pedagogia – Campus Óbidos - da Universidade Federal do Oeste do Pará idealizou e realizou o **I ENCONTRO INTERMUNICIPAL DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)** em 2019, objetivando promover amplas discussões em torno da formação de pedagogos (as). O tema do encontro enfatizou a abordagem do currículo multirreferenciado, que congrega epistemologias diversas, problematizando a formação inicial e as práticas pedagógicas.

A temática geral, **currículo multirreferenciado e formação de pedagogos (as): epistemologias diversas e diálogo intercultural**, é reveladora de uma concepção de universidade que dialoga com a escola básica e a sociedade para a concretização dos seus objetivos. Assim, concebemos que os diálogos e intercâmbios entre o ensino superior e o escolar fertilizarão o terreno da formação para a profissão docente e do gestor, ao mesmo tempo em que contribui com a educação básica do município, numa tentativa de qualificá-la, aprimorando as propostas metodológicas e, conseqüentemente, melhorando o ensino e a aprendizagem desses alunos.

Entre os objetivos do evento, pontuamos: divulgar os trabalhos desenvolvidos por professores, estudantes e profissionais da educação; discutir sobre a formação de professores e gestores na Amazônia; refletir sobre a pesquisa como diferencial da formação de professores e; analisar as práticas pedagógicas no contexto da formação inicial e continuada de professores e gestores.

Para o alcance desses objetivos, agregamos ao I Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos o **I Seminário de Iniciação Científica da Ufopa, Campus Óbidos**, por entendermos que missão de educar para uma profissão e de produzir conhecimentos sobre ela, só faz sentido na medida em que provoca mudanças nas pessoas e na sociedade, ou seja, quando esse conhecimento está a serviço da qualidade de vida e do bem-estar social. Por isso, o evento extensionista, ora apresentado, teve por



finalidade geral fortalecer essa missão numa área específica – a pedagogia – em seus campos de formação/atuação.

Nesse primeiro momento o evento quis abranger as três áreas de concentração da pedagogia, ou seja, a *docência*, a *gestão* e a *investigação* como elementos intercambiantes e dialogantes na formação do pedagogo. Partimos da premissa de que os acadêmicos em processo de formação, professores e gestores atuantes na educação básica devem vivenciar uma formação/atuação estimulante e enriquecedora e de forma colaborativa. Nesse sentido, a programação do evento e os Anais foram organizados em torno de três Grupos de Trabalho (GTs). São eles: GT 1 – Perspectivas curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia; GT 2- A Pesquisa no processo de formação de pedagogos (as) e GT 3 – Formação de professores (as) e diversidade multicultural.

É com a alegria impar de quem está inaugurando um evento que articula ensino, pesquisa e extensão, consolidando a missão da universidade no âmbito de um curso, que ora apresentamos Os anais do evento com artigos, relatos de experiência e resumos expandidos com o convite à leitura desse material e de seus autores, sempre abertos ao diálogo acadêmico.

Comissão Organizadora



**GT1 - PERSPECTIVAS CURRICULARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES NA AMAZÔNIA**

COMUNICAÇÃO ORAL



GT 1 – Perspectivas Curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA ESCOLARIZAÇÃO POPULAR NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PA, DO INÍCIO DA PRESENÇA FRANCISCANA AO FINAL DA PRIMEIRA REPÚBLICA.

Jander Farias da Silva (Acadêmico) - UFOPA¹

jander.farias9@gmail.com

Josimar dos Santos Rocha (Acadêmico) - UFOPA²

josimarrocha114@gmail.com

RESUMO: Educação na Amazônia brasileira: análise historiográfica da escolarização popular no município de Óbidos-Pá, do início da presença franciscana ao final da primeira república. A Amazônia desde sempre possuiu suas peculiaridades, e dentro das suas características, constantemente desafiou seus inquilinos através de seus rios voluminosos, enormes extensões de terras e densa floresta. Não foi diferente este desafio no campo educacional, haja vista as inúmeras adversidades que nos foram remetidas a esse respeito. Diante deste estímulo se propôs uma investigação bibliográfica, com a opção por levantarmos reflexões a análises que realizamos nas fontes com o objetivo de compreender se havia escolarização popular durante esse período. Mediante este laborioso serviço, foi possível observar como e se houve de fato instrução formal neste município no período citado; qual o resultado da intervenção franciscana nas atividades educacionais aqui. Tendo por resultado o conhecimento de quais eram as condições de escolarização no período Colonial/Imperial/Primeira República no município de Óbidos e quais as influências que norteiam a educação na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação na Amazônia. Escolarização Popular. Franciscanos.

ABSTRACT: Education in the Brazilian Amazon: historiographical analysis of popular schooling in the municipality of Óbidos-PA, from the beginning of the Franciscan presence to the end of the first republic. The Amazon has always possessed its peculiarities, and within its characteristics, constantly challenged its tenants through its voluminous rivers, huge tracts of land and dense forest. This challenge in the educational field was no different, given the many adversities that have been sent to us in this regard. In view of this stimulus, a bibliographic investigation was proposed, with the option of raising reflections to analyzes that we performed in the sources in order to understand if there was popular schooling during this period. Through this laborious service, it was possible to observe how and if there was indeed formal instruction in this municipality in the period mentioned; what is the result of the Franciscan intervention in educational activities here. As a result the knowledge of what were the conditions of schooling in the period Colonial / Imperial / First Republic in the municipality of Óbidos-PA and what influences that guide education today.

1 Acadêmico do 3º período do curso de Pedagogia – UFOPA-Campus Óbidos

2 Acadêmico do 3º período do curso de Pedagogia – UFOPA-Campus Óbidos



KEYWORDS: Education in the Amazon; Popular schooling; Franciscans.

INTRODUÇÃO

O presente texto foi elaborado a partir das leituras e discussões realizadas no âmbito do componente curricular História da Educação no Brasil e na Amazônia. Compreende o período da chegada dos franciscanos à região amazônica, em meados de 1694, até o final da primeira república (1930), tendo por objetivo analisar qual a herança educacional deixada pelas missões franciscanas nos dias atuais.

A disposição do trabalho contém uma linha analítica que procura compreender a ação franciscana no campo educativo quando da chegada e permanência dessa ordem religiosa entre os anos de 1694-1759, para em seguida discorrer sobre a constituição desse mesmo campo durante o período em que estiveram ausentes. Por fim, procura-se analisar a atuação desses religiosos no âmbito educativo quando de seu retorno na região amazônica, em 1907.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho optamos por empreender levantamento bibliográfico que consiste, no caso do presente artigo, em conteúdos obtidos em livros, recortes de jornais e sites que relatam um pouco da história educacional na Amazônia e no município de Óbidos-PA, no período acima citado.

Para tanto, se propôs a investigação bibliográfica que segundo Gil (2002, p. 44), conceitua desta forma: “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicado. Tradicionalmente[...] inclui material impresso, [...], em virtude de novos formatos de informação, estas pesquisas passam a incluir outros tipos de fontes, [...] disponibilizado pela internet”, e para fundamentar as narrativas estruturais do texto, optamos por levantarmos reflexões a análises que realizamos nas fontes, que Gil (idem) nos orienta que “Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica.”



DESENVOLVIMENTO

Em 1693, Pedro II de Portugal “o Pacificador”, “procedeu a divisão de espaço onde as ordens religiosas deveriam promover a conversão da gentildade.” (autor desconhecido)³. Assim, em 1694 chegaram na região os primeiros missionários que inicialmente tinham por objetivo evangelizar os indígenas e promover a polidez cultural aos moldes europeus alinhados à fé católica. Dentro deste trabalho de conversão dos nativos houve inúmeros métodos utilizados afim de se cumprir o propósito das missões, dos quais destacamos a prática do “descimento” que Freire e Malheiros (1997)⁴ assim a conceituam:

Os descimentos eram expedições, em princípio não militares, realizadas por missionários, com o objetivo de convencer os índios que "descessem" de suas aldeias de origem para viverem em novos aldeamentos especialmente criados para esse fim, pelos portugueses, nas proximidades dos núcleos coloniais.

O processo de descimento ocorreu em todas as regiões onde estiveram presentes as ordens religiosas (franciscanos e jesuítas), sendo essa uma das hipóteses para o aparecimento de muitas vilas e cidades no período colonial às margens do rio Amazonas. Se esse fenômeno não explica o surgimento de todas as vilas nesse período, pelo menos nos aproxima de uma ideia mais lógica para explicar o surgimento da então vila dos Pauxis, como argumenta Ferreira Pena (1869 apud Reis 1979, p.26)⁵.

Neste mesmo ano de 1697, dois frades da piedade, cujo os nomes não contam da documentação de que nos temos validos, organizaram o aldeamento dos Pauxis e de outros grupos que foram sendo buscados para aumentar o povoado, nascendo a sombra do forte, à meia hora de distância do qual foi instalado.

A coordenação das missões em forma de descimento foi tão eficaz que Reis (idem) segue a descrever acerca do crescimento da então vila dos Pauxis ao afirmar que os capuchos da piedade situavam “milhares de indígenas que procuravam nos aldeamentos agrestes que os abrigavam nos altos rios,[...], subindo e desbravando o Trombetas e o Nhamundá os frades piedosos reduziram algumas dezenas de tabas”. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento das cidades que atualmente compõe a região amazônica, em especial

3 Documento encontrado (sem autor definido), no museu Associação Cultural de Óbidos-Pá (ACOB)

4 José Ribamar Bessa Freire e Márcia Fernanda Malheiros. Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro. Originalmente publicado em 1997. Publicado na Educação Pública em 08 de maio de 2007.

5 Ferreira Pena. A região ocidental da província do Pará. (p.29).



Óbidos-PA que se valeu da mão obra escrava (primeiro indígena, depois negra) para se fortalecer.

O desenvolvimento populacional e econômico da vila pauxiara não se refletiu de imediato no contexto educacional local, uma vez que o Brasil, então colônia portuguesa, vivia a “Consolidação do modelo agrário-exportador dependente.” (RIBEIRO, 1992, p. 19). O domínio da metrópole justificava um baixíssimo interesse de fomentar o desenvolvimento da educação popular⁶. Este período da história da educação amazônica é cercado de incertezas quanto a popularização do ensino para as massas indígenas e negras que povoavam a região.

Se a dificuldade em promover o ensino popular naquele momento era enorme, se tornou ainda mais difícil quando, em 1759, os franciscanos foram expulsos conforme nos informam Seco⁷ e Amaral⁸ (2006, P.06).

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

As reformas do Marquês de Pombal, amplamente influenciadas por ideais iluministas, acabaram por atender aos anseios de boa parte da elite colonial desejosa de mais “cientificidade” nos métodos educacionais. Porém, se as reformas implementadas pelo Marquês no âmbito educacional foram bem aceitas por boa parte das capitânicas brasileiras, por trazer um ar científico ao ensino, na região amazônica foi de grande prejuízo, pois um dos resultados dessas reformas foi a expulsão dos franciscanos de todos os territórios portugueses. Se com a presença dos religiosos se tinha uma microinstrução, depois de expulsos esse território mergulhou em um profundo obscurantismo instrucional.

Durante o período em que os franciscanos estiveram afastados do município de Óbidos-PA, o ensino popular praticamente não existiu. A única maneira de se adquirir o

6 Cabe aqui destacar que no período imperial, por ocasião da outorga da primeira constituição (1824), se entendia por educação popular a educação elementar que seria gratuita para todos os cidadãos do país. Bem diferente do entendimento atual que descreve a mesma como um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas de realidades culturais na construção de novos saberes, visando a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do indivíduo.

7 Mestre em Educação, na área de “História, Filosofia e Educação”, pela Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2002 e doutoranda em Educação na área “História, Filosofia e Educação”, pela Universidade Estadual de Campinas.

8 Mestre em Fundamentos da educação pela Universidade Estadual de Maringá e doutoranda em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade Estadual de Campinas.



ensino elementar era de forma paga. Durante esse período (1759 a 1909), o país passou por enormes transformações, que vão da condição de colônia portuguesa à república independente.

Dentro desse contexto de mudanças, a educação deixou de ser monopólio das ordens religiosas, mas sem isso significar expansão do atendimento às demandas educacionais da população brasileira. No caso da Capitania do Grão-Pará, Carvalho (2016)⁹, ao dialogar com os dados de Júlio Benevides Uchôa¹⁰, nos esclarece que:

..., no caminhar do século XIX, em toda a Capitânia do Grão-Pará, a Instrução Primária, à luz das medidas descentralizadoras do Decreto de 1834, funcionavam com 14 Escolas Públicas Primárias destinadas somente ao gênero masculino, localizadas nas seguintes vilas: Vila de Vigia, Cametá, Tapajós (Santarém), Macapá (atual capital do estado do Amapá), Monte Alegre, Pauxis (Óbidos), Bragança, Turiaçu, Manaus, Barcelos, Moura e na Freguesia de Nossa Senhora do Carmo (Parintins), Freguesia de Santana de Saraçá (Silves) e Nossa Senhora do Rosário de Serpa. (2016, p. 446).¹¹

Ou seja, mesmo com a vinda da família real portuguesa (1808) e a posterior independência, o país não havia dado grandes passos no tocante a difusão do ensino. Mesmo com os esforços dos religiosos para promover a mínima a instrução do povo, em meados do século XIX escolas primárias atendiam apenas os interesses da classe dominante e eram totalmente sexistas já que privilegiavam somente o gênero masculino.

Segundo Ribeiro (1992, p.71), no final do século XIX e início do XX prevalecia o “ainda modelo agrário exportador-comercial dependente”, modelo esse que se encontrava em crise pelo descontentamento da elite imperial e começava a flertar com a industrialização, dando assim novos direcionamentos à educação que agora necessitava de mão de obra mais especializada. Foi dentro desse contexto nacional que ocorreu o retorno da então ordem dos frades menores (O. F. M.) à região amazônica.

Os dados estatísticos de Florestan Fernandes (1966)¹² apontam que entre 1900 e 1920 cerca de 65% da população brasileira era analfabeta, e foi dentro deste conjunto de circunstâncias que ocorreram importantes reformas no âmbito educacional brasileiro. Esse ciclo ficou conhecido pelo desenvolvimento da indústria, pela reestruturação da força de trabalho - não mais escrava -, pelas greves operárias, pelo manifesto dos pioneiros da educação nova e pela Semana de Arte Moderna.

9 CARVALHO, Guiomar Lima de. *A instrução primária no Amazonas Imperial*. Tese de doutoramento.

10 UCHÔA, Júlio Benevides. *Flagrantes educacionais do Amazonas*, 1969, p. 21.

11 *Flagrantes educacionais do Amazonas*, 1969, p. 21. In *História da educação da Amazônia* (2016, p.446).

12 Dado estatístico extraído da obra *História da Educação Brasileira* (1992, p.74).



Enquanto em âmbito nacional a educação acompanhava todo um contexto de mudanças, Óbidos-PA começava a vislumbrar a possibilidade de seus filhos obterem alguma instrução com o retorno, em 1909, dos franciscanos para atuar no norte da Amazônia, escolhendo esta cidade situada à margem esquerda do rio Amazonas como centro de concentração de suas atividades que almejavam desenvolver (ensino religioso) junto aos nativos que habitavam o município naqueles tempos.

Dando continuidade na transição ¹³da liderança religiosa aqui constituída, iniciou na residência paroquial, após a chegada do Frei Luiz Verecundo Wand e Frei Peregrino Hillebrand, o “Colégio São Luiz de Gonzaga” onde funcionou um “Seminário Menor” que atendia um percentual reduzido da clientela oriunda da camada popular religiosa obidense que não possuía condições financeiras para ingressar em colégios particulares existentes na época. Pantoja (1986, p.8)¹⁴, em sua obra denominada *A presença Franciscana em Óbidos*, afirma que: “Em 1911, chegaram os religiosos capuchinhos de São Pedro Cravel, com a finalidade de assumirem os serviços educacionais da paróquia, o que causou muita alegria nos paroquianos.”.

Segundo a “história dos franciscanos”,¹⁵ a ordem dos frades menores recebeu, em 1907, a incumbência do trabalho missionário na Amazônia, o que de início se mostrou um árduo labor, pois as condições eram as mais adversas possíveis. Com a receptividade da comunidade obidense os frades observaram inúmeras barreiras, dentre elas a grande necessidade da existência de uma escola que fosse destinada ao público mais pobre que era maioria esmagadora da população, e que atendesse um percentual maior de alunos. Foi nesse sentido que se cogitou a ideia de implantar a escola São Francisco.

Se entende que a escola São Francisco foi fundada em 1º de junho de 1911 sob a direção de Frei André Noirome, padre Franciscano, com a ajuda do professor José Tostes; nos primeiros anos de fundação a referida escola funcionava em uma das dependências da Igreja Matriz de Sant’Ana. Em princípio, objetivava reduzir o número de jovens analfabetos existentes em meio a população obidense. De início, a escola oferecia a população dois níveis de escolarização: ensino primário e o profissionalizante, focalizando a formação moral e religiosa da clientela atendida pelo educandário.

13 Período que marca o desmembramento da Prelazia de Óbidos-PA da Diocese de Santarém-PA.

14 Francisca das Chagas Simões Pantoja (Chaguita), presidente da Associação Cultural obidense.

15 Texto, compilação a partir de Anuários da Diocese. Publicado no site Custódia Franciscana São Benedito da Amazônia, (História dos Franciscanos).



O ensino primário oportunizava aos alunos (meninos) possuírem o domínio da escrita, leitura, ortografia e operações simples de matemática, pois tudo isso servia de base para um futuro ensino profissionalizante que era a continuação da instrução, corroborando com o sucesso do colégio já nos anos iniciais de fundação.

Em oposição a esse cenário, era ofertada às meninas uma educação (formal ou informal) que lhes atribuía um ideal feminino que objetivava convencê-las a assumir papel na sociedade na condição de submissas à figura masculina que na maioria das vezes era representada pela imagem do pai, irmão, filhos ou pároco. As regras impostas para as mulheres eram na maioria das vezes difundidas pelos manuais religiosos que visavam convencê-las e, enquanto isso, idealizava-se uma imagem de uma mulher detentora de uma fragilidade que as deixavam incapacitadas de gerir sua própria vida.

Segundo Santos no portal Obidos.net.br, (2016) a escola São Francisco:

Iniciou com quarenta meninos matriculados, pois a escola era exclusiva para meninos que trabalhavam e estudavam sobre a responsabilidade dos padres, os quais conseguiram autorização para sua funcionabilidade com o intendente Graciliano Negreiro e com o juiz de direito da época Dr. Alcebíades Duarte.

De acordo com depoimentos colhidos oralmente, passados alguns anos, o índice de procura por vagas na escola São Francisco reduziu significativamente, fato esse que foi difundido pela ausência de estruturação no educandário e pela baixa participação dos clérigos. Pressupunha-se que essa se consolidava apenas na presença do Frei Rogério e Frei Estanislau.

Os trabalhos desenvolvidos pela escola São Francisco passam a surtir efeitos positivos após a chegada do Frei Bernardino e, por volta de 1921 já somavam 128 meninos matriculados divididos em duas turmas sob a responsabilidade de Frei Victor, que apresentou um resultado satisfatório no fim do ano. Santos através do portal Obidos.net.br (2016) afirma ainda que:

No que diz respeito a manutenção da Escola, o educandário “São Francisco” recebia doações de simpatizantes da causa pedagógica dos Clérigos, mesmo assim, passou por momentos difíceis, chegando a ser fechada algumas vezes por falta de corpo docente, sendo usada somente para as aulas de catecismo aos domingos, passados alguns anos o educandário foi reaberto e funciona até os dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que em meados de 1913 haviam duas linhas de capacitação escolar: uma que preparava os meninos para uma profissão e mercado de trabalho e a instrução feminina que preparava as meninas para vida religiosa e o casamento.



Mediante aos acontecimentos que ocorreram no período da primeira fase das missões franciscanas na Amazônia, o espaço de tempo em que eles foram forçados a estar fora da região e o retorno da ordem dos frades menores ao município de Óbidos, nos assegura a argumentar que história dessa cidade está inteiramente ligada e enlaçada à história dos franciscanos na região. Historicamente podemos considerar que a atuação das ordens missionárias que atuaram aqui foi de suma importância para o desenvolvimento deste torrão, a tal ponto que seria inimaginável, Óbidos hoje, tal qual é, sem a existência dos franciscanos. No contexto educacional a herança deixada pelos capuchinos ainda é possível notar no aspecto moral e religioso que a maioria da sociedade obidense até este tempo guarda. Se destaca também a percepção de que até o retorno dos frades capuchos da piedade a essa localidade não houve escolarização elementar gratuita de ensino a todo cidadão, sendo, portanto, os grandes precursores da educação formal nesse local já em meados da primeira república.

REFERÊNCIAS

EXPULSÃO dos jesuítas de Portugal. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Expuls%C3%A3o_dos_jesu%C3%ADtas_de_Portugal . Acesso em: 12 set. 2019.

HISTÓRIA dos Franciscanos. Disponível em: <http://www.ofmamazonia.org/historia.php>
Acesso em: 17 set. 2019.

Disponível em: <http://pt.m.wikipedia.org/wiki/E...> Acesso em: 20 set. 2019.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (Org.). **História e Educação na Amazônia.** Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Os índios catequizados e as aldeias de repartição.** Disponível em:

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0039_10.html. Acesso em: 20 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEIRELLES, Elisa. **Primeira Republica um Período de Reformas.** Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>. Acesso em: 11 set. 2019.

PANTOJA, Francisca de Chagas Simões. **A Presença Franciscana em Óbidos.** Subsídio didático para escolas de Óbidos-ACOB. Óbidos, 1986.

REIS, Artur César Ferreira. **História de Óbidos.** 2.ed. Belém: Civilização Brasileira, 1979.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 12. ed. São Paulo. Cortez, 1992.



SANTOS, Odirlei. **Escola São Francisco: 100 anos.** Disponível em:
<http://www.obidos.net.br/index.php/obidos/educacao/279-escola-sao-francisco-100-anos>.
Acesso em: 02 out. 2019.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html Acesso em: 06
nov. 2019



GT 1 – Perspectivas Curriculares das Políticas

Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE ARAPUCU: UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DA LEI 10.639/2003

Tonia Maria Oliveira da Silva (Acadêmica) - Ufopa
toniaoliveirasilva@gmail.com

Renata Souza dos Santos (Acadêmica) - Ufopa
renatasouza.naty@gmail.com

Maria Antonia Vidal Ferreira (Docente; Orient.) - Ufopa
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: A lei 10.639/2003 foi um grande marco na luta do movimento negro no Brasil, ao assumir a educação como um dos principais meios de combate ao racismo e a discriminação. O ensino fundamental foi umas das etapas que foi alterada, com base nos artigos desta lei, que nos favorece conhecer a história e a cultura do Brasil. Nesta perspectiva, esse trabalho tem por objetivo geral investigar o conhecimento dos discentes do ensino fundamental sobre lei 10.639/2003 e como tem sido implementada a referida lei na escola. O aporte teórico se pauta nos documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, a lei 10.639/2003 e a Resolução nº 011/2004. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de campo. O local de aplicação foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Wulfilda Rego na comunidade Arapucu. Os sujeitos da pesquisa foram 52 alunos, que responderam um questionário. Os resultados desta pesquisa mostraram que ainda falta uma proposta mais elaborada na aplicação da lei 10.639/2003 em relação aos conteúdos. A pesquisa mostra também que é preciso o engajamento total de professores e da comunidade geral para se construir um novo modelo de escola pública, mais democrática no ensino, nas relações sociais, respeitando a cultura negra e seus descendentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação quilombola. História. Racismo.

ABSTRACT: Law 10.639 / 2003 was a major milestone in the struggle of the black movement in Brazil, assuming education as one of the main means of combating racism and discrimination. Elementary school was one of the stages that was changed, based on the articles of this law, which favors us to know the history and culture of Brazil. In this perspective, this work aims to investigate the knowledge of elementary school students about law 10.639 / 2003 and how the law has been implemented in school. The theoretical contribution is based on the official documents: General National Curriculum Guidelines for Basic Education, Law 10.639 / 2003 and Resolution No. 011/2004. The methodology used was the bibliographic and field research. The place of application was the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School Professor Wulfilda Rego in the Arapucu community. The research subjects were 52 students, who answered a questionnaire. The results of this research showed that a proposal is still missing but elaborated in the application of the law 10.639 / 2003 regarding the contents. The research also shows that it is



necessary the full engagement of teachers and the general community to build a new model of public school, more democratic in teaching, in social relations, respecting the black culture and its descendants.

KEYWORDS: Quilombola education. Story. Racism.

INTRODUÇÃO

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado. Sabe-se que há quilombos em quase todos os estados da federação, mas não se tem conhecimento de existiram em Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC, os estados com maior números de quilombos são: Maranhão com 318; Bahia com 308; Minas Gerais com 115; Pernambuco com 93; Pará com 85 quilombos.

Atualmente, as comunidades remanescentes de quilombo procuram superar a prática da cultura de subsistência e buscam acreditar na possibilidade de sobreviver respeitando seus costumes do passado que lhes foram ensinados pelos mais velhos, buscando maneiras estratégicas para um desenvolvimento sustentável, garantindo assim uma vida digna. O decreto nº 4.887/2003 regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de comunidades de quilombo.

Estima-se a existência de mais de mil famílias quilombolas no município de Óbidos (PA), distribuídas em 18 comunidades que são: São José, Matá, Nossa Senhora das Graças, Arapucu, Patauí do Umirizal, Muratubinha, Cuccé, Silêncio, Mondongo, Igarapé Açu dos Lopes, Castanhanduba, Apuí, Ponte Grande, Serrinha, Patauí do São José, Centrinho, Peruana e Ariramba. A Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Óbidos (ARQMOB) foi criada no ano de 1997 com o objetivo de lutar pelas titulações das comunidades quilombolas deste município. Além de lutar pela garantia das terras, a ARQMOB tem também como foco: a valorização da educação de crianças e jovens quilombolas em todos os segmentos sociais como: merenda escolar diferenciada e de qualidade, transporte escolar com segurança, manejo sustentável, formação de professores que atuam na rede municipal de ensino tanto da várzea quanto na terra-firme, inclusão e aplicação da temática no currículo escolar, organização das associações comunitárias e políticas públicas que são de direito para todo o povo quilombola. Na comunidade Arapucu a associação comunitária é a **ARQUICA** associação Remanescente de Quilombo da Comunidade Arapucu.



Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Wulfilda Rego. Deste o ano 2007 a comunidade Arapucu passou a ser reconhecida como comunidade remanescente de quilombo, após a certidão N° 0142.000328/2007-22 da Fundação Cultural Palmares, que, reconhece a referida comunidade como comunidade remanescente de quilombo do município de Óbidos. A comunidade do Arapucu está localizada às margens do lago Arapucu com latitude 1.871559 e longitude 55.575081, o qual desemboca no rio Amazonas, próximo à entrada do rio Trombetas, a uma distância aproximadamente de 17 quilômetros da sede do município por via terrestre e 8,5 quilômetros por via fluvial. Limita-se a leste com a comunidade Sucuriju, a oeste com o projeto assentamento agro extrativista (Maria Tereza), ao norte com a PA -154 (Óbidos-Curumu) e ao sul com o rio Amazonas.

Os sujeitos da pesquisa foram os educandos do 6º, 7º, 8º e 9º ano, num total de 57 (cinquenta e sete) alunos devidamente matriculados na escola, que participaram da pesquisa, respondendo um questionário fechado para a obtenção da coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada no período de maio e junho de 2019 e ocorreu dentro da própria instituição de ensino. Os dados foram tabulados no programa Microsoft Excel e os resultados estão apresentados através de gráficos com as medidas já determinadas nos questionários (sim, não, frequentemente, poucas vezes, nunca, outros existem).

A LEI 10.639/2003 COMO DIVISOR DE ÁGUAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

A Lei 10.639/2003 foi sancionada pelo, então, presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 09 de Janeiro de 2003, quando torna obrigatório o ensino sobre a História e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A Lei 10.639/2003 foi uma resposta ao movimento negro que vinha reivindicando dos sistemas de ensino formal o reconhecimento, valorização da história dos negros e descendentes de africanos e o respeito á diversidade, na educação formal. Viu-se a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva. Pois só através da educação pode-se fazer um esforço para reverter o pensamento racista do branco como também do próprio negro que reforça o pensamento de exclusão e preconceito, pois quanto mais fortalecida a identidade étnica do povo negro, mas se revelará a sua autoestima.

A lei 10.639/2003 alterou alguns dispositivos da lei 9.394/1996 (LDB), foi uma decisão política que teve enormes repercussões, inclusive na formação inicial e continuada dos professores. Pois no Brasil existe uma significativa diversidade cultural. A educação vem passando por várias transformações, que visam o fortalecimento da identidade e a promoção



da igualdade. A mudança relativamente positiva para o povo negro, assegurando a possibilidade de uma pedagogia própria para a valorização da história do negro no Brasil.

A Lei 10.639/2003 foi necessária para pressionar os sistemas de ensino e educadores a tomarem uma nova postura sobre a história e cultura afro-brasileira, visto que por muitos séculos os negros não eram tratados como seres humanos, eram usados como força de trabalho pesado, sem direito nenhum a cultura e educação. A imagem do negro sempre era vista como inferior ao homem branco.

E essa desigualdade pode ser observada na educação, pois no currículo escolar antes da Lei 10.639 não se fazia referência a cultura afro-brasileira. Foi a partir da sua promulgação em 2003, que as mudanças foram sinalizadas, principalmente nas comunidades inscritas em suas terras denominadas remanescentes de quilombos, onde as escolas precisam abordar temáticas que embasem a questão racial, num esforço de combater o racismo e todas as formas de preconceito.

Para tanto, se instituiu a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as quais, em seu artigo 2º estabelecem:

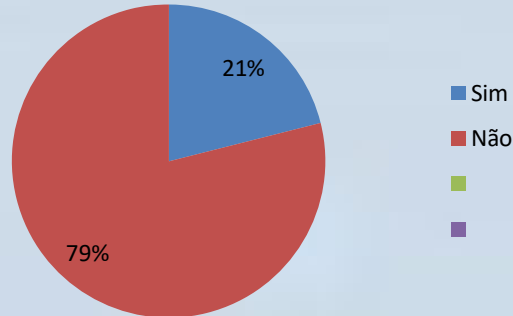
[...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004).

Essa Resolução assegurou o ensino da história e cultura afro-brasileira promovendo a articulação entre as formas de se planejar, executar e avaliar a educação, tendo em vista a formação do educando na construção de valores e recriando sua identidade, possibilitando assim uma sociedade mais democrática. É nessa perspectiva que as escolas precisam enfatizar conteúdos referentes ao ensino da cultura afro-brasileira, que promovam o fortalecimento de identidades e direitos por meio de um contrato pedagógico de recuperação dessa identidade no cotidiano escolar.

O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O questionário aplicado tinha um total de 13 questões, dessas selecionamos 9 que melhor elucidam nosso objeto de estudo. O planejamento do conteúdo das questões teve o direcionamento supracitado em nossas análises.

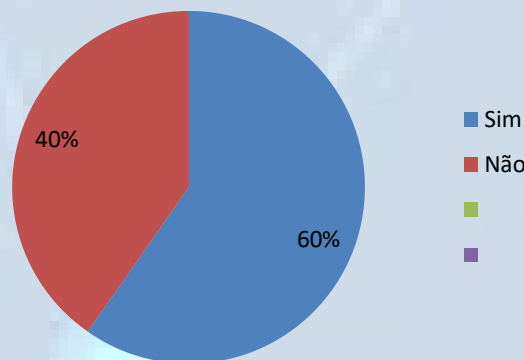
Gráfico 1 – Conhecimento da Lei 10.639/2003



Fonte: as autoras, 2019.

A questão: “Você conhece a lei 10.639/2003?” apresentou como resultado, a falta de conhecimento, em parte, da referida lei. Nota-se que 78,9% dos educandos já ouviram falar da lei e que 21,1% desconhecem a sua existência. Ouvir falar não significa conhecimento. A lei 10.639 foi promulgada no ano de 2003, havendo já 16 anos de sua existência, é surpreendente que ainda 21,10% dos educandos a desconheçam.

Gráfico 2 – Projetos desenvolvidos, pela escola, sobre a história da África e afro-brasileira



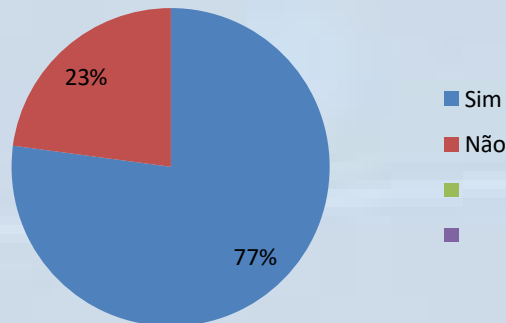
Fonte: as autoras, 2019.

Ao observar o gráfico acima, que buscou saber sobre a realização de projetos com a temática da história da África e afro-brasileira, nota-se que 59,7% dos educandos desse educandário dizem sim, que a escola desenvolve projetos referente a temática. Enquanto 40,3% dos educandos desconhecem, respondendo que não observaram a existência de projetos referentes a temática da história da África e afro-brasileira na escola. Embora em



menor quantitativo, é um percentual alto de estudantes que desconhece, portanto não é envolvido nos projetos, demonstrando reduzida comunicação e diálogo intercultural na escola.

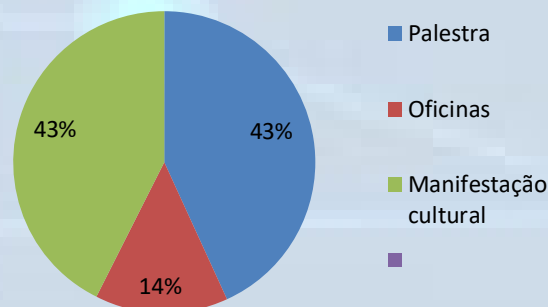
Gráfico 3 – Educação quilombola nas avaliações



Fonte: as autoras, 2019.

Levando em consideração o gráfico acima, resultante do questionamento “A Educação quilombola é abordada nas avaliações da escola onde você estuda?”, observou-se que 77,90% dos educandos afirmaram que, nas avaliações, é abordada conteúdos referentes a educação quilombola, e 23,10% dos alunos não encontraram a temática educação quilombola nas avaliações proposta pela escola. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a avaliação na educação escolar quilombola deve estar associada aos processos de aprendizagens próprias, reportando-se á dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla.

Gráfico 4 - Formas de trabalhar os conteúdos da história e cultura afro-brasileira



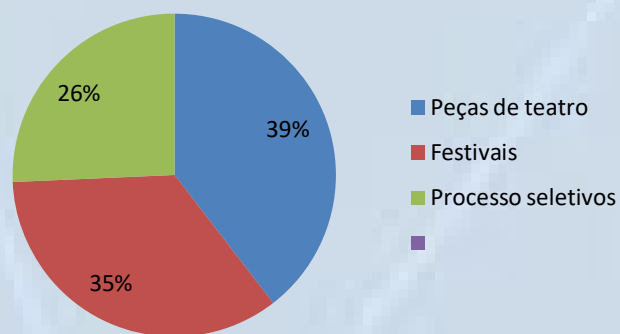
Fonte: as autoras, 2019.



A questão acima “com a criação da lei 10.639/2003 houve alteração nos modos de trabalhar os conteúdos da história e cultura afro-brasileira?” ensejou o seguinte resultado: 69,30% dos estudantes afirmam que houve alteração no que tange aos conteúdos do ensino da cultura afro-brasileira, sendo que 29,90% observaram isso através de palestras, 9,90% por meio de oficinas e 29,50% observaram isso através de manifestações culturais.

Essa é uma questão de checagem que apontou um contraditório entre os alunos, ou seja, os resultados do Gráfico 2 afirmam que mais de 40% desconhecem a existência de projetos na escola. Se compararmos com os resultados do Gráfico 4, todos afirmam existir atividades como palestras, oficinas e manifestações culturais na escola. Pode-se inferir que, ou os projetos são mal divulgados a ponto de não alcançar os alunos faltosos, ou eles estão participando dessas atividades sem uma clara consciência de seus propósitos.

Gráfico 5 - Formas de apresentação da lei 10.639/2003 para comunidade externa

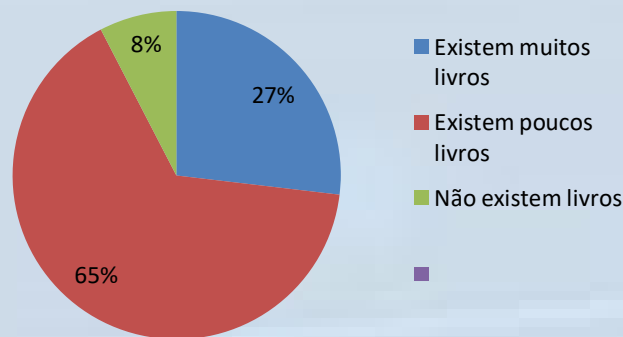


Fonte: as autoras, 2019.

Sobre as formas de apresentação da lei 10.639/2003 à comunidade externa, obtivemos os seguintes resultados: dos 57,60% dos educandos que responderam que a lei é apresentada a comunidade externa, 22,80% disseram que a mesma é apresentada através de peças de teatros, 20,10% responderam que é através de festivais e 14,80% responderam através de concursos e processos seletivos. Novamente, se confirma a divulgação e envolvimento da escola com a educação quilombola.



Gráfico 6 – Existência de livros sobre educação quilombola no acervo da escola



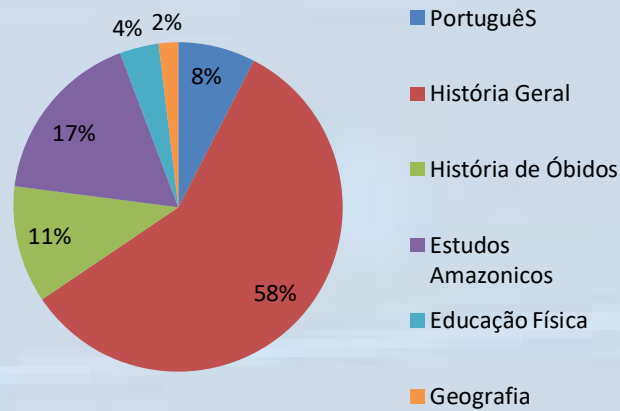
Fonte: as autoras, 2019.

Observando o gráfico acima sobre a existência de acervo na escola que abordam os assuntos sobre a Educação quilombola, observamos que 26,90% dos educandos responderam que existem muitos livros referentes ao tema educação quilombola, 65,50% dos educandos responderam que existem poucos livros no acervo da escola referente ao tema e 7,60% responderam que não existem livros com a temática. Essa realidade mostra a escassez de material didático referente a temática educação quilombola para o manuseio dos alunos para obtenção da pesquisa. Em geral, nas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da “descoberta” de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana. (COUTINHO et al, 2008, p.76).

Nas escolas, a discriminação é ensinada de forma inconsciente, a história dos negros nos livros didáticos apresenta apenas um passado escravocrata, sem cultura, sem costumes. Aprendemos sobre a subordinação do negro ao branco, o relacionamento senhor e escravo, a supremacia do branco como padrão de referência social e o negro como incivilizado.



Gráfico 7 – Disciplinas que abordam a história do negro no Brasil

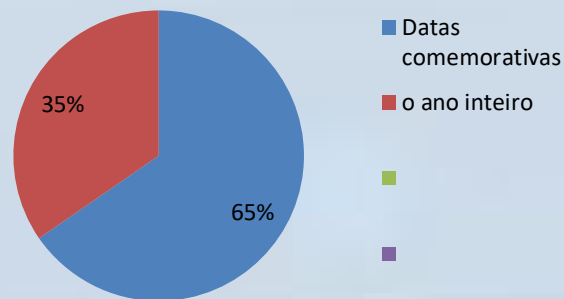


Fonte: as autoras, 2019.

Na observância do gráfico acima, resultante da sétima pergunta; “Com a criação da lei 10.639/2003, em qual disciplina você percebe a presença mais significativa da história do negro no Brasil?”, podemos notar que entre os componentes curriculares ofertados no ensino fundamental, destacaram-se seis componentes. Sendo que 7,60% em português, 3,80% em educação física, 57,90% enfatizaram em história geral, 11,50% responderam história de Óbidos, 1,90% em geografia e 17,30% em estudos amazônicos abordaram a história do negro no Brasil. A lei 10.639/2003 no seu § 2º diz que: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira. Para cumprir com os conteúdos programáticos determinados pela Lei 10.639/03 vêm os desafios do ensino e da formação dos professores, pois a temática implica em enfrentar e desconstruir o mito da democracia racial, tratando de forma adequada as questões raciais existentes na escola e principalmente em sala de aula.



Gráfico 8 - A história do negro trabalhada na escola



Fonte: as autoras

Ao analisar o gráfico acima, “como a trajetória histórica do negro é trabalhada na escola onde você estuda?”, observamos que 65,40% dos educandos responderam que estudam a temática na escola somente nas datas comemorativas e 34,60% dos educandos responderam que a temática é estudada o ano todo.

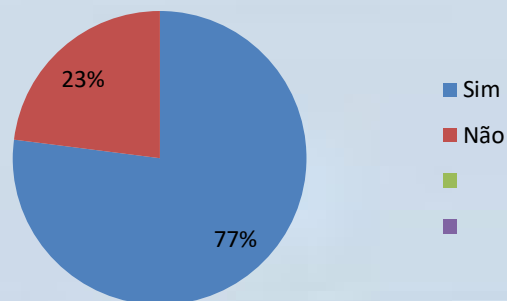
Entendemos que a efetivação da lei não é tarefa apenas de alguns professores, mas sim de toda a escola, de todas as disciplinas, não apenas como um projeto, em datas comemorativas, mas sim no decorrer do ano letivo, pois é preciso que se recupere o orgulho de ser negro, de se buscar uma pedagogia de autoestima. Ao abordar a História da África e da presença negra no Brasil, os professores precisam fazê-lo de forma positivas, mesmo não deixando de mostrar todo o sofrimento dos negros, mas principalmente salientando as várias lutas de resistências empreendidas por eles.

O dia 20 de novembro foi incorporado ao calendário escolar como o dia a ser lembrado, comemorado e desenvolvido em todas as instituições de educação básica, quando poderão ser organizadas amostras com trabalhos referentes a temática, apresentações culturais, utensílios confeccionados pelos os estudantes e gincanas culturais. A esse respeito, Matos (2003) afirma ser importante rememorar o porquê da data e seu significado para a população brasileira em geral e para a população negra em especial.

Por outro lado, ações esporádicas e pontuais sobre a temática africana e afro-brasileira não são suficientes, pois esse trabalho deveria permear as práticas, vivências, atitudes diárias na escola, favorecendo a autoimagem positiva do negro para a construção de sua identidade.



Gráfico 9 – Preconceito na escola



Fonte: as autoras, 2019.

Inquiridos sobre se já sofreram algum tipo de preconceito na escola, constatamos que, este é um fator muito recorrente no âmbito escolar, onde é praticado de diversas formas. Observando o gráfico acima, 77,00% dos educandos já sofreram algum tipo de preconceito na escola e 23,00% dos educandos responderam que não sofreram nenhum tipo de preconceito. Schwarcz (2007) afirma ter no Brasil um racismo privado, ou seja, um racismo que sempre joga no outro a cota de preconceitos. As pessoas negam e jogam o preconceito que, na verdade é de cada um.

Neste sentido, os movimentos negros lutam pelo fim do preconceito e discriminação racial e o seu reconhecimento na contribuição cultural na formação da sociedade brasileira. Entretanto, a discriminação racial ainda é um elemento muito presente na sociedade, mesmo que existam leis que punam essa prática.

O preconceito é realizado de diversas formas, e observando o gráfico acima registramos que, 23,20% dos estudantes sofreram preconceito referente a cor da pele; 23,10% sofreu preconceito em relação á condição social; 19,20% referente a alguma deficiência e; 11,50% dos educandos sofreram outros tipos de preconceito. São percentuais significativos, considerando sua somatória, confirmando a tese de que os professores precisam discutir mais esse tema em sala de aula.

Nesse sentido, podemos afirmar que é necessária a qualificação docente e dos futuros profissionais para que a lei seja efetivada. Em relação à prática, Freire (1996, p.18) aponta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.



A formação inicial e continuada faz com que o docente desperte sua atenção sobre a diversidade e o preconceito existente na escola. Além de adquirir conhecimento, propicia ao docente refletir e repensar sua prática, rever seus conhecimentos e avaliar o currículo proposto pela escola, a fim de propor novas metodologias que possibilitem superar preconceitos e comportamentos discriminatórios tanto da comunidade escolar quanto dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou analisar o conhecimento e as percepções dos educandos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Wulfilda Rego, sobre a lei 10.639/2003 por meio da aplicação de questionários realizados com os educandos do ensino fundamental dos anos finais. Sobre como tem se efetivado a articulação entre a referida lei com os conteúdos escolares, identificou-se desafios encontrados pelos professores e alunos na aplicação da referida lei no que tange os conteúdos e materiais de didáticos referente a temática. Desafios estes, que se estendem da formação até o trabalho desenvolvido em sala de aula. A dificuldade na implementação da Lei 10.639/2003, bem como de outras legislações que se propõem a combater o racismo institucional configura-se, portanto, como impedimento estrutural para a implementação da Lei 10.639/03.

Assim, é possível assinalar que os diversos problemas presentes no processo de implementação da legislação, aqui estudada, são repassados pelos comportamentos discriminatórios cotidianos nas instituições educacionais de todos os níveis. É partindo desse pressuposto na observância da pesquisa, registramos que as práticas docentes sofrem aculturação, no que se refere a educação quilombola, devido a comunidade ser próxima da área urbana e influência de mídias, tendo grandes desafios para aplicabilidade deste modelo de educação.

Finalmente, acreditamos em instituições escolares onde todas as disciplinas tenham o mesmo valor e que promovam a educação das relações entre os educandos, trabalhando de forma interdisciplinar a diversidade racial como algo de fundamental importância, rediscutindo e analisando as práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Adilson; PORTELA, Jorge; CARVALHO, Jair. O Afeto. In. **Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-raciais, Brasília: SECAD, 2006.



BRASIL/MEC. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09.01.03**: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução N° 1/2004**. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília. 2004.

BRASIL. **Resolução N° 1/2004**. CNE. Institui as Diretrizes para a educação das Relações Etnorraciais. CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. MEC. **Lei N° 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

COUTINHO, Carlos Nelson. Os intelectuais e a Organização da Cultura. Coleção Perspectivas do Homem. Impresso no Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. 2.ed.,1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHWARCZ, Lilia. Quase pretos, quase brancos. Revista Pesquisa **Fapesp**. Edição 134, abril, 2007. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2007/04/01/quase-pretos-quase-brancos/>. Acesso em: 24 jul. 2019.



GT 1 – Perspectivas Curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

HISTÓRIA DOS NEGROS NO BAIXO AMAZONAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PARÁ

Edilaine Tais Carvalho Figueira (Acadêmica)-UFOPA
figueira.taisconcursos29@gmail.com

Glenda Soares Franco (Acadêmica)-UFOPA
yannefrancoborges@gmail.com

Jaqueline Vasconcelos Xavier (Acadêmica)-UFOPA
jack.xavier.jvx78@gmail.com

RESUMO: Este trabalho de cunho qualitativo tem como objetivo apresentar os dados coletados através de pesquisa do processo histórico referente a chegada dos negros na região do Baixo Amazonas, com destaque na cidade de Óbidos-Pará, protagonizado pelos negros escravos que aqui chegaram durante a segunda metade do século XIX e mais intensamente, nas décadas de 70 e 80 do século XX e todo seu processo de fuga para regiões longínquas em busca de liberdade, quando se originaram os quilombos. Desde a libertação dos escravos em 1888 até os dias atuais, sabemos das lutas pelo qual o povo negro enfrentou e ainda enfrenta para que seja inserido na nossa sociedade excludente, tendo ainda em alguns casos seus direitos negados. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e documental como embasamento teórico, e entrevista com profissionais obidenses da área da educação, com a finalidade de complementar os dados da pesquisa. Os resultados apontam a necessidade de reforçar o entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida no quilombo. Não significa substituir os conteúdos escolares da cultura universal por estes, mas se trata de valorizar uma cultura curricular que reconheça as singularidades socioculturais das comunidades quilombolas.

PALAVRAS CHAVES: História do negro. Educação. Cultura quilombola.

ABSTRACT: This qualitative work aims to present the data collected through research of the historical process regarding the arrival of blacks in the Lower Amazon region, especially in the city of Óbidos-Pará, led by black slaves who arrived here during the second half of the nineteenth century, more precisely, in the 70s and 80s of the twentieth century and all its process of flight to distant regions in search of freedom, when the quilombos originated. From the liberation of slaves in 1888 to the present day, we know of the struggles that the black people faced and still face to be inserted into our exclusionary society, and in some cases their rights are denied. The methodology used was bibliographic and documentary research as theoretical basis, and interview with obidense professionals in the area of education, with the purpose of complementing the research data. The results point to the need to reinforce the intertwining of school contents with the historical and daily knowledge that weave life in the quilombo. It does not mean replacing the school contents of universal culture with these, but



it is about valuing a curricular culture that recognizes the sociocultural singularities of quilombola communities.

KEY WORDS: Black's history. Education. Quilombola culture.

INTRODUÇÃO

A história do negro no Brasil vem acompanhada de muitas lutas, sofrimentos, conquistas e acima de tudo resistência, que se estende até os dias atuais, em virtude de que, embora vivamos em um país com uma ampla diversidade étnica e racial, ainda persistem práticas opressoras em relação à diversidade das minorias, eternizando o discurso racista e o preconceito no decorrer da sua historicidade. Diante do exposto, temos por objetivo conhecer o processo histórico referente à chegada dos negros no Baixo Amazonas com destaque no município de Óbidos-Pará. Neste trabalho utilizou-se a pesquisa qualitativa, que segundo Cajueiro (2013, p.33), “se prioriza as percepções de atitudes e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa interagindo em seu grupo”. Desta forma, trata-se de uma pesquisa que busca entender e interpretar um fenômeno, isto é, fazer uma reflexão da Educação Quilombola em Óbidos.

Para esta investigação foram utilizadas três técnicas de coletas de dados: entrevista, levantamento bibliográfico e documental. A técnica da entrevista “consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa em andamento”. (RUIZ, 2017, p.51).

Já a pesquisa documental tem como característica “tomar como fonte a coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estes podem ter sido feitos no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p.190)

E por fim a técnica de pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc.”. Ou seja, são trabalhos que já foram anteriormente publicados e que tem como característica fundamental, servir como base teórica para trabalhos futuros.

Desenvolvemos este trabalho voltando-o para o processo histórico desses povos remanescentes de quilombo, em específico no oeste do Pará, na cidade de Óbidos, a fim de que se compartilhe este conhecimento acerca da pluralidade que é a sociedade Amazônica e a importância das tecnologias milenares das populações quilombolas que ocupam esse território.



O NEGRO NO BAIXO AMAZONAS

A chegada do negro no Baixo Amazonas foi um marco muito importante para a formação dos mocambos do oeste paraense, onde se constituiu uma população de diversidade ímpar, uma Amazônia negra, que se formou a partir da miscigenação de povos negros, indígenas e brancos, refletindo a boniteza que é ser filho desse lugar. Muitas pessoas desconhecem, mas assim como em outros territórios brasileiros, no Baixo Amazonas também houve um regime escravista nos moldes de outras regiões do país e um grande processo de fuga dos cativos em busca de liberdade. Segundo Grupioni, Andrade (2015, p.18) esse desconhecimento do processo histórico do negro no Baixo Amazonas se deve a dois fatores distintos:

[...] por um lado, à representação da Amazônia como um território indígena, e, por outro, à natureza amazônica – um ambiente pouco propício às atividades agropastoris – floresta úmida fechada, insalubre, um inferno verde. Ali seria impossível a presença de relações de trabalho escravista para além daquela em que o nativo constituía a força de trabalho, associada ao extrativismo.

Os primeiros escravos, que desembarcaram na Amazônia, foram trazidos pelos ingleses. Até o ano de 1758 a mão de obra na lavoura era indígena, mas no dia 25 de março desse ano, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Governador da Província do Pará na época, atraca em Óbidos reunindo três aldeias sendo a dos Barés, no Curuá, Aldeinha, localizada na entrada do lago Arapucu e a aldeia localizada próximo ao Forte Pauxis. Essa união se constituiu por negros escravos, brancos portugueses e missionários, resultando na elevação da Aldeia dos Pauxis a categoria de Vila. A partir de então, os indígenas deixam a condição de semiescravidão ao qual eram submetidos e passam a ser considerados cidadãos portugueses.

Sem mão de obra para trabalhar na lavoura, os senhores de escravos passam a trazer os negros para Óbidos vindos, em grande parte, de Cacheu e Bissau.

Segundo dados estatísticos levantados pelo Ministério de Negócios do Império, entre os anos de 1872 e 1873, sobre a população escravista do Baixo Amazonas no Município de Óbidos tinha 1.157 escravos, enquanto o município de Santarém, 1.147; Alenquer, 383; Monte Alegre, 224; Faro, 78 e Vila Franca 27. Outros dados importantes revelados pelo censo: existiam mais mulheres que homens. Sendo que mulheres foram contadas, 623 e homens, 534. Quanto à profissão que exerciam: 738 eram agricultores; 19 artistas; 19 jornaleiros e 171 domésticos. (VIEIRA, 2019).

Os escravos chegaram à Óbidos com a mesma finalidade que chegavam em todo o território nacional, exclusivamente para a exploração da sua mão de obra, onde eram submetidos a situações deploráveis que iam desde maus-tratos corporais e má alimentação.



Durante todo o período que se estende desde o ano de 1758 com a chegada dos primeiros escravos no Baixo Amazonas, se passam processos históricos importantes, destacando-se a Independência do Brasil (1822) e, posteriormente a Revolta da Cabanagem (1835-1840), entre outros fatos.

É fato que mesmo depois da Independência do Brasil, os negros continuavam sendo escravizados e durante todo esse período sempre houve a fuga destes, que se encontravam cansados das condições de sofrimento físico e emocional, além da submissão e as fortes humilhações ao qual estavam sujeitos. Ao romperem aquela condição social, fugiam dos cacais, das fazendas de criar, das propriedades de seus senhores, intensificando na época a fuga desses cativos, não pelo movimento em si que eclodia no momento, mas pela condição citada acima.

Estima-se que na época, mais de 2000 escravos fugitivos foram encontrados em quilombos nas proximidades de Óbidos, mas entre esses, 2000 não se restringia unicamente a negros, havendo brancos foragidos da lei agregados aos grupos. E o que afirma o professor Carlos Vieira:

Aqueles negros que eram escravos no Paraná de Baixo, fugiam para a região do Igarapé Grande, formando os quilombos do Matá, Silêncio, São José, Apuí. Todos eles fugiam para lá. Já os da Costa de Cima, geralmente iam para o Mondongo ou subiam o Rio Trombetas. (Informação verbal)¹⁶.

A fuga dos negros, tanto individual quanto coletiva, se dava com maior frequência no período das cheias, que acontece na região durante a época das festas natalinas e juninas entre os meses de dezembro a junho. Escondendo-se nas matas, atravessavam pelos furos de um lago ao outro, escapando pelos vários rios através dos paranãs, exigindo dos fugitivos, agilidade com os remos. Então, era necessário que os negros fugitivos, conhecessem a região para facilitar esse processo de fuga.

Tempo de cheias, tempo de festa, tempo da castanha, é esse o tempo da fuga. Os escravos à noite buscavam o rio, tomavam os furos, os igarapés, passando de um lago a outro. Pelos paranãs varavam de um braço a outro do rio. Adentravam pelo rio Amazonas e subiam para as cabeceiras de seus afluentes da margem esquerda, onde estabeleciam-se acima das primeiras corredeiras e cachoeiras, as águas bravas. (FUNES, 2017).

Óbidos e lugares próximos apresentavam aos escravos um perigo maior durante a fuga devido à existência do Forte Pauxis, bem posicionado estrategicamente e que facilitava a

¹⁶ Informação coletada através da entrevista cedida pelo professor e historiador Carlos Augusto Sarrazin Vieira às discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará: Edilaine Taís Carvalho Figueira e Glenda Soares Franco, 2019.



vigilância do corpo de milícias que se faziam atentos para encarcerar os fugitivos da escravidão.

A partir do ano de 1888 com a Lei áurea que decretava a libertação dos escravos no Brasil, começava então uma nova fase de luta para a sociedade negra agora liberta, que se perpetua até a nossa contemporaneidade. Diante de uma realidade de exclusão, os negros vivenciaram o pós-liberdade, ficando a margem daquela sociedade elitizada e classista, sem direito básico de qualquer cidadão comum como educação, saúde e moradia. Hoje em pleno século XXI, agora como povos quilombolas eles aderem ao propósito da libertação de terras para que estes possam assegurar seus direitos básicos de cidadãos livres.

EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS

No município de Óbidos-Pará nos anos de 1970 e 1980 o negro como em todos os lugares do Brasil, era visto com muito preconceito. Nesse tempo, para o negro frequentar a escola era muito difícil, ainda mais quando vinham do interior para trabalhar nas casas de famílias como empregado doméstico, se tornando quase que impossível para estes chegarem a escola devido os seus afazeres para as filhas dos donos da casa onde moravam. Foi o que nos relatou a professora Cleonice Maria Alfaia de Barros Nogueira:

Óbidos é uma cidade muito ordeira, mas também é Brasil e não deixa de ter um povo altamente discriminativo com a raça negra. E lembro que tinha um salão de festa que os negros não podiam entrar, para dançar, e ficavam serenando as sinhazinhas chegarem nas festas com seus pares, os rapazes elegantes vestidos em seus ternos de brim bem passado, mas elas eram totalmente proibidas de frequentar o mesmo local. (Informação verbal)¹⁷.

Os negros eram tão excluídos da sociedade que a igreja não batizava os seus filhos mesmo que fossem filhos de negros com brancos, porém realizava o batismo de índios com brancos.

Além do negro não ter o direito de professar sua religião (Candomblé, Tambor de Mina, Macumba e outras), eram obrigados a respeitar somente a religião dos brancos, porém, proibidos de frequentar as igrejas dessa classe. Professora Cleonice Barros reforça:

Eu não cheguei a ver nesse tempo, mas contam que tinha até uma igreja, aonde os negros não podiam entrar, essas festas de santo no interior, eles não podiam frequentar e daí eles queriam entrar em alguma coisa, e já não podiam venerar o santo com aquele nome, eles cultuavam outros, mas que na verdade refletia para eles

¹⁷ Informação coletada através da entrevista cedida pela professora Cleonice Maria Alfaia de Barros Nogueira às discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará: Edilaine Taís Carvalho Figueira e Glenda Soares Franco, 2019.



a mesma coisa, como Iemanjá, que era nossa senhora da conceição como outros santos que eles entoavam, os santos dos pretos. (Informação verbal)¹⁸.

A interferência da igreja católica exerceu grande influência na discriminação dos negros em todo o território nacional em decorrência da força que esta tinha sobre seus fiéis.

A passos lentos essa realidade vem mudando ao longo dos tempos com a presença de padres, bispos e cardeais negros, mesmo com um número reduzido se comparado aos brancos. Isso representa um marco no processo da historicidade do negro no Brasil, considera a professora Cleonice:

A discriminação do negro vem diminuindo, as pessoas já veem o negro como gente, como humano. O negro começou a frequentar a escola, começou a estudar e na inteligência ele não é diferente do branco, com certeza ele galgou alguns degraus usando sua inteligência e sua sabedoria. E hoje o negro tem destaque na sociedade. (Informação verbal)¹⁹.

Naquele tempo, quando o negro escapava da morte quando ainda criança, existiam muitos contratemplos para conseguir estudar e, quando conseguiam vagas, uma boa parte tinha dificuldade de se manter na escola, pois além dos apelidos e discriminações, muitas vezes a criança tinha que trabalhar para ajudar a família. Isso se refletia mais tarde na vida adulta. Como o negro não tinha um ensino de qualidade, a maioria deles não encontrava um bom trabalho, ficando sempre na camada dos pobres, ocupando empregos informais.

Nesse sentido, a identidade do negro não era valorizada colocando-os numa condição de inferioridade. Um exemplo disso é que nas escolas eles não eram chamados por seus nomes, sendo usadas expressões racistas como pretinho ou negrinho, não existia o João, a Maria ou o José, fazendo assim ele passar por situações vexatórias frente aos outros. Os atos racistas não aconteciam somente entre alunos, professores também foram vítimas de atitudes preconceituosas, relata a professora:

Na minha época de professora, eu fui muito discriminada, até pelos meus colegas, mas fui uma lutadora contra isso, cheguei a ir na justiça pelos atos discriminativos, levantei processos e assim me considero uma vencedora com isso, porque eu venci esse preconceito, hoje assim eu me sinto altamente respeitada como pessoa, como negra, porque eu conquistei o meu espaço na sociedade, estudando, indo além e lutando contra tudo isso, então o respeito é muito bom, quando se luta, o respeito vem. (Informação verbal)²⁰.

18 Informação coletada através da entrevista cedida pela professora Cleonice Maria Alfaia de Barros Nogueira às discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará: Edilaine Taís Carvalho Figueira e Glenda Soares Franco, 2019.

19 Informação coletada através da entrevista cedida pela professora Cleonice Maria Alfaia de Barros Nogueira às discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará: Edilaine Taís Carvalho Figueira e Glenda Soares Franco, 2019.

20 Informação coletada através da entrevista cedida pela professora Cleonice Maria Alfaia de Barros Nogueira às discentes da Universidade Federal do Oeste do Pará: Edilaine Taís Carvalho Figueira e Glenda Soares Franco, 2019.



Com o passar do tempo o negro foi galgando seu lugar na sociedade, conhecendo seus direitos e deveres. Hoje, atos de discriminação, racismo e preconceito são considerados crimes previstos na Constituição conforme a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989: “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de dois a cinco anos”.

Mesmo que tenhamos leis que punam as práticas de racismo e preconceito, o que é um grande avanço, é importante nos organizarmos cada vez mais para poder exigir o cumprimento dessas leis que amparam o negro, eliminando as discriminações nos seus nascedouros, principalmente nas famílias (negra e não negra) e também nos sistemas educacionais, pois sabemos do árduo caminho que eles percorreram para conquistar o seu espaço.

COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PARÁ

Nesse processo de resistência escrava, as cabeceiras nas proximidades do Igarapé Grande em Óbidos, configuram-se como primeiros espaços das sociedades quilombolas nesse município. Quilombo Cabeceiras, nomenclatura de reconhecimento da fundação cultura Palmares, é composto pelas comunidades: São José, Silêncio, Matá, Cuecé, Apuí, Castanhanduba, Patauí São José, Vila Nova, Serrinha, Centrinho, Ponte Grande, e os demais territórios quilombolas Patauí do Umirizal, N.S. das Graças, Igarapé-Açú dos Lopes, Mondongo, Muratubinha, Arapucu e Peruana.

Das dezoito comunidades quilombolas do município de Óbidos, quinze escolas municipais estão funcionando normalmente e três estão paralisadas pela pouca demanda de alunos. Dentre essas comunidades, destacam-se dois polos: Escola São Benedito, do quilombo Silêncio e Escola Profª Wulfilda Rêgo, no quilombo Arapucu.

Quilombos da área de Cabeceira

Atualmente, a escola polo São Benedito fica localizada na comunidade do Silêncio, sendo as escolas agregadas: Escola Dr. Reinaldo Xefan, do quilombo Matá, Escola Raimunda Silva, do Centrinho e Escola Oswaldo Cruz, no Cuecé. A comunidade onde hoje funciona o polo é uma área titulada desde o ano de 2001, que abrange 11 comunidades no total, na área das cabeceiras.



As conquistas nas comunidades quilombolas de Óbidos aconteceram a partir do momento em que houve um trabalho conjunto da comunidade escolar e da própria comunidade em geral para que se obtivesse êxito na luta para melhorias da educação dos quilombos. Através de encontros e discussões em torno do tema “Educação Quilombola”, efetuou-se a parte burocrática, apresentação de documentos feitos pelos próprios quilombolas, resultando em algumas melhorias nesse aspecto, mas não sendo o suficiente para suprir as necessidades das escolas.

A luta quilombola por uma educação diferenciada e inclusiva está prevista pela lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (BRASIL/MEC, 2003).

Nessa perspectiva, representantes da entidade escolar com as famílias comunitárias desses quilombos, tem se movimentado com frequência na realização de eventos. Uma das ações tem sido, por exemplo, através de seminários, que tem apresentando resultados positivos.

Todos esses dispositivos legais, assim como as reivindicações e propostas do movimento negro atualmente, apontam para a necessidade de formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, bem como o compromisso com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Entre tantas dificuldades que a escola enfrenta vale destacar uma problemática em relação aos professores contratados temporariamente devido ao fato dos mesmos em sua maioria não possuírem uma formação docente específica para os quilombolas, o que se agrava quando esses profissionais são trazidos de fora da comunidade, não havendo conhecimento da realidade local do quilombo, que vai de contrapartida ao que se espera de uma educação voltada para a realidade daquela comunidade, preservando sua identidade e valorizando o saber dos mais velhos. Sabe-se que é um desafio desenvolver nas escolas, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, especificamente a educação quilombola, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens, sendo um processo contínuo de aprendizagem que deve envolver todo o quadro de funcionários.

Na área de cabeceira da cidade de Óbidos, somente a Escola São Benedito e a Escola Dr. Reinaldo Xefan atendem a clientela de crianças da Educação Infantil, enquanto que as crianças da comunidade do Cuecé na faixa etária dos quatro ou cinco anos estão fora do ambiente escolar, pelo motivo de não ter crianças suficientes para formar turmas, e o



transporte escolar disponível para conduzir essas crianças para escolas de outras comunidades, não oferece condições adequadas.

Conquistas

Foi realizado um projeto no ano de 2000 a partir da iniciativa de um movimento quilombola no qual se almejava a inserção da 5ª série, atualmente 5º ano, no qual os alunos só estudavam até a 4ª série sendo a única saída viável mudar-se para a cidade ou permanecer na comunidade sem perspectivas de continuar seus estudos onde Verinha destaca que:

Foi um trabalho de formiguinha, momento histórico. Nessa luta, fizemos reuniões em cada comunidade, no qual foi feito um documento e assinado por todos os que estavam na reunião, em seguida, levamos para o prefeito, isso no ano 2000 e, no ano seguinte foi finalmente implantado o ensino fundamental a partir da 5ª série na época. (Informação verbal).

Também houve outras conquistas como: (1) A garantia da merenda dos alunos quilombolas obteve uma melhora tendo um percentual maior em relação aos outros alunos que não estão em comunidades remanescentes de quilombo; (2) O transporte escolar possibilitou a muitos jovens a oportunidade de continuar seus estudos uma vez que facilitou o trajeto até a escola; (3) A escola polo São Benedito foi contemplada com internet através do programa do governo federal. O uso dessa ferramenta é de suma importância, pois auxilia nos trabalhos pedagógicos e nas práticas educativas proporcionando ao professor inovar suas aulas e ajudar no rendimento da aprendizagem dos alunos.

Foi então no ano de 2013 que se iniciou a construção de uma escola com 10 salas, porém a obra não foi concluída. Tomamos a iniciativa de fazer um documento para encaminhar a gestão atual da época, pedindo a continuidade dos trabalhos no referido estabelecimento, porque se tornara inviável o pequeno espaço para toda a demanda de alunos que tínhamos na comunidade. Através do Conselho escolar e representantes da comunidade, formamos uma comissão e nos reunimos inúmeras vezes com o gestor municipal e, em novembro de 2018 a escola foi entregue. (Informação Verbal).

Polo Arapucu

No que se refere a educação, o registro mais antigo encontrado foi o boletim do aluno Mauro da Silva Sena, do ano de 1965. Esse boletim indica que o aluno estudou na comunidade na Escola Paroquial Nossa Senhora do Perpetuo Socorro. No ano de 1958, foi



construída a primeira escola municipal de 1º grau Profª Wulfilda Rêgo, na gestão do prefeito Haroldo Heráclito Tavares da Silva. Acredita-se que o nome Wulfilda Rêgo, foi uma homenagem à professora Wulphilda Leão Moraes Bittencout Rêgo, natural da capital do estado Pará. Pelo fato de ser uma escola de pequeno porte, a mesma passou a não atender mais a demanda de alunos da comunidade. Então, pela necessidade da construção de um estabelecimento maior é que foi construída no ano de 2002, pelo então prefeito Haroldo Heráclito Tavares da Silva, passando a ser denominada Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profª Wulfilda Rêgo. A mesma oferece educação infantil, ensino fundamental, séries iniciais e séries finais, e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

As escolas que pertencem ao polo Arapucu: Profª Antônia Carvalho de Moraes no Muratubinha, área de várzea e está ativada; Escola Pedro Carvalho de Moraes no Muratuba Grande, área de várzea e, também ativada. Enquanto que a Escola Bom Jesus, no Mondongo de Baixo, área de várzea, está paralisada, e a Escola Izabel Leão Cardoso no Mondongo de Cima, área de várzea, se encontra na mesma situação (SEMED, 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho percebemos a riqueza do processo histórico do povo negro na região do Baixo Amazonas e a importância da valorização desse conhecimento, inserindo-o nas práticas pedagógicas das escolas de comunidades quilombolas de forma mais dinâmica e diversificada.

Ressaltamos ainda que a cultura e o respeito ao povo negro deve ser trabalhado diariamente nas escolas, pois muitos negros não se aceitam como são devido ao preconceito que ainda enfrentam. Os projetos de conscientização e valorização dessa cultura não devem ser apresentados somente no dia 20 de novembro, mas usada como base para o aprendizado dos educandos.

As comunidades remanescentes de quilombo precisam ser reconhecidas e valorizadas pela riqueza de suas culturas e de seus conhecimentos tradicionais vivenciados no seu cotidiano, sendo a escola a intermediadora nesse processo de fortalecimento das identidades do povo através da educação.

As reivindicações que os quilombolas almejam sobre estudos das africanidades com o propósito de integrar ao currículo escolar, em todos os níveis de ensino é que possam valorizar as diversificadas raízes das identidades dos diversos grupos que constituem o povo brasileiro e ensinar a respeitar os diferentes modos de ser, viver e pensar encontrando formas



de refazer concepções relativas a população negra, forjadas com base em preconceitos que subestimam sua capacidade de participar da sociedade como um todo.

No âmbito escolar e acadêmico essas africanidades brasileiras constituem-se em um campo de estudo que pode ser organizada como disciplina curricular, caracterizando-se pela inter-relação entre as diferentes áreas de conhecimento sem precisar constituir-se em uma única disciplina, mas podem estar presentes em conteúdos e metodologias nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar como exemplo: nas ciências, educação física, Língua Portuguesa, geografia e história. A valorização da história do povo quilombola, registrando o que em suas memórias está guardado de suas experiências, é tarefa que pode ser realizada por professor e aluno a partir do âmbito ao qual está inserido uma vez que enriquecem as práticas educativas. O que se vislumbra é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos e a aprendizagem dos conhecimentos da realidade do campo.

Espera-se desse modo que crianças, adolescentes e jovens consigam permanecer dentro da sua comunidade, nos diversos níveis de ensino e principalmente na disputa por um projeto de sociedade mais justa e menos preconceituosa e racista.

Uma alternativa de juntar os conhecimentos de profissionais de fora em articulação com os saberes dos mais velhos da comunidade é de grande valia para que se constitua um desenvolvimento sustentável e a preservação da cultura da comunidade. Discutir uma concepção de conhecimento para estudantes quilombolas significa pensar em uma formação curricular aonde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados. Ressaltamos a importância de não realizar atividades descontextualizadas. É importante que essa temática sobre relações étnico-raciais esteja presente nos projetos pedagógicos e nas instituições de ensino, ou seja, trabalhar esse tema permanentemente para que possibilite criar posições onde não ocorram intervenções simplesmente pontuais para resolver problemas que surgem no dia a dia relacionado ao racismo.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. **Negros do Trombetas: guardiães de matas e rios**. 2.ed. Belém: Cejup/UFPA-NAEA, 1998.

AZEVEDO, Idaliana Marinho de (org.). **Puxirum: memória dos negros do oeste paraense**. Belém: IAP, 2002.



Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.**

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prática do estudante.** Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

FUNES, Eurípedes Antônio. **Pacoval: Memórias de um mocambo na Amazônia.** Disponível em: <https://alenquerpara.com.br/historia-pacoval/>. Acesso em: 18 de setembro de 2019.

GRUPIONI, Denise Fajarido; ANDRADE, Lúcia M.M. de(Orgs). **Entre Águas Bravas e Mansas: Índios e quilombolas em Oriximiná.** São Paulo, Comissão Pró-índio de S.P. e Iepé, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/edila/Pictures/ENTRE%20AGUAS%20BRAVAS%20E%20MANSAS.pdf>
Acesso em: 30 de out de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Pará (Estado). Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará. **Raça negra: a luta pela liberdade.** 3.ed. Belém, PA: CEDENPA, 2005.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24.ed.rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VIEIRA, Carlos Augusto Sarrazin. **Síntese histórica da cidade de Óbidos.** Óbidos, PA, 2019. (Em fase de elaboração).



GT 1 – Perspectivas Curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

O PAPEL SÓCIOEDUCATIVO DO AGENTE DE TRÂNSITO EM ÓBIDOS-PA: PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO

José Raimundo Miranda Guimarães (Acadêmico) - UFOPA
jothaguimaraes@gmail.com

Sônia Maria Soares de Lima (Acadêmica)- UFOPA
sonias.soares.lima@gmail.com

Marilene Maria de Aquino Castro Barros (Docente; Orient.) - UFOPA
lindaobidos@hotmail.com

RESUMO: A modernização das cidades tem trazido significativas melhorias à vida das populações urbanas, em contrapartida as consequências adversas surgidas a partir dessa modernização não têm sido tratadas de forma adequada e, em grande parte dos casos são relegadas a segundo plano. Considerando esse cenário, o presente trabalho tem por objetivos: relatar as percepções do agente de trânsito no cotidiano laboral sob o olhar do formando em Pedagogia. Para tanto, é necessário descrever as principais ações do Departamento Municipal de Trânsito – DEMUTRAN em Óbidos, de implantação, até os dias atuais; apresentar dados estatísticos de acidentes de trânsito no Município obidense, a partir de uma pesquisa realizada por alunos do Ensino Médio da Escola São José junto ao hospital José Benito Priante; identificar fatos que denotam a falta de educação no trânsito e os reflexos no aumento de acidentes. A pesquisa aconteceu, através de exploração bibliográfica de documentos, como leis, manuais e outros, bem como do relato do agente no seu dia a dia. Diante disso, verifica-se que muitas ações de caráter educativo já foram realizadas, porém constatou-se a inexistência da coordenação de educação no DEMUTRAN, o que inviabiliza ações mais específicas e necessárias de implementação das leis de trânsito para que mais cidadãos possam ser alcançados com os benefícios das mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: Ação educativa. Agente de trânsito. Educação.

ABSTRACT: Given that modernization of cities has brought significant improvements to the lives of urban populations, in contrast the adverse consequences that have arisen from such modernization have not been adequately addressed and in most cases are relegated to the background. Considering this scenario the present work aims to report the perceptions of the traffic agent in the daily work under the view of the student in Pedagogy. Therefore, it is necessary to describe the main actions of the Municipal Traffic Department – DEMUTRAN in Óbidos, from the educational phase to the present day; discuss the statistical data of traffic accidents in the Obidense Municipality, based on survey conducted by high school students at the São José School at the José Benito Priants Hospital and to analyze relevant facts, such as the increase in the fleet of motor vehicles, which involve the lack of education in traffic by drivers and the reflexes on the increase of accidents. The research took place through bibliographical exploration of documents related to the theme, such as laws, manuals and others, as well as the report of the agent in his daily life. Given this, many actons have already been carried out by DEMUTRAN on an educational basis, but it was found that there is no traffic coordination in the Department, which makes more specific actions unfeasible, which



requires the realization that the full implementation of the actions is necessary. Traffic laws so that more citizens can be reached with their benefits.

KEYWORDS: Experience report. Traffic officer. Education.

INTRODUÇÃO

Segundo uma pesquisa da Universidade Federal do Paraná em parceria com o ONSV (Observatório Nacional de Segurança Viária), as cidades brasileiras de pequeno porte (com até 100 mil habitantes) concentram aproximadamente a metade das vítimas de trânsito no país, atingindo especificamente 49%.

A base de dados para essa pesquisa foi o DATASUS²¹ e os números foram compilados pelo OBSERVATÓRIO e pela UFPR apontando que, 3.257 municípios com até 100 mil habitantes tiveram, em média, 25,3 mortes por 100 mil habitantes. A taxa média de mortalidade é de 25 mortes por 100 mil habitantes nos municípios de pequeno porte, 23 mortes por 100 mil habitantes nos municípios de médio porte e 16 mortes por 100 mil habitantes nos municípios de grande porte (BRASIL, DATASUS, 2016).

A partir desses dados é de suma importância colocar em pauta o tema “trânsito” como forma de ampliar a visão sobre os impactos físicos, financeiros, emocionais e psicológicos que os acidentes causam. A cidade “Presépio”²², se encaixa no perfil das cidades de pequeno porte, segundo estimativa do IBGE para 2018 a população municipal obidense seria de 51.964 habitantes. Considerando o elevado índice de mortes nesses municípios, o presente estudo relata as percepções do agente de trânsito no seu cotidiano de trabalho na visão do formando em Pedagogia. Ou seja, como o agente de trânsito que está em processo de formação na Ciência da Educação tem percebido o trânsito nesta cidade.

O município obidense que está localizado no Oeste do Pará faz parte das estatísticas acima, pois entre 2017 e 2018 foram registrados 310 acidentes automobilísticos, segundo informações da Unidade de Urgência e Emergência (UUE) José Benito Priante, hospital do município que também recebe os acidentados e faz os primeiros atendimentos e depois encaminha para os especialistas, se for o caso.

²¹ DATASUS é o departamento de informática do Sistema Único de Saúde do Brasil. Trata-se de um órgão da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde, com a responsabilidade de coletar, processar e disseminar informações sobre saúde.

²² “Cidade Presépio” é como a população local costuma chamar a cidade de Óbidos



Para alcançar o objetivo proposto do presente estudo, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema passando pelas legislações, manuais sobre o trânsito e outras literaturas e, assim buscou-se descrever as principais ações do Departamento Municipal de Trânsito – DEMUTRAN desde a fase de implantação até aos dias atuais. De posse dos dados estatísticos sobre acidentes, no biênio 2017/2018, no município, realizado por alunos da Escola São José colocou-se em discussão esses dados e, por fim, será analisado fatos relevantes que envolvem a falta de educação no trânsito por parte dos condutores e os reflexos no aumento de acidentes.

O relato aponta como as políticas já avançaram quanto à implementação da legislação no município, e o quanto já se avançou no trabalho educativo, registrando que durante um médio período de tempo o DEMUTRAN só atuava orientando a população. Hoje persiste a perspectiva da educação com palestras em escolas e outros, mas o aumento da frota de veículos tem contribuído para o tão elevado número de acidentes no município.

DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE TRÂNSITO (DEMUTRAN): DA IMPLANTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

De acordo com o Roteiro para Municipalização do Trânsito do DENATRAN (DENATRAN, 2000, p. 9) o processo de municipalização do trânsito se iniciou de forma irreversível, demonstrando a consciência despertada pelo CTB (Código de Trânsito Brasileiro) sobre as questões relativas ao trânsito urbano, assunto de interesse direto das cidades e de seus habitantes.

Dos 144 municípios do Pará, apenas 56 já realizaram a municipalização do trânsito. O Departamento Municipal de Trânsito de Óbidos – DEMUTRAN é um desses e foi instituído pela Lei Municipal Nº 3.389/05, criando os cargos de Diretor e Agentes de Operação e Fiscalização de Trânsito, do qual terão como atribuição de cumprir e fazer cumprir a legislação e as normas de trânsito do Município, fiscalizando e orientando o trânsito de veículos, de pedestres, de animais, aplicando as penalidades de advertências e, quando necessário, as multas aos infratores.

O DEMUTRAN quando iniciou suas ações, em 2005, no município obidense durante um ano, aproximadamente, atuou orientando, advertindo e focando em ações educativas aos condutores e à população de um modo geral, mesmo porque essas eram as orientações quando de sua implantação.

O órgão de trânsito municipal está localizado na Rua Dr. Picanço Diniz, 681 no Bairro Centro. Atualmente o corpo técnico do departamento conta com a seguinte equipe: um diretor,



e um agente administrativo e treze agentes municipais. Estes trabalham por escala e fazem os devidos revezamentos para atender a população.

Se considerarmos o objetivo que os órgãos ou entidades de trânsito devem ter, apontado no Guia Básico para Gestão Municipal de Trânsito do DENATRAN²³ que é “proporcionar instrumentos e condições para que o processo de circulação de bens e pessoas desenvolva-se com padrões adequados de acessibilidade, mobilidade, segurança, fluidez e qualidade de vida”, o DEMUTRAN em Óbidos, apesar de ainda não estar totalmente implementado, vem trabalhando ao longo dos anos, com foco direcionado para alcançar esse objetivo.

No ano de 2013, na Semana Nacional do Trânsito, a equipe do DEMUTRAN realizou uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que proporcionou o primeiro concurso de redação com tema voltado para o trânsito, nas escolas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano, Felipe Patroni, São Francisco e Raimundo Chaves. O objetivo foi incentivar os jovens a desenvolverem a escrita da Língua Portuguesa e verificar o entendimento que os mesmos têm sobre ações do Departamento na cidade. Nesse período também foram realizadas palestras em todas as escolas municipais atendendo crianças e adolescentes de 4 a 16 anos de idade, e finalizando com um passeio ciclístico pela “paz no trânsito”. Durante o evento foram distribuídas camisas brancas com o tema da *Semana Nacional do Trânsito* em troca de alimentos não perecíveis, doados à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES).

Imagem 1 – Passeio ciclístico “Paz no Trânsito”



Fonte: José Raimundo, 2013.

23 DENATRAN - Departamento Nacional de Trânsito



Em anos posteriores, o Departamento municipal continuou desenvolvendo ações voltadas para educação no trânsito, especialmente na Semana Nacional do Trânsito que acontece anualmente no período de 18 a 25 de setembro. No ano de 2019 foram realizadas palestras nas escolas estaduais São José e Maurício Hamoy sobre o “Maio Amarelo”, que é o mês escolhido para chamar atenção sobre os acidentes de trânsito. Também foram realizadas palestras com crianças da educação infantil do Projeto “Escola do SER”, CMEIPS (Centro Municipal de Educação Infantil Perpétuo Socorro), Escola Inglês de Souza e outras.

DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE ACIDENTES EM ÓBIDOS

No ano de 2009, com base em estudos elaborados pela OMS (Organização Mundial de Saúde) foi instituída Década de Ação²⁴. Isto porque 178 países apontaram que 1,3 milhão pessoas morreram e que entre 20 e 50 milhões ficaram feridos. Na época, as mortes decorrentes de acidentes no trânsito ocupavam a 11ª causa de mortes em todo o mundo (PARANA, DER, s/d).

Recentemente a OMS apontou que nas Américas, África e Ásia, a violência no trânsito se tornou um dos principais problemas de saúde pública e afirma que países de baixa e média renda, que detêm apenas 54% dos veículos do mundo, concentram quase que 90% das mortes por lesões.

Os dados mostram que é urgente a necessidade de se educar as populações para o trânsito com vistas a reduzir o número de acidentes. O Código de Trânsito Brasileiro no Art. 74 diz que “A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. Desta forma, todas as entidades de trânsito deverão promover no âmbito de sua jurisdição, campanhas educativas com profissionais capazes de promover tais ações destinadas a segurança do trânsito. O CTB confirma esse direito à educação quando diz no artigo 320:

Art. 320. A receita arrecadada com a cobrança das multas de trânsito será aplicada, exclusivamente, em sinalização, engenharia de tráfego, de campo, policiamento, fiscalização e educação de trânsito.

§ 1º O percentual de cinco por cento do valor das multas de trânsito arrecadadas será depositado, mensalmente, na conta de fundo de âmbito nacional destinado à segurança e educação de trânsito. (grifo nosso) (Redação dada pela Lei nº 13.281, de 2016) (Vigência).

O tripé do trânsito é composto pela fiscalização, engenharia e educação, três componentes essenciais para o bom andamento dos trabalhos realizados no município. Em

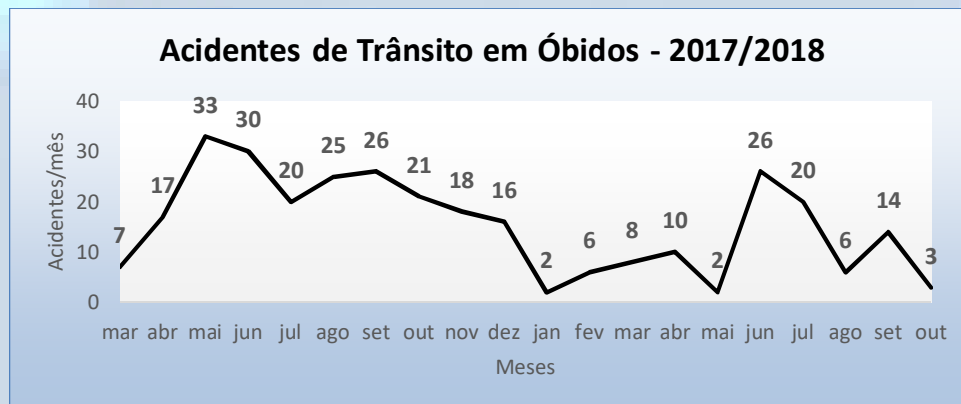
24 A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a “*Década de Ações para a Segurança no Trânsito*”. – 2011/2020, através de Resolução A/RES/64/255, publicada no dia 02 de março de 2010.



Óbidos, muitas ações têm sido tomadas para firmar esse tripé. No ano de 2019 o município recebeu sinalização horizontal, vertical e semaforica em algumas ruas da cidade o que contribuiu com a organização e direcionamento das vias públicas do município.

Entretanto, mesmo que ações positivas, como as citadas acima venham sendo tomadas, entre março de 2017 e outubro de 2018 foram registrados 310 acidentes automobilísticos, de acordo com levantamento feito pelos alunos da Escola Estadual São José na Unidade de Urgência e Emergência do Hospital José Benito Priante. O *gráfico 1* mostra o quantitativo de acidentes no período de 20 meses (março/2017 a outubro/2018).

Gráfico 1 – Acidente Automobilístico no município de Óbidos/PA - mar/2017- out/2018



Fonte: UUE do Hospital Dr. José Benito Priante

Os números chamam atenção por serem altos e quando se faz a média desse período constata-se que aconteceram, aproximadamente 15,5 acidentes por mês. Tais números evidenciam um grave problema de saúde pública no município, pois de acordo com informações da Secretaria Municipal de Saúde - SEMSA são gastos em média R\$ 10.000,00 (dez mil reais) por pacientes envolvidos em acidentes de trânsito, principalmente, aqueles considerados mais graves que precisam de um atendimento especializado fora do domicílio.

Esses dados estatísticos de acidente de trânsito podem estar relacionados a falta de conhecimento de pessoas inabilitadas que adquirem veículos sem passar pelo processo de aprendizagem em um Centro de Formação de Condutores (CFC), bem como o aumento considerável da frota de veículos que, conforme dados do DENATRAN, a uma década atrás a frota de veículos em Óbidos era 2.542 veículos e em agosto/2019 esse número subiu para 7.373, ou seja, houve um aumento, em uma década, de 66% na frota de veículos do município.



O Departamento de Trânsito do Estado do Pará (DETRAN) – CIRETRAN - Óbidos, forneceu o número de habilitações no período de 2016 a 2019. Sendo que em 2016 o número total de habilitados era 2.597 e em 2019 subiu para 2.995, ou seja, o aumento de habilitados no período foi de 398 pessoas. A tabela 1 mostra os dados.

Tabela 1 – Habilitações em Óbidos – 2016/2019

| ÓBIDOS | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--------|-------|-------|-------|-------|
| Total | 2.597 | 2.766 | 2.935 | 2.995 |

Fonte: CNP/DTI/DETRAN-PA

Esses dados são um indicativo que mudanças precisam ser tomadas em relação a educação do trânsito. Por mais que o Departamento de Trânsito em Óbidos já tenha trabalhado bastante o fator educativo os números apontam que é necessário fazer muito mais.

FALTA DE EDUCAÇÃO NO TRÂNSITO E O AUMENTO DE ACIDENTES

Nesta seção refletiremos sobre a falta de educação no trânsito que direta ou indiretamente tem contribuído para o elevado índice de acidentes em nosso país e no município obidense. Por mais que as legislações de punição tenham seu efeito no curto prazo, as políticas públicas devem focar no longo prazo. Países, como Japão e Suécia, que investiram em Educação para o Trânsito obtiveram excelentes resultados. Os mesmos já registraram no passado estatísticas tão lamentáveis quanta as nossas e hoje são referenciais de trânsito seguro no mundo.

Para que haja mudanças no cenário atual de acidentes de trânsito no município de Óbidos, a educação é o caminho a ser seguido, tanto em âmbito familiar, escolar e na comunidade. Para melhor entender a educação para o trânsito é pertinente entender o sentido da palavra Educar, a qual se originou do latim “educere”, que significa instruir, transmitir conhecimentos, aculturar. Assim, a educação para o trânsito é transmitir conhecimentos próprios do trânsito e aculturar valores típicos do “ir e vir” nas suas mais diversas formas, tão necessários à sociedade contemporânea.

Na escola, para que crianças, adolescentes jovens e adultos se apropriem desses valores o indicado é que durante todo o ano letivo as salas de aula sejam o palco dessa educação. No documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN, 2006 p.26-28), o trânsito é indicado como tema transversal. Porém, é considerado como tema local, de urgência e de abrangência nacional, tendo estreitas ligações com os temas da saúde, meio-ambiente e ética, perpassando, portanto, pelo exercício de cidadania, mobilidade e acessibilidade para



todos os papéis assumidos ao circular; o compartilhamento do espaço e a história de cada local. Tudo isso permite garantir o direito de ir e vir de todo o cidadão.

Porém, o que acontece, de fato, são ações em datas específicas, como a *Semana Nacional de Trânsito*, além de outras datas em que as escolas solicitam parceria do DEMUTRAN para trabalhar o tema. Essas ações pontuais não atendem o que a lei recomenda, pois, campanhas curtas não funcionam por sua natureza efêmera. Podemos considerar que, em virtude, da educação no trânsito ainda ser insuficiente, este é um fator que tem contribuído para o elevado índice de acidentes automobilísticos em Óbidos/PA.

Como Agente de Trânsito Municipal nosso olhar foi direcionado para as ações do Departamento de trânsito. Destacamos o § 1º do artigo 74 do CTB que diz “É obrigatória a existência de coordenação educacional em cada órgão ou entidade do Sistema Nacional de Trânsito”. Embora o CTB não especifique a figura do pedagogo é evidente que na equipe dessa coordenação deve haver alguém que detenha o preparo e a formação adequada da práxis pedagógica.

A experiência diária do trabalho tem mostrado a importância da figura do profissional de pedagogia no espaço do DEMUTRAN. Com base na teoria, o mesmo tem a possibilidade de planejar ações voltadas para a educação no trânsito, para além daquelas do senso comum. Mesmo já tendo realizado várias ações no município de cunho pedagógico, se essa coordenação de trânsito existisse no departamento, teria como função planejar ações estratégicas que aconteceriam durante o ano e, não apenas em momentos esporádicos em datas como “Maio amarelo” e “Semana Nacional do Trânsito”. Frisamos, porém, que apesar dessa coordenação ser uma exigência do CTB a maioria dos municípios do Oeste do Pará que já municipalizaram o trânsito ainda não dispõem dessa coordenação. Santarém é o único município da região que conta com essa coordenaria para somar nos trabalhos quando o assunto é educação no trânsito.

Mesmo assim, ações como o projeto “Cidade Futuro” que foi realizado na Escola Dom Floriano teve o seu destaque na comunidade. O projeto simulou uma minicidade, composta por normas e regras do trânsito e contou com a participação das professoras, algumas já graduadas em pedagogia, que ajudaram na brincadeira e confecção dos veículos em papelão. Para transitar na minicidade, foi pintada a sinalização horizontal feita em lona na cor preta com utilização de tinta óleo nas cores branca e amarela, sinalização vertical em madeira e semáforos para veículos e pedestres, seguindo os padrões do manual brasileiro de sinalização.

O projeto atendeu alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e teve como objetivo proporcionar conhecimento das regras de trânsito, utilização das vias com segurança e seus



comportamentos, identificação dos sinais de trânsito e o respeito às leis de trânsito como ciclistas e pedestres. O projeto foi desenvolvido em duas etapas: *Teoria* quando os alunos recebiam aulas explicativas sobre o comportamento no trânsito sob orientação de um agente de trânsito e *Prática* quando os alunos executavam na minicidade o conhecimento adquirido durante as aulas expositivas. Abaixo imagem do projeto.

Imagem 2 – Projeto “Cidade futuro”



Fonte: José Raimundo, 2013.

Também já foi realizado o concurso de redação e muitas palestras em escolas e outros espaços sempre com o objetivo de proporcionar, aos participantes, uma visão resumida mais focada da importância de se conhecer as regras de trânsito para que os indivíduos comecem a praticar no seu dia a dia. Nas palestras em escolas percebemos que a maioria das crianças vão para o local onde estudam sem a companhia dos pais ou responsáveis. Para prevenir os acidentes de trânsito, é importante que os responsáveis tenham vigilância constante nas ações das crianças até que elas tenham condições de percepção de perigo. Assim, é necessário reforçar o aprendizado com ações que possam evitar situações de perigo como: atravessar a rua sozinho, fazer uso da faixa de pedestre, ter noção real de velocidade dos veículos, brincar na rua ou locais inadequados entre outros comportamentos que podem causar acidentes.

O que se tem percebido, após o projeto e as palestras é que as crianças conseguem aprender na escola os conhecimentos trazidos pelo agente de trânsito durante as ações de educação. De acordo com alguns relatos de pais, as crianças quando chegam em casa cobram dos mesmos a prática do uso dos acessórios de segurança e a obediência a sinalização. Porém, alguns pais acabam desconstruindo o aprendizado das crianças com ações impróprias no trânsito e, assim as crianças poderão vir a ter as mesmas práticas e condutas que seus pais no futuro, infelizmente.



Trazendo à memória essas lembranças refletimos que, se essas ações fossem de proporções maiores e tivessem alcançado um maior número de obidenses, quantas pessoas poderiam ter sido poupadas de viver a péssima experiência de um acidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os fatos constatados durante a realização do presente trabalho e dos dados estatísticos analisados, bem como da percepção do agente de trânsito, como pedagogo em formação, ficou evidente como o trânsito no município obidense ainda tem muitas falhas e que boa parte delas perpassa pela falta de educação ou que essa tem sido insuficiente quando se verifica o número de acidentes. É importante destacar que quando se refere ao trânsito, vários fatores devem ser considerados, desde uma simples locomoção até situações mais complexas que envolvam acidente, segurança e intervenção.

Destacamos ainda que a formação do condutor de veículos automotores é superficial. Prioriza habilitá-lo a dominar o veículo para fazer fluir o trânsito, não enfatizando a responsabilidade do indivíduo enquanto componente de uma sociedade complexa e que, por isso, necessita que certos comportamentos, ainda na infância, sejam incorporados aos hábitos diários. Essa educação tão necessária não está presente nas atitudes observadas nos condutores. Quando ocorrem os acidentes o que se percebe são motoristas sem conhecimento e desrespeitando as normas de segurança do CTB.

O Código de Trânsito Brasileiro completa 22 anos em 2019 e a municipalização do trânsito em Óbidos completa 14 anos. Apesar desse tempo, é notório que ainda há muito por se fazer, especialmente quanto ao fator educação. Constatamos, através de dados estatísticos fornecidos pelo Detran-PA, que foi irrisório o número de condutores habilitados no ano de 2019 frente à compra de veículos que só vem aumentando a cada ano, com destaque para a motocicleta. Esse fator implica que o órgão de trânsito intensifique suas ações de fiscalização por se tratar de veículo que oferece um maior risco e por ser o mais envolvido em acidentes automobilísticos.

A maioria das vítimas envolvidos em acidentes de trânsito, segundo informações do DEMUTRAN é de condutores não habilitados, que na maioria das vezes acabam optando por não acionar o órgão com medo da punição que poderão receber ao dirigir veículo sem possuir carteira de habilitação ou sem permissão para dirigir veículo automotor. Muitos condutores após o acidente evadem do local das ocorrências porque estão com licenciamento em atraso ou o veículo não pertence ao mesmo, desta forma deixando de registrar tais acidentes. Por isso que os dados fornecidos pela SEMSA são sempre maiores que os dados do Departamento.



Mesmo convivendo desde 2007 no Departamento, as mazelas verificadas no trânsito sempre foram fatores incômodos e buscamos fazer as orientações de acordo com as normas, bem como as fiscalizações e autuações. Acreditava que o melhor caminho fosse a educação, mas os conhecimentos do senso comum não permitiam avançar. Desde que começamos o curso de Pedagogia, nos apropriando das mais diversas teorias como sociologia, psicologia, fundamentos da educação, didática e outras, nosso horizonte foi se ampliando, possibilitando reflexões com essas, que ampliam nossa visão enquanto profissional do trânsito, mas agora com o olhar do pedagogo em formação.

Finalmente, é preciso reforçar os cuidados necessários à segurança no trânsito e o despertar para a educação de forma sistemática e contínua voltada para essa prática social. Além disso, é fundamental que as autoridades do município continuem trabalhando nas implementações das leis e que outras políticas públicas sejam pensadas para o bom funcionamento do trânsito nas vias públicas municipais obidenses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm. Acesso em: 27 Ago. 2019.

BRASIL. Denatran. Ministério da Educação. Disponível em: <https://infraestrutura.gov.br/component/content/article/115-portal-denatran/8559-frota-de-veiculos-2019.html>. Acesso em 26 Ago. 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art.227.asp. Acesso em: 28 ago. 2019

DENATRAN - Estatísticas - Frota de Veículos - DENATRAN. Disponível em: <https://www.denatran.gov.br/component/content/article/115-portal-denatran/8552-estat%C3%ADsticas-frota-de-ve%C3%ADculos-denatran.html>. Acesso em: 27 out. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. Óbidos - PA. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 de Ago. 2019.



Municípios de pequeno porte estão mais longe de cumprir meta de redução de acidentes fatais de trânsito. Disponível em: <https://www.onsv.org.br/municipios-de-pequeno-porte-estao-mais-longo-de-cumprir-meta-de-reducao-de-acidentes-fatais-de-transito/>. Acesso em: 26 out. 2019

ÓBIDOS. Lei Municipal nº 3.389/05 de 01 de julho de 2005. Institui o Departamento de Trânsito Municipal de Óbidos e dá outras providências.

PARANÁ. Departamento de Estradas de Rodagem – DER – Secretaria de Infraestrutura e Logística. Disponível em: <http://www.der.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=220>. /. Acesso em: 27 out. 2019.

TRANSITO IDEAL. Sinalização de Trânsito. Disponível em: <http://www.transitoideal.com.br/pt/artigo/4/educador/49/sinalizacao-de-transito>. Acesso em: 27 ago.2019



GT 1 – Perspectivas Curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

RECOMPOSIÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA INDÍGENAS NO BRASIL E NA AMAZÔNIA ANTES E APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Beatriz Galúcio dos Santos (Acadêmica) - UFOPA
biiasantos0321@gmail.com

Camila Silva de Sousa (Acadêmica) - UFOPA
cssousa.adm@gmail.com

Breno Louzada Castro de Oliveira (Docente; Orient.) - UFOPA
breno.oliveira@ufopa.edu.br

RESUMO: No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional e sabe-se que só em anos recentes esse quadro começou a mudar, após grupos organizados da sociedade civil passarem a trabalhar junto com comunidades indígenas. A metodologia deste artigo consiste numa revisão bibliográfica e documental, que tem como objetivo conhecer como se deu o processo de implementação das políticas públicas educacionais ao longo da história para esses povos, verificando os desafios enfrentados pelos indígenas na luta pela garantia de seus direitos, além de analisar as conquistas obtidas por esses povos destacando a inclusão de suas reivindicações na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Após as pesquisas realizadas, foi possível constatar que grandes conquistas foram obtidas, porém não se pode negar que ainda há muita luta pela frente, uma vez que a garantia de direitos tem que continuar sendo uma busca constante, pois é fato que as leis já existem; aplicá-las é o desafio que se apresenta aos atores envolvidos com a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação na Amazônia. Educação Escolar Indígena. Políticas Públicas.

ABSTRACT: In Brazil, since the 16th century, the offer of school education programs to indigenous communities has been guided by catechization, civilization and forced integration of indigenous people into national society and it is known that only in recent years has this situation begun to change after organized civil society groups to work together with indigenous communities. The methodology of this article consists of a bibliographic and documentary review, which aims to know how the process of the implementation of the educational public policies along the history for these peoples, verifying the challenges faced by the indigenous in the struggle for the guarantee of their rights, besides to analyze the achievements made by these peoples, highlighting the inclusion of their claims in the 1988 Constitution, the Education Guidelines and Bases Law (LDB) and the National Education Plan (PNE). After the research, it was possible to verify that great achievements were



obtained, but it cannot be denied that there is still a lot of struggle ahead, since the guarantee of rights has to remain a constant search, since it is a fact that the laws already exist ; Applying them is the challenge presented to the actors involved with the theme.

KEYWORDS: Education in the Amazon. Indigenous School Education. Public policy.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. A introdução da escola para povos indígenas ocorre no início do processo de colonização do país. Num primeiro momento, a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais, sem levar em consideração seus atributos étnicos ou culturais; diante disso, os grupos indígenas tiveram as imposições de valores alheios e conseqüentemente a negação e desvalorização de sua própria cultura.

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão desses grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos.

A metodologia deste artigo consiste numa revisão bibliográfica e documental, que tem como objetivo conhecer como se deu o processo de implementação das políticas públicas educacionais ao longo da história para esses povos, verificando os desafios enfrentados pelos indígenas na luta pela garantia de seus direitos, além de analisar as conquistas obtidas por esses povos destacando a inclusão de suas reivindicações na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Para tanto o trabalho se organiza de modo a verificar as histórias de lutas da educação indígena no Brasil e na Amazônia, com destaque para o campo da legislação educacional e suas aplicações na região amazônica, analisando as conquistas obtidas e os desafios que ainda precisam ser superados.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: HISTÓRIA DE LUTAS



O Brasil tem 896,0 mil indígenas em todo o território brasileiro, somando a população residente tanto em terras indígenas (63,8%), quanto em cidades (36,2%) de acordo com o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Deste total, 817,9 mil se autodeclararam indígenas, no quesito cor ou raça e 78,9 mil se declaram de outra cor ou raça, principalmente a parda (67,5%), porém se consideram indígenas pelas tradições e costumes.

Ainda de acordo com o Censo 2010 (IBGE), o Brasil tem 505 terras indígenas que representam 12,5% do território brasileiro (106,7 milhões de hectares), onde residem 517, 4 mil indígenas (57,7%), dos quais 251,9 mil (48,7%) estão na região Norte. O censo 2010, investigou pela primeira vez o número de etnias indígenas, encontrando 305 etnias; 250 dentro das terras indígenas, 300 fora delas. Do total de indígenas declarados ou considerados 672,5 mil (75%) declararam o nome da etnia, 147,2 mil (16,4%) não sabiam e 53,8 mil (6%) não declararam. Foram identificadas 274 línguas, sendo a Tikúna a mais falada (34,1 mil pessoas). Dos 786,7 mil indígenas de 5 anos ou mais, 37,4% falam uma língua materna e 76,9% falam português.

Sabe-se que ao longo da história, os povos indígenas obtiveram marcas traumáticas desde o período colonial, no qual suas culturas foram ocultadas; os conhecimentos de seus ancestrais tiveram que ser deixados de lado, ou seja, foram submetidos a uma educação como se eles não possuíssem nenhuma e essa ideia persiste até os dias atuais; a ideia errônea de que os indígenas não possuem nenhum tipo de educação.

Apesar disto, não podemos negar que nos últimos anos os povos indígenas ganharam maior notoriedade no contexto educacional brasileiro, porém o marco fundamental se estabelece quando se obtém respaldo na Constituição Federal de 1988 e nos principais documentos oficiais posteriormente elaborados, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígenas (2012), o Plano Nacional de Educação (2010), os Referenciais para Formação de Professores Indígenas, entre outros. A partir daí, é pensado em uma escola que leva em consideração as especificidades próprias dos povos indígenas, uma escola realmente indígena para os indígenas.

A partir do Decreto nº. 26, de 04/02/1991, a educação indígena no Brasil, passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que, até então, era de responsabilidade da FUNAI, além de determinar às Secretarias de Educação dos estados e municípios responsabilidade conjunta ao MEC sobre a educação escolar indígena.



Essa parceria do Ministério da Educação e Estados vem dando resultados, visto que em 2012, de acordo com o Censo Escolar, eram 2.954 escolas; em 2013, 3.059; em 2014, 3.056; e em 2015, 3.085. Entretanto, o MEC trabalha para melhorar o ensino voltado para essas populações, pois as conquistas ainda são poucas, comparado ao tamanho da demanda existente, conforme veremos adiante.

A AMAZÔNIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Grande parte dos indígenas brasileiros vive hoje na Amazônia. A partir de dados do Censo de 2010, foi possível constatar que o maior contingente está na região norte com 342,8 mil indígenas, e a maior população indígena é a pertencente a etnia Ticuna. Dos mais de 46 mil indígenas Ticuna, 39.349 mil vivem em terras indígenas, localizadas na região do Alto Rio Solimões. Entre as 15 etnias com maior população do país, outras quatro também estão no território do Amazonas: Yanomami (que também ocupa o território de Roraima), Satarémawé, Munduruku e Mura.

Na Amazônia, 60 % dos índios residem no interior e apenas 16% nos centros urbanos (IBGE, 2010). Considerando que, em extensão, mais de 98% das terras indígenas estão localizadas na Amazônia, podemos afirmar que existe uma relação direta entre a migração e a quantidade de terra e o nível de preservação dos recursos naturais nelas existentes. A migração indígena para as cidades é bem maior nas regiões em que os índios tiveram seus espaços territoriais reduzidos a ínfimas porções e ambientalmente degradados.

Os povos indígenas da Amazônia podem ser divididos em seis troncos linguísticos: Tupi, Arauque, Tukano, Macro-Jê, Karib e Pano. Esses povos ainda se dividem em grupos, os mais conhecidos são: Amawàka, Arara, Deni, Nawa (ACRE); Karipuna, Palikur, Wayampi (AMAPÁ); Kambeba, Jarawara, Korubo, Wanana; (AMAZONAS); Anambé, Jaruna, Kayapó, Munduruku (PARÁ); Arara, Aruá, Nambikwara, Tupari (RONDÔNIA); Macuxi, Yanomami, Wawai, Ingaricó (RORAIMA) e Apinaye, Guarani, Karaja, Kraho, Xerente (TOCANTINS).

De acordo com o IBGE (2010), a taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade revelou-se abaixo da média nacional, situada em 90,4%, sendo que nas terras indígenas 32,3% ainda são analfabetos. Esse dado demonstra que a expansão das políticas públicas na área da educação indígena ainda se constitui um desafio permanente, com destaque para a população que ainda vive nas Terras indígenas (IBGE, 2010). A partir de dados como esses, pode-se afirmar que os desafios da educação escolar indígena continuam, principalmente na Amazônia onde concentra-se a maior parte dessa população. É notório que houve avanços na educação escolar indígena, mas nem todos os desafios foram superados.



Para discorrer mais a respeito destaca-se aqui dois Estados localizados na Amazônia, Amazonas e Pará.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO AMAZONAS

Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 31% da população indígena encontra-se no Estado do Amazonas. São pelo menos 120 mil indígenas de 72 etnias localizadas nos 62 municípios do Estado. A política de educação indígena instituída pelo Estado do Amazonas, em certa medida, responde as aspirações do movimento indígena para uma escola diferenciada, a partir da participação dos próprios índios na política educativa. Isto corresponde ao controle efetivo da escola pela comunidade, os aspectos de infraestrutura, contratação de professores indígenas e desempenho curricular que atendam aos interesses das comunidades indígenas (ESTÁCIO, 2009).

Vários fóruns debates vem ocorrendo no Estado do Amazonas. Os professores reforçam que são importantes para que haja a valorização e conhecimento sobre as políticas públicas para indígenas, que para eles é uma ferramenta fundamental para construção de qualidade de vida, incluindo a escola.

A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) através de seu portal afirma que até 2005, grande parte das escolas em todo o País não trabalhava com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. No entanto, atualmente no Amazonas, a SEDUC vem implementando essa política com sucesso. São mais de 50 mil alunos indígenas regularmente matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino em todo o Amazonas, que recebem um atendimento específico. Como meio de assegurar a permanência dessas populações na escola, o Governo do Estado põe em ação uma série de medidas, inclusive a formação específica de professores, por meio do projeto Pirayawara.

Pelo projeto Pirayawara a SEDUC já formou e está dando continuidade ao processo de formação a mais de 700 professores de educação indígena para atuação em escolas, que em sua maioria ficam localizadas nas próprias aldeias indígenas. Reforça-se o fato, do Estado do Amazonas está investindo fortemente na Educação escolar Indígena, se destacando entre os demais. Cursos de capacitação para professores, Fóruns e Debates ocorrendo com frequência, o que é necessário, além de construção de escolas indígenas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ



O Estado do Pará, com uma população de 39.081 indígenas, é o terceiro da região com o maior número de habitantes. Em 2013, Jorge Mansur fez um documentário na Reserva Indígena Do Alto Rio Guamá-PA, tendo como título “O Saber Indígena”, da série especial do Sal De Notícia – Educação Na Amazônia. Sendo realizado especificamente na Aldeia de Tembê, onde funcionam pequenas escolas criadas pelos moradores em que trabalham professores indígenas e não indígenas.

Apesar das dificuldades existentes, como a falta de uma escola construída pelo Estado, alguns estudantes conseguiram entrar na Universidade Federal do Pará – UFPA, pelo sistema de cotas, e pretendem voltar para ajudar na educação e na saúde de seus povos; como é o caso de um acadêmico de enfermagem e uma acadêmica de Biomedicina, além de uma doutoranda em antropologia; todos os três querem concluir o curso e voltar para sua aldeia, trabalhando para o melhor desenvolvimento da mesma.

Rosani Kaikang, professora e doutoranda em antropologia pela UFPA em 2013, afirmou que: “No Estado do Pará não existem escolas indígenas, tem-se escolas municipais e estaduais nas aldeias que funcionam com ordenamentos das secretarias da educação”. Desta forma, a professora critica a falta de regulamentação das escolas indígenas, além de ressaltar a necessidade de uma educação a partir das especificidades desses povos, por isso ela afirma que: “[..] quando teremos escolas indígenas? Quando forem pensadas a partir desses povos, quando houver mais professores capacitados, calendários próprios e propostas curriculares que atendam realmente os povos indígenas”. Diante disso, é importante ressaltar que:

Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural. (LIMA, 2012, p. 6)

Por essa realidade ser cheia de especificidades, faz-se necessário um entendimento de continuidade nas condições das escolas indígenas, como afirma Jane Beltrão (2013): “as escolas têm que ensinar o que é preciso sem corromper a identidade indígena [...] não há um modelo padrão de escola indígena, pois é necessário manter a especificidade de cada povo”.

Fica claro que os desafios na Aldeia Tembê do Guamá são vários, porém assim como ela ainda existem muitas no Brasil que passam pelos mesmos desafios, um dos mais graves é a falta de regularização das escolas.

[...] por diversos motivos estas escolas estão vinculadas a escolas municipais e anexada a uma escola não indígena, ou seja, os estudantes indígenas não aparecem para o estado como alunos indígenas, os mesmos são cadastrados como estudantes



não indígenas, deixando assim as escolas sem os benefícios necessários, por isso a necessidade de regularizar, dando assim a autonomia necessária para a escola. (Informação verbal)²⁵

A Regulamentação é de fundamental importância para que se possa usar os mecanismos necessários para a escola se tornar de fato uma agência com autonomia, para se construir uma escola realmente indígena. Apesar de existir um aparato legislativo que garante o funcionamento da escola indígena dentro de seus moldes específicos - bilinguismo, calendário próprio, currículo intercultural, gestão compartilhada e Projeto Político Pedagógico específico -, ainda assim, podemos encontrar várias escolas indígenas na mesma situação que a aldeia de Tembê.

Entretanto, faz-se necessário destacar também as conquistas obtidas no Estado do Pará, em relação a Educação Escolar Indígena, dispostas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Uepa, ressaltando que:

Mesmo com as dificuldades por vezes manifestadas pelos professores indígenas e por técnicos das Secretarias Municipais e Estadual, o número de escolas indígenas tem aumentado nos últimos anos, assim como, o acesso ao Magistério Indígena e ao Ensino Médio, o que conseqüentemente tem instigado as lideranças a participarem cada vez mais do movimento indígena pelo acesso ao Ensino Superior. (PPPC-Uepa, 2016, p. 19)

Ainda como conquista, cabe destacar a construção de mais três escolas que beneficiarão 300 estudantes indígenas dos municípios de Jacareacanga, Capitão Poço e Oriximiná. Além dessas escolas de educação regular, a SEDUC oferece, em parceria com as prefeituras, o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) para 29 aldeias dos municípios de Aveiro, Belterra, Jacareacanga, Novo Progresso, Oriximiná, Paragominas, Parauapebas, Santarém, São Geraldo do Araguaia e Tucuruí, atendendo a cerca de mil estudantes indígenas.

Ressalta-se que assim como no Estado do Amazonas, a SEDUC do Pará também tem investido na formação e qualificação de professores indígenas e já conseguiu contribuir para a formação continuada de 260 professores que atuarão no Ensino Médio regular. O que é fundamental, pois ainda há a carência de profissionais para atuarem nessa área. De acordo com o PPPC-Uepa (2016):

Em julho de 2012, a Universidade do Estado do Pará ofertou suas primeiras turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, para os povos Gavião, Surui Aikewara e Tembê-Guamá, que concluíram o Curso em 19 de abril de 2016. Em julho de 2013, ingressaram no Curso as turmas Wai Wai e Tapajós Arapyú-

25 Informação fornecida pelo Canal Futura em 12 de set. de 2013, documentário intitulado Educação na Amazônia – o saber indígena



Santarém. Em janeiro de 2015 ingressou a turma Kayapó. Em janeiro de 2016, ingressaram as turmas Asurini do Trocará, Tapajós Arapyú-Caruci e Tembê-Gurupi. (PPP-Uepa, 2016, p.7)

Essas formações específicas para professores indígenas são de extrema importância, para que cada vez mais eles possam assumir cargos na educação como Mydjere Kaiapó, coordenador da Educação Indígena da SEDUC no Pará; o mesmo afirma que:

Sabemos que a realidade para os povos indígenas é mais complicada. Ainda são muitos entraves que temos que vencer, mas ter um coordenador indígena que conhece a realidade do seu povo à frente da Educação Escolar Indígena contribui para um olhar diferenciado sobre o assunto. Isso foi uma conquista muito importante para nós. Estamos trabalhando junto com as lideranças e podemos dizer que a Educação Indígena melhorou muito e que estamos no caminho certo para melhorar cada vez mais.²⁶

Mydjere Kaiapó considera que a educação indígena melhorou no Pará e um dos principais fatores que contribuíram para isso foi a oportunidade que a Secretaria deu a um indígena para que coordenasse essa área da educação.

A LEGISLAÇÃO E AS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Por meio da Constituição de 1988 estabeleceu-se direitos, deveres e procedimentos dos indivíduos e do Estado, dos cidadãos e das instituições. Durante todo o ano de 1988, o movimento indígena e demais apoiadores se articularam para assegurar seus direitos e suas reivindicações no processo de elaboração da referida Constituição. Essa mobilização foi fundamental para garantir a consagração dos direitos indígenas e para barrar as ações de grupos contrários, interessados na exploração dos recursos naturais dos territórios indígenas.

Para tanto, o art. 231, do capítulo VIII da Constituição de 1988, estabelece que: *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.*

À LDB 9394/96 foram incluídos artigos e parágrafos que buscam a valorização da cultura indígena por meio da disciplina de História do Brasil, conforme o art. 26, bem como dispositivos que asseguram uma oferta escolar que atenda as especificidades dos povos indígenas, conforme o art.78 e 79.

O Decreto nº. 26, de 04/02/1991, dispõe sobre a educação indígena no Brasil, atribuindo ao MEC a competência sobre a educação indígena no país que, até então, era de

26 Notícia fornecida por Eliane Cardoso em 19 abr. 2017, no site Rede Pará.



responsabilidade da FUNAI, além de determinar às Secretarias de Educação dos estados e municípios responsabilidade conjunta ao MEC sobre a educação escolar indígena.

A resolução CNE/CEB nº 002 1999 institui as diretrizes curriculares para a formação de professores indígenas para Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal, em nível médio (BRASIL, 1999).

A resolução CNE/CEB nº 003 1999 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, determinando a localização, a clientela exclusivamente indígena, o ensino bilíngue e a autonomia das escolas indígenas na sua organização; o respeito pelas particularidades culturais de cada comunidade indígena na organização do ensino; a formação específica para os professores; as competências de cada entidade governamental sobre a educação indígena (BRASIL, 1999).

A lei nº. 10.172, de 09/01/2001, aprova o Plano Nacional de Educação e trata a educação indígena como modalidade de ensino, fazendo primeiramente um diagnóstico do histórico da educação indígena, marcada pela negação dos direitos e da cultura indígena. Estabelece, então, as diretrizes para a escola indígena, mantendo o ensino bilíngue, propondo uma escola diferenciada e de qualidade, atribuindo o papel da docência preferencialmente aos indígenas e prevendo formação adequada a esses professores; traçando objetivos e metas para a educação indígena que incluíam a atribuição da responsabilidade legal sobre a educação indígena aos Estados e municípios, sob o financiamento do Ministério da Educação.

A Lei nº 10.645 de 10/03/2008 veio modificar a lei nº 10.639, que incluía a temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, e instituiu a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo nacional, juntamente com a história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2008).

Por fim, o Decreto nº 6.861 de 27/05/2009 define a organização do sistema educacional indígena no território nacional, determinando a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades; definindo os objetivos da educação escolar indígena.

Através das políticas públicas para indígenas, busca-se uma concepção mais democrática que busca valorizar a cultura e a identidade indígena, visto que a trajetória escolar desses grupos é marcada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos indígenas que por muito tempo foram obrigados a negar sua identidade e a se integrar aos costumes da sociedade branca.



QUAIS OS DESAFIOS QUE PRECISAM SER SUPERADOS?

O Censo Escolar da Educação Básica de 2018 (MEC) verificou que nas 3.345 escolas indígenas, foram registradas 255.888 matrículas de estudantes, que contam com 22.590 professores. Para melhorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso dessas comunidades, o MEC trabalha na construção de 50 escolas indígenas. Atualmente, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino. Do total de escolas, 1.539 são estaduais distribuídas em 26 unidades federativas. Outras 1.806 são escolas municipais e estão em 203 municípios. Ao todo, 3.288 escolas estão localizadas em área rural e 57 escolas em área urbana.

Além disso, existem questões de extrema urgência a serem solucionadas. As 1.970 escolas que não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. Apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena. Diante disso, percebe-se que os desafios a serem superados ainda são enormes, de médio e longo prazo.

As escolas indígenas das regiões Sul e Sudeste possuem 100% de acesso à energia elétrica, enquanto a região Norte possui apenas 54% de acesso. Quanto a esgoto sanitário, as escolas indígenas das regiões Sul e Sudeste possuem, respectivamente, 98% e 90% de acesso, enquanto a região Norte possui apenas 39,61% de acesso, o que ilustra o desenvolvimento regional desigual que impera em nosso país.

Outro obstáculo encontrado, diz respeito as estruturas físicas de suporte ao aprendizado das ciências, informática e linguagens que se encontram praticamente ausentes nas escolas indígenas. Somente 6,84% das escolas indígenas possuem laboratórios de informática, 0,50% contam com laboratórios de ciências, 8,01% possuem bibliotecas e 14,73% tem acesso à internet.

Diante do exposto, percebermos que as conquistas em relação a educação escolar indígena estão presentes em nossa sociedade. Entretanto as adversidades encontradas pelo caminho são diversas, e perpassam desde a questão do ensino até a infraestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa foi possível perceber os avanços que ocorreram para melhoria da educação escolar indígena, e a maior prova disso está na nossa legislação maior. Entretanto, há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus



projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Justamente por isso há a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem-sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didáticos pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades etnoculturais e linguísticas próprias a cada povo indígena.

Essa estrutura é fundamental para que se possa falar em educação escolar indígena, uma vez que essas são as principais pautas de reivindicação dos mesmos, uma educação em que se ensine os demais conteúdos, mas sem corromper a identidade indígena. Ao decorrer desta produção, pôde-se observar que no que diz respeito à Educação escolar indígena na Amazônia as publicações são escassas, o que dificulta a produção de um material mais completo.

Contudo, diante do exposto neste trabalho, destacou-se a importância de se abordar as políticas públicas para essa população, pois conhecer a legislação, saber da importância de cada lei e o que ela estabelece é fundamental para a realização do direito à uma educação diferenciada. Na medida em que as pessoas conheçam os seus direitos, o que a legislação lhes assegura, estaremos caminhando para que eles se tornem realidade.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Eliane. **Seduc destaca os avanços da Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/145706/seduc-destaca-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em 12 abr. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685-educacao-indigena?start=40>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SALA DE NOTÍCIAS. **Educação indígena - o saber indígena**. Disponível em: <https://youtu.be/7d-hqjY2Jyg>. Acesso em: 24 abr. 2019.



SILVA, José Alessandro Cândido da. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015, 181 f.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A Educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **P O I É S I S - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 58 - 75, Jan./Jun. 2017.

Índios na Amazônia. Disponível em: https://m.pesquisa.com/indios/_amazonia.htm. Acesso em: 24 abr. 2019

TOKARNIA, Mariana. **Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 24 abr. 2019.



**GT1 - PERSPECTIVAS CURRICULARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES NA AMAZÔNIA**

PÔSTER



GT 1 – Perspectivas Curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

CONSELHOS ESCOLARES COMO MECANISMO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Dion Lennon Garcia Pereira (Acadêmico) - UFOPA
dionlennon84@gmail.com

Leandra Vieira Siqueira (Acadêmico) - UFOPA
leandrahere@gmail.com

Renan Maurício Vieira Souza (Acadêmico) - UFOPA
renan.receita@gmail.com

Maria Antônia Vidal Ferreira (Orientador) - UFOPA
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta a importância dos Conselhos Escolares nas instituições de ensino, como ferramenta de participação dos atores envolvidos no processo educacional, a exemplo dos pais, professores e da comunidade, sendo, portanto, instrumento de democratização da educação na escola. O estudo decorre de uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto, abordando os conselhos escolares num sentido mais amplo, sua constituição – fator de aproximação entre todos os segmentos escolares com a equipe diretiva e comunidade – bem como sua finalidade, buscando estratégias de melhoria do ensino da escola e também da participação e o comprometimento de todos para com a educação. Evidentemente, os conselhos representam ferramenta de diálogo e de respeito às diferenças, através do qual se exerce a cidadania e a democracia, que fornece a possibilidade de participar e de transformar a educação. Portanto, o conselho escolar fortalece a democracia dentro do ambiente escolar e estabelece o comprometimento de todos para com a escola e a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para a construção de um conhecimento significativo para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Conselhos escolares. Gestão escolar. Democratização.

ABSTRACT: This paper presents the importance of school councils in educational institutions, as a tool for the participation of the actors involved in the educational process, such as parents, teachers and the community, being, therefore, an instrument of democratization of education at school. The study stems from a bibliographic review on the proposed topic, addressing school boards in a broader sense, their constitution – an approximation factor between all school segments with the directive team and community – as well as their purpose, seeking strategies to improve school education and also of the participation and commitment of all to education. Of course, councils represent a tool of dialogue and respect for differences, through which citizenship and democracy are exercised, which provides the possibility of participating and transforming education. Therefore, the school board strengthens democracy within the school environment and establishes everyone's commitment to school and improving the quality of education, contributing to the construction of meaningful knowledge for society.

KEYWORDS: School boards. School management. Democratization.



INTRODUÇÃO

É notório que as escolas, nas últimas duas décadas, têm passado por inúmeras transformações, que alteraram substancialmente a forma de educar, fruto principalmente das modificações sociais e dos efeitos da globalização e desenvolvimento das diferentes tecnologias. Dentre essas mudanças, a participação de diferentes segmentos tanto do ambiente escolar quanto da sociedade, amplia os limites da escola, alcançando os mais diversos sujeitos do processo educacional, como os pais, a equipe diretiva, os professores, alunos e até mesmo os funcionários. Essa ampliação da participação visa criar um sistema educacional mais participativo e integrado, desenvolvendo uma educação voltada para a realidade e mais democrática.

Dentre esses segmentos, além de ser indiscutivelmente necessária, a aproximação da escola com as famílias e com a sociedade em geral, acaba criando um elo entre os diferentes sujeitos e as instituições, sendo inclusive medida combativa dos dilemas atualmente enfrentados nos sistemas educacionais como um todo, como a crescente evasão, o abandono das famílias, e até mesmo a falta de elementos escolares que atraiam e possibilitem a participação do aluno como maior beneficiário do processo educativo.

Essa aproximação dos diversos segmentos e sujeitos que compõem a comunidade escolar é fator de consolidação do compromisso de buscar uma educação de qualidade, construída sob uma base democrática e voltada para a realidade vivenciada pelos alunos.

De forma ampla, essa busca por uma educação efetiva e de qualidade, deve ser enfrentada não apenas pela família, mas por todos os sujeitos que direta ou indiretamente possam colaborar na construção desse processo educativo.

Portanto, o presente trabalho discute a importância destes conselhos escolares no desenvolvimento da educação, compreendendo tanto os elementos de sua constituição e a importância de cada um deles, bem como suas diretrizes na busca de uma educação de qualidade e na construção de uma gestão escolar democrática.

MÉTODOS

A metodologia utilizada baseia-se em análise bibliográfica e documental sobre o tema e, nele, o papel dos conselhos escolares no contexto educacional, além de estudos de casos. Assim, a pesquisa realizada utilizou-se da literatura existente sobre os conselhos escolares, sendo interpretada de forma a esclarecer sua importância na gestão escolar.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gestão democrática conjectura a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: estudantes, pais, professores e funcionários nos aspectos da organização do ambiente educacional. Esse processo, certamente, possibilitaria um aprendizado coletivo, cujo resultado poderia ser o fortalecimento da gestão democrática na escola.

O Conselho Escolar foi inserido no contexto da escola, a partir da década de 1980, sendo expressão da implementação da gestão democrática no ensino, conforme preceitua o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que assim dispõe:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...].

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei nº 9.394/96 - estabelece toda a organização legal da educação brasileira e, entre um de seus princípios, está definida a gestão democrática do ensino público, conforme inciso VIII, do art. 3º, que assim prescreve:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Portanto, o Conselho Escolar – elemento da gestão democrática no ensino - é um órgão de representação da comunidade educativa, sendo uma instância colegiada, que deve contar com a participação de representantes dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local, podendo constituir um espaço de discussão de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador.

Constata-se que o conselho escolar, ao ser instituído como um colegiado representativo de diferentes categorias ocupa um lugar de destaque na conjuntura educacional e concorre para o bom funcionamento de uma unidade de ensino, por ser uma alternativa para participação da família na escola e também de outros segmentos na tomada de decisões dentro do seio escolar. Concorre, assim, para a transformação da educação brasileira por meio de uma gestão escolar participativa (DRESCHER, 2014).

Com base nas leituras pode-se destacar, como resultado, o papel de destaque dos conselhos dentro das unidades escolares, por ser um espaço que reúne diferentes categorias que visam o bom funcionamento das atividades. O conselho tem ainda um papel relevante na democratização das relações pedagógicas na escola.



Ademais, o papel democrático dos conselhos escolares adquire robustez com a participação dos diferentes segmentos, visto que essa abertura possibilita, antes de tudo, uma reformulação do currículo e da estrutura da escola, debatendo a necessidade de todos esses segmentos e integrando diferentes interesses na construção de um processo educativo eficiente.

Nesse cenário, a implementação de processos e práticas de participação coletiva, bem como a avaliação destas, é fundamental para romper com a lógica autoritária em que se estruturam as concepções e práticas dominantes de organização e gestão escolares. Desse modo, é fundamental ressaltarmos a importância: da construção coletiva de um projeto pedagógico pela escola, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade local e escolar; da discussão e mudanças na organização do trabalho e na gestão da escola; do estabelecimento de formas de distribuição do poder, assim como da vivência e construção de novas formas de relacionamento interpessoal.

A construção de um processo de gestão democrática implica repensar a lógica de organização e participação na escola. Nessa direção, como vimos anteriormente, é fundamental discutirmos os mecanismos de participação na escola, suas finalidades e a definição de ações e metas a serem construídas coletivamente pelos diferentes segmentos que compõem a escola ou dela devem participar.

Portanto, todos os estudos ratificam a ideia de que o conselho escolar é um meio de transformação do ambiente educacional. Porque sua estrutura é agregadora, garantindo a participação de todos na construção deste ambiente, e assim buscando diretrizes para que se alcancem os objetivos estabelecidos para a educação na escola. Representa, antes de tudo, um espaço de diálogo, de respeito às diferenças e que permite estabelecer um consenso em torno do que se quer para a escola. Assume o Conselho, o protagonismo na gestão escolar, criando uma conexão entre todos aqueles que, de uma forma ou de outra, participam do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o compromisso com a gestão democrática da educação, sintetizou-se que essa configuração está intimamente ligada a participação da família e comunidade, na escola, via conselho escolar, sendo este, uma ferramenta democrática de educação e de acompanhamento responsável da prática educativa, pois representa a soma de diversos segmentos visando a melhoria do ensino e o cumprimento de suas diretrizes no ambiente educacional.



A gestão escolar, com a participação dos conselhos escolares, representa a tomada de decisões coletivas nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da instituição, possibilitando a aproximação da escola com as famílias e com a sociedade em geral, e firmando o elo entre os diferentes sujeitos e a escola. Ainda, representando inclusive medida combativa dos dilemas atualmente enfrentados nos sistemas educacionais como um todo.

Desse modo, é através da atuação dos conselhos escolares - que integram e viabilizam os planos de ação nas instituições de ensino e formam uma base participativa para a melhoria da educação escolar – que se exercita a democracia dentro do ambiente educacional, estabelecendo o comprometimento de todos para com a escola e a melhoria da qualidade do ensino e com a importante contribuição para a construção de um conhecimento significativo para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

DRESCHER, C. H. P. **A importância do conselho escolar para a gestão democrática da escola.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Rio Grande do Sul, 2014.

DIEHL, J. L.; OLIVEIRA, O. S. **Formação dos integrantes do conselho escolar:** condição para ampliação dos processos participativos e consolidação da gestão democrática. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Paraná, V. 1, Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2013.



GT 1 – Perspectivas Curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Gisele Venâncio (Acadêmica) - UFOPA

gisele.venancio.351@gmail.com

Glória Lúcia Silva de Castro (Acadêmica) - UFOPA

camile.castro2012@gmail.com.br

Maria Alice Sampaio de Arruda Barbosa (Acadêmica) - UFOPA

sampaioalice90@gmail.com

Maria Antônia Vidal Ferreira (Docente e Orient.) - UFOPA

ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo levantar discussões acerca das atuais políticas públicas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando os direitos à educação ao longo da vida, reconhecidos pela legislação nacional. Com base em revisão de literatura, realizou-se essa pesquisa orientada por uma abordagem qualitativa, tendo como subsídio as formulações de DI PIERRO (2005), JEFFREY *et al.* (2013) e HADDAD (2015). Com a realização deste estudo constatamos que não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento, que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira, pois a inserção marginal da educação de jovens e adultos na reforma educacional em curso no país faz com que a cobertura escolar para essa faixa etária continue a ser extremamente deficitária e inequitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Função social. Políticas públicas.

ABSTRACT: This paper aims to raise discussions about current public policies directed to Youth and Adult Education (EJA), highlighting the rights to lifelong education, recognized by national legislation. Based on a literature review, this research was conducted guided by a qualitative approach, based on the formulations of DI PIERRO (2005), JEFFREY *et al.* (2013) and HADDAD (2015). With the completion of this study we found that a policy for EJA was not implemented nationally, nor did it materialize, as a result of the conquest of this right, an articulated national system of care that allows all citizens over 14 years of age to be able, by schooling, addressing the challenges of a society such as Brazil, as the marginal inclusion of youth and adult education in the ongoing educational reform in the country means that school coverage for this age group remains extremely deficient and unequal.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Social role. Public policy.



INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou fazer uma análise das propostas da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada no sistema regular. Para tanto, buscou-se fornecer subsídios voltadas as práticas pedagógicas para que as mesmas, possam ser adotadas na Educação de Jovens e Adultos, favorecendo o processo de ensino/aprendizagem nesta modalidade. Pensando nisso, as leituras e pesquisas realizadas, subsidiaram-se em pesquisadores renomados da Educação de Jovens e Adultos, como DI PIERRO (2005), JEFFREY *et al.* (2013) e HADDAD (2015), e também em documentos base da educação como: BNCC e LDB, com a finalidade de conhecer a respeito da ineficácia da proposta atual da BNCC para a EJA, tendo em vista, que a mesma não apresenta nenhuma proposta concreta que possa contemplar tal modalidade.

Para Haddad (2007), a EJA vem sendo reconhecida gradativamente, como direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidades de estudar, formalizado pela lei a partir da Constituição Federal de 88, em que a educação é direito de todos independente de idade. Ele afirma que a educação vem sofrendo reformas educacionais, com políticas públicas voltadas a ampliação de recursos públicos e redistribuição de encargos educacionais que atenda a população, diminuindo os déficits, a evasão e repetência, melhorando a qualidade da educação.

Na Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1999, p 19), explicita que “a educação de jovens e adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para plena participação na sociedade”. Soares (1998 apud PARECER CNE/CEB 11/2.000, p.6), afirma que:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Contudo, com as dificuldades de financiamento do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), os municípios passaram a utilizar meios para suprir essas necessidades, desconsiderando o limite de idade para esses alunos serem contemplados com recursos do FUNDEB, como os inúmeros projetos, as campanhas de alfabetização e



programas que “prometem” erradicar o “analfabetismo no país”. No entanto, será que tais estratégias estão surtindo os efeitos esperados?

Martins et al. (2008 citado por JEFFREY, 2013, p.2) assevera que:

O papel do Poder Público na garantia de atendimento e no direito à educação está disposto no discurso legal. Assim, as políticas públicas para a EJA encontram respaldo nas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal e também nas iniciativas de Estados e Municípios, que buscam garantir esse atendimento. Contudo, as iniciativas dos Estados e Municípios, com relação à modalidade EJA, tem sido insuficiente diante das reais necessidades da população. Essa insuficiência no atendimento, certamente tem relação direta com os recursos destinados à EJA, que são escassos e pulverizados, sendo este um dos principais limitadores da oferta pública sem a qual não se cumpre o direito constitucional à educação.

Uma readaptação deve ser feita nas propostas da BNCC ao ensino da EJA, pois democraticamente a educação é para todos. Torna-se estritamente necessário promover de forma significativa, estratégias de reformulação das propostas da nova BNCC para inserir ferramentas eficazes a esta modalidade de ensino. Contribuindo para a reorganização curricular dos conhecimentos repassados aos alunos da educação básica que mostram resultados positivos, Fonseca (2002 apud GARCIA, 2014, p.4) destaca:

A existência de um sentimento de exclusão do sistema escolar para alunos da EJA, e nesse contexto o insucesso na aprendizagem configura-se como um elemento de considerável destaque nessa exclusão, dos mecanismos e das consequências desse processo de negação do direito à escolarização.

Jeffrey (2013) relata que somente na primeira década do ano 2000, é que apareceram os primeiros programas voltados para a EJA dando maior ênfase a Alfabetização de Jovens e Adultos, porém muitos problemas foram observados e perpassam essa modalidade. Problemas estes que vinham sendo discutidos anteriormente, um dos que mais se destacam é a separação que há entre essa modalidade e a educação regular, apesar de a EJA ser garantida pela lei as iniciativas dos estados e dos municípios não tem se mostrado suficientes para atender as necessidades desse público, vale ressaltar que os recursos destinados para a Educação de Jovens e Adultos são escassos, esse fato limita a oferta pública, resultando no descumprimento do direito constitucional a educação.

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade, é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam. Quanto aos recursos financeiros, um bom começo seria assegurar que o fator de ponderação da EJA no FUNDEB fosse equiparado às demais modalidades da educação básica.



Di Pierro (2005) salienta que frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da EJA sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania, mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. Para tanto, deve-se levar em consideração que a educação capaz de responder a essas perspectivas não é aquela voltada para as carências, com a função compensatória, mas sim aquela que reconhece os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito e cultura, capaz de desenvolver experiências de escolarização para os sujeitos da EJA orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas.

METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, com o intuito de verificar as práticas pedagógicas utilizadas na educação básica, e outras fontes bibliográficas, visando à inserção de ferramentas para a valorização do ensino aprendizagem da EJA.

Segundo Lakatos (2017, p.190) “A característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que se constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas no momento em que o fato ocorre, ou depois.”

A pesquisa qualitativa pauta seus estudos na interpretação do mundo real, de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos, atenta-se ao contexto social em que o fenômeno ocorre. Segundo Minayo (2008, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Esse **método de investigação científica foca no caráter subjetivo do objeto analisado**, estudando as suas particularidades e experiências individuais, e é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

Desta forma, a perspectiva é contribuir para a formação da EJA no município, priorizando e aprimorando seus conhecimentos, suas competências e habilidades, propostas atuais da BNCC para a Educação Básica Ensino e que não contempla essa modalidade. Conforme o guia da BNCC:



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Vale ressaltar, que as práticas pedagógicas da BNCC voltadas a EJA no município de Óbidos, está sendo discutida com os profissionais da educação da rede municipal, com o intuito de organizar um planejamento que contemple essa modalidade no processo de ensino até o ano de 2020.

Neste sentido, a BNCC propõe ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

RESULTADOS

De acordo com as análises e os estudos levantados, podemos perceber que a EJA está muito distante de um nível ideal, para uma educação de qualidade. Apesar dos muitos avanços, tem-se ainda um olhar marginalizado para essa modalidade de ensino. A educação para o público de jovens e adultos não deve se limitar a ensinar somente os códigos linguísticos, mas educar para a vida, de forma a realizarem leituras críticas de nossa sociedade cada vez mais exigente e competitiva, podendo inserir-se nela para atuar competentemente.

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 6).

Fazer a reparação desta realidade, equalizar direitos fundamentais e qualificar a educação são dívidas inscritas em nossa história na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.



Quadro 1 - Conceituando as funções da EJA.

| FUNÇÕES DA EJA NA HISTÓRIA | SIGNIFICADOS |
|-----------------------------|---|
| Função Reparadora | Significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano [...]. não se deve confundir suprimimento (PARECER CNE/CEB 11/2.000). |
| Função Equalizadora | Visa dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (PARECER CNE/CEB 11/2.000). |
| Função Qualificadora | Propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Considera o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. É um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Como preconiza a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO (PARECER CNE/CEB 11/2.000). |

Fonte: Organizado pelas autoras com base no Parecer CNE/CEB 11/2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico sobre o tema nos conduziu a compreensão de que ainda há muito que se avançar com relação ao ensino da EJA, pois ela ainda é vista como uma educação compensatória às margens das políticas públicas educacionais no país, não sendo prioridade sua efetiva implementação. A criação de uma política pública educacional que atenda aos anseios dessa modalidade de ensino deverá superar o caráter emergencial, sendo considerada como uma real necessidade para aqueles que querem novas oportunidades educacionais.

De acordo com a nova BNCC, fica a cargo dos estados e municípios planejar um direcionamento para a implementação da EJA na educação básica, constata-se que existe uma lacuna na BNCC, quando se trata de diretrizes para essa modalidade de ensino.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE 11-2000**. CEB Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

CONFINTEA. **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o futuro. Brasília: SENSI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

GARCIA, J. de Sá; CARDOSO, V. Cardia. **Educação de Jovens e Adultos**: estudo sobre as dificuldades de ensino de matemática em turmas de eja do ensino médio público de Santo André, SP. 2014. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/600.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

HADDAD, Sergio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

JEFFREY, D. C. et al. **A legislação educacional e o conceito de qualidade na Educação de Jovens e Adultos**: princípios e orientações. 2013. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/147>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



GT 1- Perspectivas Curriculares das Políticas Públicas para a formação de professores e gestores na Amazônia

PRÁTICAS PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Everaldo R. Lopes Jr. - Ufopa
everaldo.lopes@ufopa.edu.br

Francisco H. N. Bezerra - Ufopa
francisco.hb@ufopa.edu.br

Rui Carlos Mayer - Ufopa
rui.mayer@ufopa.edu.br

RESUMO: O referido projeto de extensão pretende maximizar a utilização dos recursos do *Campus* Alenquer (Cale) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) para ampliar sua presença e seu reconhecimento na comunidade local e regional, aprofundando as relações entre a educação superior e a educação básica alenquerense. Para tanto, esse projeto propõe a apropriação de uma noção lata e estendida de “Gestão do Conhecimento”, a partir da qual pretende organizar, produzir e promover atividades nas quais os participantes desenvolvam habilidades para melhor compreender e (re)interpretar o conhecimento adquirido em sua formação, em seu trabalho e em sua vida social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pública. Gestores educacionais. Gestão do conhecimento.

ABSTRACT: The referred extension project intend to maximize the use of resources from the Alenquer *Campus* (Cale) of the Pará West Federal University (Ufopa) for enlarge its presence and recognition in the local and regional community, deepening the relationship between higher education and Alenquerense basic education. To this end, this project proposes the appropriation of a broad and extended notion of “Knowledge Management”, from which it intends to organize, produce and promote activities in which participants develop skills to better understand and re-interpret the knowledge acquired in their training, work and social life.

KEYWORDS: Public education. Educational managers. Knowledge management.

INTRODUÇÃO

Na modernidade avançada, o conhecimento – sua criação, administração e comunicação – passou a cumprir uma função muito importante nas organizações. Na modernidade tardia, condição histórica em que ainda se encontra o nosso país, os avanços no domínio dessa função correspondem a avanços no desenvolvimento social e econômico, e para a cidadania e a soberania nacionais. Nessa ampla perspectiva, a subárea administrativa conhecida como Gestão do Conhecimento (GC) passou a ter sua relevância acadêmica e profissional adequadamente valorizada e divulgada.



O cenário em que se discute a GC é marcado pelo surgimento da economia ou sociedade do conhecimento.

Nessa economia, o conhecimento tornou-se um fator gerador de riquezas mais importante que capital e trabalho. [...]

A GC surge neste contexto como um método para mobilizar o conhecimento com a finalidade de alcançar os objetivos estratégicos da organização e melhorar seu desempenho. (BATISTA, 2012, p. 39).

Mas qual seria o sentido, na academia e na extensão acadêmica, em geral, e para esse projeto, em particular, deste conceito e sua expressão – Gestão do Conhecimento? Ora, o que se fez preciso para orientar esse projeto foi estabelecer algumas diretrizes teórico-conceituais cuja utilização, conduzidas por um viés prático, permitissem uma concepção a mais ampla e abrangente do que seja a GC, capaz de permitir um profícuo diálogo entre as Ciências Sociais Aplicadas e a Gestão Educacional. Uma noção ampla, geral e inicial que se pode adotar, então, foi e ainda é esta:

[...] a gestão do conhecimento é um processo sistemático, articulado e intencional, apoiado na identificação, geração, compartilhamento e aplicação do conhecimento organizacional, com o objetivo de maximizar a eficiência e o retorno sobre os ativos de conhecimento da organização. Apóia-se também em tecnologia informacional que comporta computadores, telecomunicações, e sistemas de software, que possibilitam a organização, transmissão, arquivamento e utilização do que pode ser chamado de recursos do conhecimento. (GARIBA JR., 2012, p. 57.)

METODOLOGIA

Uma pretensão inicial e geral desse projeto é a de organizar, produzir e promover atividades que primem pela tônica do prático, nas quais os participantes, mais do que receber conhecimento, desenvolvam habilidades para melhor compreender e (re)interpretar o conhecimento adquirido em sua formação, em seu trabalho e em sua vida social, bem como para buscar ou (re)criar conhecimento em e para seu meio de atuação. Assim, para tanto, estará a criar uma comunidade de prática de estudos e divulgação da Gestão do Conhecimento entre servidores e estudantes do Cale e gestores do ensino público fundamental e médio em Alenquer.

E por que o recurso à proposta das comunidades de prática? São dois os motivos principais considerados nesse projeto. Primeiro, porque a proposta das comunidades de prática já é um aporte tomado diretamente da Gestão do Conhecimento. Segundo, e como mais importante, porque é um recurso que bem possibilita e maximiza o trabalho interinstitucional, um tipo de trabalho extensionista por excelência:

As comunidades de prática distinguem-se das equipes de trabalho por não fazerem parte da estrutura formal da organização. Vão além dos limites



tradicionais dos grupos, pois são redes de trabalho que podem se estender bem além dos limites de uma organização. Seus membros podem fazer parte de [...] diferentes [...] instituições.

É no contexto de suas múltiplas comunidades de prática (formalizadas ou não) que o conhecimento se desenvolve. As organizações promovem o aprendizado coletivo e a inovação ao apoiar ou institucionalizar esses grupos. (STRAUHS, 2012, p. 82-83).

O *locus* de atuação extensionista da comunidade de prática criada por esse projeto, desde o Cale, será o ensino público fundamental e médio em Alenquer, campo de captação de agentes e formação de parcerias:

A chave para começar uma comunidade de prática é encontrar pessoas que queiram associar-se e vejam o valor de trocar conhecimentos. O próximo passo é descobrir quais são as outras pessoas que têm os mesmos problemas ou as mesmas paixões por um tópico ou tema, que tenham dados, ferramentas, capacidades ou habilidades contribuintes com seu próprio aprendizado e o dos outros.

Uma comunidade de prática caracteriza-se pelo domínio (foco), pela comunidade (identificação dos relacionamentos entre os membros) e pela prática (identificação dos tópicos e projetos que podem motivar os membros). Iniciar uma comunidade de prática envolve, portanto, identificar quem fala com quem, sobre quais tópicos e para resolver quais problemas. (SCHLESINGER, 2008, p. 102).

Estabelecida essa comunidade de prática, serão produzidas atividades formativas regulares por grupos de gestores e professores e/ou por escolas do ensino público fundamental de Alenquer, atividades todas relacionadas (transversal ou propriamente) aos possíveis e adequados aportes das Ciências Sociais Aplicadas, da Administração e da Gestão do Conhecimento à Gestão Educacional.

RESULTADOS

O projeto se encontra, presentemente, sob uma já auspiciosa apreciação pelos conselheiros do Conselho do Cale/Ufopa. Entretanto se pode tratar já de seus resultados como esperados (seu objetivo geral) e em relação à expectativa e ao planejamento de seu alcance (qualificação e quantificação de seu público-alvo).

Como objetivo geral, esse projeto pretende: Criar e desenvolver uma comunidade de prática com agentes de comunicação, interação e apoio mútuo entre os gestores das instituições públicas de ensino de Alenquer, seus professores e estudantes do ensino superior, em favor do aperfeiçoamento da Gestão Educacional por meio de aportes das Ciências Sociais Aplicadas, da Administração e da Gestão do Conhecimento.



O público-alvo do projeto é formado por gestores das escolas da rede da Secretaria Municipal de Educação (Semed) – Diretores, Vice-diretores, Coordenadores Pedagógicos, Secretários Escolares – e por gestores das escolas da rede da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) – Diretores, Vice-diretores, Coordenadores Pedagógicos ou Técnicos em Educação, Secretários Escolares –, em particular, e por professores de ambas as redes, em geral. Uma estimativa inicial do número de pessoas que serão diretamente beneficiadas com as atividades do projeto, no ano de 2020, é de cerca de trezentas pessoas – especialmente profissionais da educação básica.

DISCUSSÃO

Uma pretensão fundamental desse projeto, que deixa patente a sua relevância na inserção social ativa e produtiva da academia, é a da divulgação e comprovação da efetividade dos aportes das Ciências Sociais Aplicadas, especialmente da Administração, para as boas práticas de Gestão Pública, abordando-se exemplarmente as práticas da Gestão Educacional. Tal foi a forma e o meio encontrados no Cale para contribuir, com a expertise de seus servidores e estudantes, na ampliação de caminhos para a formação continuada dos gestores educacionais, sejam atuais ou potenciais (os professores todos das redes públicas).

Esse projeto carrega ainda a intenção de relacionar servidores e estudantes do Cale e gestores do ensino público fundamental e médio em Alenquer, por meio de práticas extensionistas que partam de e envolvam uma noção geral de Gestão do Conhecimento. Tal intenção, por sua vez, se enquadra em e desenvolve as diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso de Administração do Cale:

Em sintonia com a Missão Institucional da Ufopa, em especial no que consiste em produzir e socializar conhecimentos para o fomento da cidadania, a temática da inclusão dos estudantes foi absorvida pela docência e pelo quadro técnico-administrativo também a partir da gestão do conhecimento. Essa diretriz procura orientar a Ufopa para a criação, organização, aplicação e disseminação de fluxos de conhecimento entre os vários níveis organizacionais da instituição. Dessa forma, considera-se a expertise de todos os envolvidos (estudantes, técnico-administrativos, professores) para a geração de: conhecimento, informação e inovação para o *Campus Alenquer*. (UFOPA, 2019, p. 102).

Os estudantes do Cale que atuarem ou participarem (indireta ou diretamente) das atividades desse projeto poderão, então, aperfeiçoar o seu entendimento e suas competências em uma subárea específica da Administração – a Gestão do Conhecimento –, tanto como poderão, o que é mais importante, desenvolver sua compreensão acerca das abordagens



administrativas aplicadas a diferentes realidades e a meios variados – incluindo-se aqui, particularmente, o campo das organizações educacionais. Isso é importante para aproximar mais a Ufopa da comunidade local e regional, porém chega a ser vital para a boa formação inicial dos estudantes do Cale.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão aqui apresentado pretende, pois, divulgar e aplicar práticas relacionadas (transversal ou propriamente) à Gestão do Conhecimento no meio na educação pública, maximizando a utilização dos recursos do Cale/Ufopa, principalmente dos seus recursos humanos (docentes, discentes, técnicos), para ampliar a presença e o reconhecimento da Ufopa na comunidade local e regional, e aprofundar as relações entre a educação superior e a educação básica alenquerense – especialmente entre servidores e estudantes do Cale e gestores do ensino público fundamental e médio em Alenquer. O que se visa com isso, na projeção de um maior horizonte, é o oferecimento de aportes das Ciências Sociais Aplicadas, a grande área do conhecimento para a qual o Cale é voltado, às diversas práticas da Gestão Educacional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Fábio F. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília: Ipea, 2012.

GARIBA JR., Maurício. **Gestão do conhecimento**. Florianópolis: IF-SC, 2012.

SCHLESINGER, Cristina C. B. *et al.* **Gestão do conhecimento na administração pública**. Curitiba: Imap, 2008.

STRAUHS, Faimara R. *et al.* **Gestão do conhecimento nas organizações**. Curitiba: Aymarã Educação, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de administração**. Alenquer, 2019.



GT 2 - A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

COMUNICAÇÃO ORAL



GT 2 - A Pesquisa No Processo De Formação De Pedagogos (as)

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joaquim Xowakim WaiWai (Acadêmico) – UFOPA
joaquimwaiwai2018@gmail.com

Suzilane Nascimento Siqueira (Acadêmica) – UFOPA
suzy.lany@hotmail.com

Taciara Soares Castro (Acadêmica) – UFOPA
eventoscomslasse@gmail.com

Maria Antônia Vidal Ferreira (Docente; Orient.) – UFOPA
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: Este artigo intitulado FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, discorre sobre a importância da formação acadêmica em pedagogia e cursos de formação continuada. Tal pesquisa visa analisar o profissional docente dos anos iniciais e sua formação, fazendo uma comparação entre o docente das literaturas e o atuante no Ensino Fundamental Menor. A mesma baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo, tendo como referencial teórico obras de três renomados autores do campo educacional: José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, e Maurice Tardif, os quais tratam sobre a questão da formação do profissional da educação. Para os autores, o caráter pedagógico é o diferencial no processo educativo, ele implica em metodologias e didáticas apropriadas para cada educando, de acordo com suas necessidades, contribuindo para obter benefícios na relação professor-aluno e auxiliar os mesmos no processo de humanização, fato decorrente da pluralidade que encontramos na clientela da educação. Dada a influência do docente, em formar cidadãos reflexivos, pensantes e críticos, que compreendam sua relevância na sociedade e seu poder de contribuir com o meio em que estão inseridos. Daí a importância de um professor-pedagogo, instruído para lidar com educandos das diferentes classes sociais, apto a desenvolver atividades que atendam as especificidades de cada um de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Formação continuada. Pedagogo.

ABSTRACT: This article, titled Teacher Training and 3rd and 4th Year Pupils' Performance, discusses the importance of academic education in pedagogy and continuing education courses. This research aims to analyze the teaching professional of the early years and their education, making a comparison between the teacher of literatures and those working in elementary school. It is based on a descriptive bibliographical research, having as theoretical reference the works of three renowned authors in the educational field: José Carlos Libane, Selma Garrido Pimenta, and Maurice Tardif, who deal with the issue of professional education in the field. education. For the authors, the pedagogical character is the differential in the educational process, it implies appropriate methodologies and didactics for each student, according to their needs, contributing to obtain benefits in the teacher-student relationship and assisting them in the humanization process. due to the plurality we find in the clientele of education. Given the influence of the teacher in forming reflective, thinking and



critical citizens who understand their relevance in society and their power to contribute to the environment in which they are inserted. Hence the importance of a teacher-educator, trained to deal with students from different social classes, able to develop activities that meet the specificities of each of their students.

KEYWORDS: Teaching. Continuing Education. Pedagogue.

INTRODUÇÃO

A Educação tem sido um tema frequentemente abordado em encontros, simpósios, congressos e eventos que buscam resolver os dilemas que ainda persistem em existir no campo educacional. Mesmo sendo um tema bastante discutido, porque a educação brasileira continua sendo um gargalo em nossa sociedade? O que é necessário para que nós possamos transformar a nossa educação em uma educação de qualidade? Que passos precisamos traçar para que realmente transformemos a educação no que a nossa clientela busca e precisa? Onde está a problemática de nossa educação? Essas são algumas das perguntas que nos veem a mente quando olhamos para a realidade educacional que nos cerca.

Com o intuito de compreender este tema e talvez lançar uma luz sobre a problemática, este artigo visa analisar Formação dos Professores e Desempenho dos Alunos do 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental e para tal, buscamos primariamente a orientação de alguns teóricos como Libâneo, Pimenta e Tardif, os quais tratam sobre a questão da formação do profissional da educação e, nesta pesquisa propõe-se comparar a ideia de tais autores sobre a temática com a realidade encontrada nas escolas do município de Óbidos/Pará.

Este artigo divide-se em 3 tópicos que discorrem sobre a formação docente e sua interação com o processo educacional. O primeiro tópico, denominado “As Faces da Educação”, faz uma revisão sobre o conceito do que é educar no âmbito escolar à luz dos autores.

No segundo tópico intitulado “*Para que a formação profissional docente?*” Busca-se entender os desafios da formação inicial e continuada dos docentes e a importância da graduação em pedagogia para o exercício da docência em sala de aula.

No terceiro tópico, *O docente ideal para os anos iniciais*, faz-se um debate sobre a formação do professor e sua relevância para a educação onde, os autores imprimem suas



teorias no que tange a importância de um pedagogo em sala de aula nos anos iniciais da educação básica, discutindo a importância da formação em pedagogia para atuar nos anos iniciais

EDUCAÇÃO X DOCÊNCIA

As Faces da Educação

Para discutir sobre a temática deste artigo, antes de qualquer coisa, precisa-se compreender o conceito de educação pois, é a partir desta definição que será pautada esta pesquisa. Para tal, será abordado três autores que discorrem sobre o assunto. Tardif (2012, p.182) defende que,

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato, no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos.

Quando o autor compara a educação com uma arte, pensa-se em todas as obras artísticas, (pintura, música, teatro) que são atrativas aos olhos do expectador, assim é a educação, esta precisa chamar a atenção do aluno para despertar o interesse do mesmo. Ensinar é uma arte que requer muito preparo, dedicação e planejamento. Sendo assim, não deve ser transmitida mecanicamente, o educador deve seduzir sua clientela para que sintam o prazer em aprender. A educação pode estar presente em todas as coisas, das mais simples as mais complexas, basta somente ter-se a intenção de ensinar. (LIBÂNEO, 2010)

A técnica educacional não é simples, busca-se a perfeição a qual só é possível alcançar através da prática contínua, ela serve como autoaprendizagem, onde o educador aprende e se aperfeiçoa com seus erros e acertos e essa técnica se dá a partir da interação do professor com os outros atores do processo ensino aprendizagem. A técnica só pode ser alcançada com um bom preparo, sem o qual a mesma não será eficiente.

Na perspectiva dos autores estudados, não existe educação sem interação humana. Esta possibilita a transmissão do conhecimento, facilita a compreensão dos educandos e oportuniza condições reais de aprendizagem, valorizando a prática educacional e o processo na qual ela acontece e, na visão de Pimenta,

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente nos trabalhos dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social, crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho



humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar. (PIMENTA, 2012, p.25)

A educação é um processo árduo, tanto para professores como para os alunos e tem por objetivo auxiliar os mesmos no processo de humanização, logo faz-se necessário que haja uma interação professor-aluno, não uma interação a qualquer modo, mas de forma a ensinar os alunos que os mesmos devem procurar seus espaços nessa sociedade civilizada, que tem como devir uma inserção social, crítica e transformadora. Sendo assim, a educação escolar deve acompanhar e desenvolver seu papel junto a sociedade, corroborando para a formação de sujeitos pensantes, críticos, questionadores e com o poder de transformar o meio social no qual estão inseridos e essas ações tornam-se a base necessária para que se tenha uma educação de qualidade.

Em face dessa constatação do que realmente é a educação, identifica-se a função primordial da escola como sendo o espaço onde o aluno, adquire por meios formais os conhecimentos produzidos historicamente e, através destes conseguem uma ressignificação de seus saberes que adentram os portões escolares com estes quando iniciam sua vida escolar. Por tanto, muitos são os desafios pertinentes a uma educação de qualidade, o que torna lancinante a atividade docente.

“[...] A educação é um fenômeno social inerente a constituição do homem e da sociedade, integrante, por tanto, da vida social, econômica, política, cultural”. (LIBÂNEO, 2010, p.96) Não podemos dissociar a educação do nosso cotidiano, esta acontece em vários momentos da vida, do nascer ao morrer, em casa, na igreja, no supermercado, com o abrir de uma flor, o vento no rosto, caracterizando-se como “educação informal” (LIBÂNEO, 2010). Além da educação informal, Libâneo (2010) descreve a educação que acontece com intencionalidade dentro do ambiente escolar e a educação que acontece de forma planejada porém fora do âmbito escolar, denominadas pelo autor de educação formal e não formal.

Os autores acima mencionados, concordam que a finalidade da educação consiste em inserir o ser humano na vida social e que o processo educativo ocorre através das relações de interação humana, defendem eles uma inserção social consciente e reflexiva, com o poder de transformar a realidade que os cerca e ressignificar seus saberes e ações.

Para que a formação profissional docente?

Para um bom desempenho educacional, torna-se crucial uma reflexão sobre quem é o professor da atualidade. Qual seu perfil profissional e o que este perfil contribui para a



atividade docente? A resposta para essas questões auxiliarão no entendimento e na elaboração do profissional que atua no 3º e 4º ano do ensino fundamental.

Há especificidades na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que tratam sobre a formação docente e elas afirmam que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p.26)

Partindo do pressuposto da lei acima mencionada, percebe-se a importância da formação de professores para o exercício do trabalho docente nas séries iniciais. Porque é exigido uma formação mínima para a docência? Quais problemáticas podem surgir do não cumprimento dessa lei e no desempenho escolar dos educandos?

Bem, um profissional que atua em sala de aula, principalmente nos anos iniciais, precisa de alguns saberes que são de fundamental importância para realizarem um trabalho de qualidade. Em primeiro lugar é preciso reconhecer que uma criança não é uma máquina que se configura apertando um botão e ela automaticamente realiza aquilo que desejamos; ela é na verdade um ser humano e, um ser humano em desenvolvimento, e que esse desenvolvimento se dá seguindo algumas fases. Para que a criança desenvolva-se com todas as suas potencialidades essas fases precisam ser conhecidas e levadas em consideração pelo profissional que atua em sala de aula pois, sem esse conhecimento a formação do aluno será deficiente e incompleta.

Além de levar em consideração a fase em que o aluno encontra-se também é preciso saber que “embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos” (TARDIF, 2012, p.129) e que, “contrariamente aos objetos seriais do industrial, que são homogêneos, os



alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais” (TARDIF, 2012, p.129).

Cada ser humano tem seu tempo e a sua forma de assimilar o conhecimento e esses dois fatores devem ser respeitados. Há uma pluralidade na clientela educacional e, para cada um deles há a necessidade de um conhecimento. É imprescindível que os alunos sejam vistos com suas singularidades e que o docente possua as habilidades básicas para atendê-los. Nesse ponto de vista, Libâneo (2010, p.38) defende que,

“O curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades”

Libâneo (2010) nos diz que o ensinar não tem apenas o objetivo de repassar conteúdo ou encher um quadro de atividades para um aluno apenas copiar algo que para ele não faz nenhum sentido. É preciso despertar no aluno a compreensão de que aquilo que está diante dele é algo útil. É preciso despertar a vontade do aluno em aprender e é para isso que servem as várias metodologias, as quais o educador entra em contato durante sua formação superior. Mas estas ferramentas precisam ser escolhidas com bastante cuidado para que possam atingir seus objetivos.

“Por sua vez, pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas a organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.” (LIBÂNEO, 2010, p.33)

Deste modo ele deve ser um profissional preparado para adequar sua forma de atuação aos diferentes ambientes onde ele encontra-se inserido, podendo atuar na gestão, na coordenação pedagógica ou na docência, sabendo-se hoje que as modalidades de ensino são diversas e que a flexibilidade e dinamismo do profissional docente deve atender tais necessidades.

O agente chamado de professor que atua em nossas salas de aula não é um ator neutro como se pretende a teoria da educação, mas um ser moldado por uma vivência antes mesmo de sua formação acadêmica as quais, segundo Tardif (2012, p. 20) “esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-la nem muito menos abalá-la”

“[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas,



numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere a formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de suplência e/ou alfabetização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2012, p.16)

A autora aqui nos apresenta uma das grandes problemáticas do fazer docente e está no fato de muitos dos profissionais já possuírem uma visão de como ensinar. Essa ideia permeia toda a prática educativa, e em alguns casos orienta toda a prática docente de uma boa parte dos professores que mesmo depois de passarem por uma formação acadêmica, não conseguem se desvencilhar da maneira pela qual eles vivenciaram a aprendizagem como alunos. Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. (PIMENTA, 2012, p.20) Romper com essas práticas que se tornaram parte de seus modelos de como ensinar não é fácil.

O docente ideal para a educação dos anos iniciais

A educação é plural, diversificada e contribui para uma sociedade melhor, afinal a educação é uma das riquezas da humanidade e tantos são os pilares que a sustentam desde os tempos mais remotos até os dias atuais. A LDB, em seu artigo 63, citado anteriormente, nos diz que há a obrigatoriedade do professor das series iniciais ter uma formação mínima. Mas que formação é a ideal para atender a esse requisito? Libâneo (2010, p.34) ressalta que,

O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente, por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas.

Ao citar o caráter pedagógico como elemento diferencial no processo educativo, o autor reforça a importância da graduação em pedagogia para o exercício da atividade docente nos anos iniciais, levando em consideração que as mais diferentes classes sociais estão inseridas no processo educacional e o pedagogo, em sua formação, estuda metodologias diferenciadas para atender a todas essas classes, utilizando didáticas que contribuem para o processo ensino aprendizagem individual e coletivo de seus alunos.



A formação acadêmica direciona as atividades do pedagogo enquanto docente da educação básica e, Pimenta (1999, p. 18) sustenta que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Temos que levar em conta aqui que esta afirmação da autora se baseia em professores que receberam formação pedagógica em cursos de graduação voltadas para o trabalho em sala de aula. Ora, se um profissional que recebeu uma formação especializada para atuar em sala de aula ainda apresenta em sua atuação resquícios de uma educação baseada no tradicionalismo, em sua maioria, o que pode-se imaginar sobre a atuação de um profissional que não teve um preparo para o trabalho pedagógico? Ou que teve pouca formação nesse campo?

Quem quer que deseje continuar a ser chamado de “educador”, não pode ignorar a importância hoje dos processos educativos extraescolares, especialmente os comunicacionais, nos quais está implicada de corpo inteiro a pedagogia.” (LIBÂNEO, 2010, p.41)

O professor que está inserido na educação básica, formado ou não em pedagogia, precisa inteirar-se das mudanças que ocorrem frequentemente no processo educativo. Muitas são as dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática docente, dado a complexidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, a formação acadêmica do docente coloca-se como um marco fundamental para a obtenção de avanços no que tange a qualidade educacional ofertada pelas escolas.

Dentro do ambiente escolar encontra-se a teoria e a prática, que quando caminham de mãos dadas contribuem para a melhoria do desenvolvimento do educando. Um professor que faça uso só da teoria ou só da prática, compromete esse desenvolvimento, ou seja, não está exercendo a docência em sua plenitude, com todos os seus atributos e ferramentas disponíveis, por esta ótica, Houssaye (1996 apud LIBÂNEO, 2010, p. 35) entende que,



Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, por que não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permitiu a produção pedagógica. Em consequência, um prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos mas o teórico da educação como tal, também não é um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica.

Para que o profissional da educação alcance esse perfil de completude onde, compreendendo-se a importância da união teoria e prática, torna-se imprescindível a formação acadêmica, além de formações complementares visando a excelência dos mesmos, sendo assim Libâneo (2004, p.10) destaca que:

Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

O autor indica que, o profissional da docência precisa ter ciência que o exercício da sua profissão, não está limitado apenas em uma formação inicial, mas que este deve buscar o aperfeiçoamento a partir da formação continuada, ressalta também que o acadêmico de pedagogia – futuro professor – no decorrer de sua formação, precisa beber na fonte da atuação prática, para que ambos, graduados e graduandos, possam discutir e perceber as contrariedades enfrentadas no decorrer da atuação em sala de aula e chegar a uma possível resolução para as diversas problemáticas que atualmente são encontradas na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo percebeu-se a importância do profissional das séries iniciais ser um docente com formação em pedagogia, pois o mesmo passa em sua graduação por fases importantes para aprender a lidar com inúmeras realidades, tendo em vista que cada criança tem sua especificidade, são elas como microcosmos da sociedade na qual estão inseridas.

Um dos maiores desafios para o professor é continuar estudando depois de inserido na atividade docente, uma vez que o mesmo encontra-se assobrado de tarefas provenientes de sua profissão, o baixo salário que contribui para que este trabalhe muitas horas por dia, o que gera a falta de tempo para dedicar-se aos estudos, visando seu aprimoramento. Por outro lado, muitos profissionais da área não veem a necessidade de continuar estudando, acreditam que apenas com a formação acadêmica inicial eles podem e acabam pautando toda sua



carreira, apenas 4 anos de estudo para exercer uma profissão que se renova a cada dia e que precisa ser ressignificada a todo momento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissionais docente. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA S. G.(org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional** 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



GT 2 - A Pesquisa No Processo de Formação de Pedagogos (as)

O PEDAGOGO E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO

Sônia Maria Soares de Lima (Acadêmica) – Ufopa
sonias.soares.lima@gmail.com
Maria Antonia Vidal Ferreira (Docente; Orient.) - Ufopa
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: Nos tempos atuais, a globalização da economia tem exigido cada vez mais profissionais polivalentes, capazes de atuar em diferentes frentes de trabalho. O pedagogo tem esse perfil, uma vez que recebe formação para atuar na docência, gestão, coordenação de espaços escolares, e, além disso, de acordo com a legislação vigente, é preparado para desenvolver suas atividades em ambientes não escolares. Entretanto, ao longo do tempo se criou o estigma de que a atuação desse profissional se restringia à escola, fato que precisa ser desconstruído. Assim, o presente artigo tem por objetivo *compreender o campo de atuação do pedagogo orientado pela sua formação*, entendendo que esta atuação ultrapassa a prática docente. A partir da base teórica de autores como José Carlos Libâneo, Maria Amélia Franco entre outros, confrontada com a pesquisa documental a partir da legislação vigente, foi possível delinear os seguintes resultados: ainda persistem indefinições referentes à identidade do pedagogo. Por outro lado, reconhece-se o quanto esse profissional pode contribuir nos espaços não escolares e de como sua atuação está diretamente ligada às atividades que envolvem o trabalho em equipe, planejamento, orientação, formação de pessoal, coordenação, tendo como objetivo principal promover transformações nos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços não escolares. Legislação. Pedagogo

ABSTRACT: Nowadays, the globalization of the economy has demanded more and more multipurpose professionals, able to work in different work fronts. The educator has this profile, since he is trained to act in teaching, management, coordination of school spaces, and, in addition, according to current legislation, is prepared to develop his activities in non-school environments. Thus, this article aims to understand the field of action of the educator oriented by his education, understanding that this performance goes beyond the teaching practice. Based on the theoretical basis of authors such as José Carlos Libane, Maria Amélia Franco among others, confronted with documentary research based on current legislation, it was possible to delineate the following results: indefinities still persist regarding the identity of the educator. On the other hand, it is recognized how much this professional can contribute in non-school spaces and how their performance is directly linked to activities involving teamwork, planning, orientation, staff training, coordination, with the main objective of promoting transformations. in the subjects involved in the pedagogical practice.

KEYWORDS: Non-school spaces. Legislation. Pedagogue.



INTRODUÇÃO

Na era da informação e do mundo globalizado é cada vez mais urgente se pensar o conhecimento como processo que viabiliza as inter-relações humanas nos mais diversos ambientes de convívio comunitário, seja real ou digital.

Nesse contexto, é importante entender o papel que a pedagogia exerce na sociedade e os desafios que a profissão de pedagogo, em pleno século XXI, tem para serem superados. Durante muito tempo, a função do pedagogo esteve associada à escola, mas Libâneo (2010, p. 27-28) nos adverte “o mundo assiste hoje às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de saberes. Essas transformações levam à mudança no perfil de diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino”. Entre esses profissionais, destacamos os pedagogos, que são aqueles que trabalham diretamente com as práxis pedagógicas do conhecimento.

Com esse entendimento é possível verificar a necessidade de mudar a concepção de que lugar de pedagogo é na escola e, analisar as diversificadas competências desse profissional e de como essa profissão pode somar e contribuir com os mais variados contextos.

Para tanto é fundamental voltar a um debate antigo que ainda permanece em nossos dias de que a Pedagogia precisa ser reconhecida como *Ciência da Educação*, e o pedagogo tomado como profissional cujo campo de atuação não se restringe à escola. Cruz (2011, p.201) explicita bem essa questão:

[...] Ser pedagogo requer fazer Pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos [...]. A proposta de que todo pedagogo precisa entender de docência é endossada, mas a docência como base de formação não pode representar a secundarização da própria Pedagogia.

Considerando a relevância da temática optamos em fazer a análise por etapas e dividimos a pesquisa em duas partes. Investigamos a atuação do pedagogo e suas competências, de acordo com legislações vigentes e a identificação de espaços não escolares e a ação pedagógica no processo de construção das relações humanas.

A partir da pesquisa foi possível identificar claramente a função do pedagogo e apontar o quanto esse profissional pode contribuir para o funcionamento dos espaços não escolares e de como sua atuação está diretamente ligada às atividades que envolvem o trabalho em equipe, planejamento, orientação, formação pessoal, coordenação, tendo como



objetivo principal promover as transformações nos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Libâneo (2010, p.33), confirma:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana, previamente definidos em sua contextualização histórica.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E SUAS COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM LEGISLAÇÕES VIGENTES

Analisar a atuação do profissional pedagogo em ambientes escolares e, especialmente, em ambientes não escolares não é tarefa simples. É de conhecimento geral a existência de leis que trazem as diretrizes normatizadoras que balizam as ações desse profissional. Porém, há de se considerar a distância que ainda existe entre o ideal que está normatizado e a vivência do dia a dia, principalmente quando é verificada a desvalorização ou não compreensão, em sua totalidade, da atuação do pedagogo em espaços não escolares.

Para melhor compreensão do curso de Pedagogia e suas competências se faz necessário conhecer sua origem. O referido curso surgiu no final da década de 30 após muitas discussões e debates. Teve sua institucionalização em 1939, por meio do Decreto Lei n. 1190.

Por meio desse instrumento legal, “foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade de Filosofia, da Universidade do Brasil (...), visando à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico [...]” (SILVA, 2006, p.11).

Inicialmente o Curso de Pedagogia formava bacharéis e licenciados, oferecia-se três anos de formação bacharelada, e mais um ano de estudos sobre didática, aos então, já denominados bacharéis, para a aquisição do título de licenciados e o direito de lecionar. Num esquema conhecido como 3 + 1, no qual havia articulação entre bacharelado e licenciatura. O grau de licenciado era ofertado apenas às pessoas que realizassem o curso de Didática.

Nesse modelo, a função do profissional formado em Pedagogia parecia muito vaga, sem especificidade. Essas indefinições provocaram diversas reflexões o que fez surgir posteriormente outras legislações, com a intenção de firmar a identidade do pedagogo.



Ao longo das décadas o curso foi passando por algumas alterações, por exemplo, o Parecer CFE²⁷ nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69 que fixou os mínimos de conteúdo e o tempo de duração que deveriam ser observados na organização do curso de pedagogia, os quais se estendem até nossos dias. A concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos necessários à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas.

No ano de 1997 começaram as discussões em torno da implantação das DCN²⁸ pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) que implicou no processo de implantação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

A partir da proposta das Diretrizes Curriculares o campo de atuação do Pedagogo, foi redefinido dentre os quais o de exercer sua profissão como docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do curso normal de Nível Médio, bem como no exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacional.

A Resolução CNE/CP N° 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, ratifica a ampla possibilidade de atuação do pedagogo quando determina que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

Art. 4º Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; (BRASIL, 2006).

27 Conselho Federal de Educação

28 Diretrizes Curriculares Nacionais



Percebe-se que, a medida que o tempo passa e as legislações vão surgindo, ainda que continue bastante abrangente a função do pedagogo, fica evidente as atribuições desse profissional, como pode ser verificado na Resolução CNE/CP N° 01. É possível que a desvalorização e a falta de compreensão da função do referido profissional na sociedade se deva ao estigma de que a atuação do mesmo se restringia à escola, o que implica a necessidade de uma desconstrução dessa forma de pensar. Cabe aos profissionais que já estão no mercado de trabalho e aqueles que estão saindo da academia, o papel de promotores da mudança e dentro dos espaços que estiverem atuando, exercerem a função de pedagogos em sua plenitude.

ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A AÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS

Durante muito tempo a educação foi vista como uma prática institucional que se desenvolvia apenas na escola, sendo esse espaço onde o pedagogo poderia atuar. No entanto, o desenvolvimento tecnológico e a ideologia de uma sociedade inclusiva e de igualdade social tem propiciado um novo modo de pensar o processo educativo, em outros espaços que tem por objetivo a formação humana. Brandão (2006, p.7) consegue traduzir esses muitos espaços onde a educação acontece:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (...) Não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática.

Alguns autores pontuam a Pedagogia como prática social que organiza uma direção de sentido naqueles espaços onde a educação se realiza: na escola, mas também fora dela e, Franco citado por KRUGER (2015, p.) assevera:

Toda Pedagogia, como prática social, implica uma intervenção no coletivo, a qual necessariamente ocorre para produzir uma direção de sentido. Toda intervenção no social deveria ser mediada pelas perguntas que garantem a eticidade dessa ação: a intervenção que propomos vai produzir transformações em que direção? Vai beneficiar a quem? Vai servir para que? Para quem?

Ante aos variados temas educacionais como a qualidade do ensino, a corrida pela profissionalização, o permanente preparo para o mercado de trabalho e consumo, novas práticas educativas têm surgido implicando no desenvolvimento de uma educação



participativa, inclusiva, democrática e transformadora. Gadotti (1987, p. 06) alerta que “o pedagogo, fazendo “prática social”, está exercendo seu papel específico na sociedade, que é o de vincular o ato educativo, a teoria e a prática da transformação” e Kruger (2015, p.10) diz “onde mais de duas pessoas se reúnem já acontece uma interação, uma troca de conhecimentos, carregados de cultura e já permite a intervenção do Pedagogo”.

TIPOS DE EDUCAÇÃO

Para melhor entender o papel do pedagogo nos espaços não escolares é relevante entender os tipos de educação. Em artigo sobre educação não formal Gohn (2006) pergunta quem são os educadores da educação formal, informal e não formal? e responde: na educação formal são os professores; na educação informal são os pais, a família em geral, os amigos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc e na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos.

Educação Formal

A educação formal se refere aquela que acontece nos ambientes de ensino institucionalizados, na escola e fora dela, quando se tem presente a intencionalidade, a sistematicidade, com conteúdos previamente demarcados e com condições e organização que caracterizam um trabalho pedagógico e didático. A educação formal preocupa-se mais com o aprender a conhecer, ficando em segundo plano o aprender a fazer. Esse tipo de educação possui uma organização, um planejamento, inclusive o curricular. Há necessidade de pessoas capacitadas para ministrar os cursos e/ou aulas, um local específico e tempo disponível. As atividades seguem uma sequência, metodologia e são, geralmente, divididas por idade e turmas.

Para GOHN (2006), entre outros objetivos da educação formal, espera-se, que o sujeito seja capaz de aprender e progredir na aprendizagem, que a formação do indivíduo o torne um cidadão ativo capaz de desenvolver habilidades e competências, ser criativo, perceptivo etc. Geralmente, o sujeito dessa educação recebe uma certificação, titulação, podendo avançar de nível.

Educação Informal



É aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização: na família, no bairro, no clube, com amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados. Pode-se dizer que é aquela que vem do senso comum. Favero (1980, p.21) explicita a educação informal como:

Processo permanente pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos; habilidade, atitudes e perspicácia, através de experiência diária e contato como o meio ambiente e em casa, no trabalho e no lazer; através do exemplo e das atitudes dos parentes e amigos; por meio de viagens, leitura de jornais; ouvindo rádio, vendo filmes e televisão.

Assim podemos apreender que a educação informal acontece a partir das interações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, de modo disperso, inconscientes, que podem acontecer em qualquer local não institucionalizado, como na rua, no trabalho, na igreja, etc.

Educação não formal

De modo geral ainda há muita confusão quanto aos termos “educação informal” e “Educação não formal”, inclusive a concepção de que são a mesma coisa. Entretanto, educação não formal implica relações pedagógicas, não institucionalizadas, isto é, tal educação não é organizada por séries, idade, conteúdos, mas sim, atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Pirozzi explica educação não formal assim:

a educação não formal destaca os processos educativos que têm uma intencionalidade na ação, pois prevê troca de conhecimento, envolve um processo interativo de ensino e aprendizagem e corrobora com a construção de aprendizagens de saberes coletivos, que, por sua vez, não têm a formalidade do ensino regular (PIROZZI, 2014, p. 36).

Como exemplo de educação não formal tem-se as associações, sindicatos organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, etc. É pertinente citar Paulo Freire²⁹ como o autor que colocou em prática essa educação e proporcionou aos educandos discutirem sua realidade e irem além da *leitura da palavra, mas fazerem também a leitura de mundo*.

29 Paulo Reglus Neves Freire – 19/09/1921 -02/05/1997 – educador brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado *pedagogia crítica*. É também o Patrono da Educação Brasileira



PERFIL DO PEDAGOGO PARA ATUAR NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Diante de um campo tão amplo para a atuação do pedagogo e tendo definições mais específicas dos tipos de educação e, considerando que esse profissional é capacitado para lidar com as mais diferentes situações no cotidiano que envolva ações pedagógicas, destaca-se o relevante papel que o mesmo pode desempenhar nos mais variados segmentos sociais e profissionais. Dessa forma, o perfil do pedagogo para atuar nesses espaços tem diversas características, entre as quais se destacam:

- Espírito de liderança: sujeito capaz de orientar, conduzir sua equipe para alcançar resultados;
- Acreditar nas habilidades e no discernimento das pessoas; ser flexível, acessível e ter carisma;
- Orientação para resultados: busca incessante para alcançar os objetivos;
- Comunicação clara e objetiva: ter pensamentos ordenados e claros para haver uma comunicação eficaz e eficiente.

Durante a pesquisa deparamo-nos com o trabalho de Kruger (2015) que traz um relato de experiência de uma pedagoga da Coordenadoria Municipal de Trânsito do Município de Ijuí. Consideramos a fala da pedagoga de grande relevância para o presente estudo, pois é muito revelador o papel que o profissional da educação tem nos espaços não escolares; isto é, o pedagogo não assume outra função, mas de posse dos conhecimentos adquiridos na academia promove os laços das relações humanas tão necessários no cotidiano de nossa sociedade. Camila, a pedagoga da Coordenadoria de Trânsito diz: *“O pedagogo não se constitui num especialista em trânsito, mas na educação das pessoas em saber usufruir deste espaço de ir e vir, um dos principais princípios de liberdade e democracia”*. E diz mais:

O curso de pedagogia foi essencial e contribuiu e ainda contribui no dia a dia do meu trabalho. As teorias de Piaget e de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, a parte da psicologia em relação à segurança no trânsito, a questão da ética e cidadania como premissa essencial no trânsito, a sociologia e a filosofia, as etapas do conhecimento, o saber fazer, a própria conjuntura da construção do conhecimento pelo educando, são situações que saem da teoria e hoje tenho a oportunidade de colocar em prática. (KRÜGER, 2015, p.32)



A partir desse relato confirma-se a importância do profissional da educação nos espaços não escolares, através de um atendimento humanizado e transformador e primando pela qualidade da aprendizagem, que está cada vez mais valorizada na sociedade do conhecimento. O pedagogo é esse profissional versátil que aprende de tudo um pouco, e esse talvez seja o perfil mais procurado hoje nos ambientes de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações devem ser pontuadas, entre as quais, o campo de atuação do pedagogo que é muito amplo e, portanto, responde bem ao perfil de profissional que o mercado de trabalho está à procura, ou seja, esse profissional é habilitado para cuidar do processo de aprendizagem num âmbito geral, uma vez que a educação cabe em qualquer lugar, daí sua relevância nos mais diversos espaços da sociedade.

Porém, outra consideração importante é que mesmo que a legislação aponte as competências do pedagogo de forma ampla, a sociedade ainda o vê como o profissional para atuar em escolas. Os autores pesquisados destacam essa visão e discutem também a indefinição da identidade desse profissional que ainda persiste em nossos dias. Franco (2012, p. 31) ratifica que “o pedagogo e professor são trabalhos próximos devem estar articulados, mas a docência não se submeta à pedagogia nem esta àquela...” e para tornar o debate mais acirrado prossegue “[...] os cursos de Pedagogia no Brasil constroem-se com a intencionalidade de formar o professor utilizando-se do discurso de que forma o Pedagogo também”. Percebemos assim, que até mesmo os pesquisadores dessa área continuam com uma discussão que talvez tenha começado na origem do curso de Pedagogia.

O estudo proporcionou também um olhar para a realidade mais próxima, instigado pelo estágio em ambientes não escolares no município obidense. Constatou-se que, mesmo tendo muitos espaços, além dos ambientes escolares, onde se faz necessária a presença do pedagogo, este profissional não integra a equipe dessas instituições, sendo as ações pedagógicas exercidas por outrem.

Diante dessas pontuações mal resolvidas no campo da formação e atuação do pedagogo, espera-se discussões mais qualificadas e decisões políticas mais esclarecedoras para esse campo de atuação profissional. E que essas discussões e decisões políticas possam contribuir com outras reflexões sobre o tema na área educacional, inclusive no campo da



pedagogia social, empresarial e hospitalar, que embora não tenham sido exploradas no presente trabalho tem igual relevância no cenário da Pedagogia em espaços não escolares.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: Acesso em: 16 ago.2017.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FÁVERO, Osmar (coord). **Tipologia da educação extra escolar**. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos avançados em educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – INEP. Brasília: INEP, 1980.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012

GADOTTI, Moacir, IN. **Sociedade e Educação**. Cortez Editora/Autores Associados/CEDES, Ano I- N.1- setembro 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

KRÜGER, Jaqueline Bussler Michael. **Além dos muros da escola: um estudo sobre os campos de atuação do pedagogo**. Disponível em: bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3619. Acesso em: 17 ago.2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRROZI, Giani Peres. Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo? **Revista Educare CEUNSP**, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/403088-Pedagogia-em-espacos-nao-escolares-qual-e-o-papel-dopedagogo-pedagogy-in-non-scholar-places-what-is-the-role-of-the-educator.html>. Acesso em 17 ago.2019.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.



GT 2 - A Pesquisa No Processo de Formação de Pedagogos (as)

RECORTES DA HISTORICIDADE DE FUNDAÇÃO DA CIDADE DE ÓBIDOS/PA, DE SUAS PRIMEIRAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO VIGENTE ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1970

Ênoly Maria da Rocha Pinheiro (Acadêmica) - UFOPA
enoly.maria@yahoo.com.br

Ana Célia Franco Câncio (Acadêmica) - UFOPA
celiacancio12@gmail.com

Breno Louzado Castro de Oliveira (Docente; Orient.) - UFOPA
brenolouzada@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo intitulado “Recortes da historicidade de fundação da cidade de Óbidos/PA, de suas primeiras escolas e da educação vigente entre as décadas de 1950 e 1970”, teve como metodologia uma pesquisa bibliográfica de revisão da literatura, especificamente a revisão narrativa, com o objetivo de abordar recortes da fundação do município de Óbidos, das duas primeiras escolas que hoje já possuem mais de cem anos de história e contribuir com futuras pesquisas referentes ao período retratado. No decorrer do texto, serão retratados pontos importantes da certidão de nascimento do município e do método de ensino explícito na história, onde prevalecia ainda, o tão discutido método tradicional, o qual desvalorizava a corporeidade do aluno e desconsiderava suas vivências. É importante ressaltar que conforme Barros (2010), a educação daquela época era mais diversificada, pois as alunas da escola São José aprendiam a educação social, moral, escolar propriamente dita e uma variedade de atividades modo a serem aprendidas. Já na escola São Francisco, os rapazes aprendiam a educação formal e cursos profissionalizantes para que tivessem ao concluir o ensino primário uma ocupação, com capacidade de ajudar sua família e continuar sendo um bom católico, de acordo com o objetivo dos franciscanos. Enfim, convido você leitor a conhecer um pouco mais, afinal “o conhecimento é o alimento da alma” (Platão).

PALAVRAS CHAVES – Educação em Óbidos-PA. Escola São Francisco. Escola São José.

ABSTRACT: The present article entitled “Clippings of the historicity of the founding of the city of Óbidos / PA, its first schools and the education in force between the 1950s and 1970s”, had as methodology a bibliographic research of literature review, specifically the review narrative, with the objective of approaching excerpts of the foundation of the city of Óbidos, of the first two schools that today have more than one hundred years of history and to contribute to future researches related to the period portrayed. In the course of the text important points will be portrayed in the birth certificate of the municipality and the teaching method explicit in history, which still prevailed, the much discussed traditional method, which devalued the student's corporeality and disregarded their experiences. It is important to emphasize that according to Barros (2010), the education of that time was more diversified,



since the students of the São José school learned the social, moral, school education itself and a variety of activities to be held. At San Francisco, the boys learned formal education and vocational courses so that when they had completed primary school, they had an occupation that would help their family and remain a good Catholic, according to the Franciscan goal. Finally, I invite you reader to know a little more, after all "knowledge is the food of the soul" (Plato).

KEYWORDS: Education in Óbidos-PA. São Francisco School. São Jose School.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido com o intuito de obter mais conhecimento sobre o processo de ensino entre as décadas de 1950 e 1970 na cidade de Óbidos, que está localizada no Oeste do Estado do Pará. Para isso primeiramente será abordado a historicidade do município. Estes assuntos são de relativa importância para a sociedade de modo geral, principalmente no que tange a educação vigente naquele período, uma vez que pouco se tem conhecimento no meio acadêmico sobre essa temática. São informações que quase não possuem acervo de fácil acesso, levando pesquisadores e escritores, em sua maioria a realizarem seus trabalhos em forma de “marco histórico contextual”, ou seja, através de relatos dados por pessoas que participaram ativamente do período pesquisado.

Das referências bibliográficas utilizadas para a produção deste artigo pode-se afirmar que todas contam com fragmentos de informações que não são encontradas registradas em papel, mas são relatos feitos com precisão e coerência, que norteiam um conhecimento mais abrangente do assunto. Inclusive, para retratar e por questão de complemento de informações referente a educação do município nas décadas de 1950 até 1970, procurei consultar obras de cunho científico, como tese de mestrado, artigos, Livros e outras informações em fontes seguras.

Serão tratados neste artigo o contexto histórico da cidade de Óbidos até sua elevação a cidade e a metodologia de ensino vigente entre as décadas de 1950 e 1970 nas escolas São José e São Francisco localizados na “zona urbana”. O objetivo ao falar da educação é demonstrar sucintamente como era o método de ensino e estrutura curricular utilizado nas duas escolas, e ainda, apresentar a historicidade do povo pertencente a esta terra magnífica que leva a denominação de “Terra dos Pauxis³⁰”.

30 Conforme o autor, romancista e crítico literário José Veríssimo em sua narrativa de viagem intitulada “Do Pará a Óbidos”, publicada no ano de 1877 este nome de origem indígena “pertence à língua geral ou tupi e corruptela do vocabulário ypauuichy – que se traduz por lago de uichy – ypaua, lago em tupi – pois é certo que o lago situado atrás da cidade abundou outrora em árvore desse fruto (uichy)” (VERÍSSIMO, 1970, p. 221 in BARROS, 2010, p. 64).



Para que se pudesse obter informações referentes ao tema, recorreu-se a uma revisão de literatura, mais especificamente a revisão narrativa, que conforme Bernardo et al. (2004) “constitui-se basicamente, da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador”.

CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS

Óbidos, localizada no Oeste do Estado do Pará que atualmente possui uma população com mais de 50.000 mil habitantes, teve como ponto de partida para sua ocupação, segundo Canto (2012) “a edificação do ‘Forte Presépio’”. O autor diz que a Carta Regia assinada pelo Rei Dom Pedro II, no dia 12 de dezembro de 1697, dando a ordem para a construção é, sem dúvida, a “Certidão de Nascimento” da cidade “Presépio”.

Segundo Canto (2012), é ao Governador na época Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho que Óbidos deve a construção do Forte, pois, existe uma carta datada de 26 de julho de 1697 do governador dirigida ao Rei Dom Pedro II, na qual expõe que achava melhor mandar o referido superintendente construir uma casa no forte do Estreito. Então, em 14 de novembro a (Corte de Lisboa) aprova

A proposta do Governador, definindo o lugar onde Manoel da Mota Siqueira deveria construir uma das quatro fortalezas a que se propunha. [...] a que deveria ser edificada em Acaquí, o Conselho determinava que *‘seja acima do Tapajós da parte do Norte, aonde o rio se estreita a tiro de peça he do mesmo parecer, e já tinha dito neste particular, se verificado’*. Ou seja, a construção deveria ser em Óbidos. (CANTO, 2012, p. 14)

Conforme Canto (2012), o Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado esteve em Óbidos por duas vezes. Sendo uma delas em 1754, quando subia o Rio Negro para tratar dos acordos de limites entre os reinos de Portugal e Espanha” e a segunda visita, foi para a criação da Vila e também da paróquia de Óbidos, cumprindo então as Leis de 1755, que erigia as Missões Religiosas em Vilas, conforme a carta de 4 de julho de 1758, escrita por Barcelos, AM, que confirma essa informação.

Esse plano de elevação a vila dos povoados tinha como objetivo assegurar o domínio da coroa no processo de colonização, ou seja, pretendia-se com essa mudança que os aldeamentos como Óbidos ficassem sob administração de pessoas indicadas, sendo a partir de então dominada politicamente, tirando portanto os poderes que os religiosos tinham junto aos índios devido estes serem defensores da escravidão indígena, como exemplo de Óbidos, onde os índios eram escravizados pelos militares para a construção do “Forte Pauxis”.



Figura 01 – Quartel de Óbidos



Fonte: <http://sidcanto.blogspot.com/2019/03/quartel-militar-da-cidade-de-obidos.html>

Quanto à administração da Vila, Mendonça Furtado nomeou pessoas que no máximo, sabiam tão somente assinar seus nomes, posto que, nesse ínterim da história de desenvolvimento de Óbidos, seus moradores eram formados por índios e por pessoas que haviam migrado do sertão nordestino, os quais eram analfabetos. (FRAGOSO, 1992, não p.³¹, apud BARROS, 2010, p. 69).

Verifica-se conforme Canto (2012), que em 26 de janeiro de 1763 Óbidos teve a primeira visita de um Bispo, foi a de Dom Frei de São José e Queiróz, quarto Bispo do Pará. Este deixou um relato de sua passagem, dizendo que “o sitio de Pauxis, que hoje se diz vila de Óbidos, é eminente ao rio, tem igreja ordinária coberta de (palha), e muitas casas pelo mesmo modo”.

Vale ressaltar que devido o relatório escrito pelo Bispo, ele foi afastado da Cátedra paraense pela corte portuguesa que ficou descontente com sua atitude. No entanto, é graças a seus registros que hoje possui-se valiosas informações “sobre a vida da nascente vila de Óbidos e de outras regiões do Baixo Amazonas que não podem nem merecem ser esquecidas” (CANTO, 2012, p. 27).

Passados noventa e seis anos da sua criação como vila, Óbidos foi então elevada a cidade em 1854 já com um aumento populacional conseguinte, informação esta que pode ser encontrada segundo Canto (2012) no relatório do Doutor Domingos Soares Ferreira Pena. Canto faz então um resumo dos dados de como era Óbidos em 1868 de acordo com os dados da publicação de 1869, passo a transcreve-los:

Havia em Óbidos 151 casas [...] distribuídas em nove ruas e duas praças que se cortavam [...] tinham duas igrejas (nas duas praças): a Matriz de Santana, construída em 1827 e a capela do Bom Jesus³², que ainda estava inconclusa naquele ano (1868),

31 FRAGOSO, Hugo; SANTOS, João. Presença franciscana na Prelazia de Óbidos. Revista Santo Antônio, Santarém(PA), Ano 61, n. 102, out. 1983.

32 Capela construída pelo povo, em pagamento a promessa feita ao Bom Jesus se a cidade obtivesse êxito no combate a crueldade dos cabanos, que aterrorizaram a cidade matando pais de família e violentando as mulheres, na ausência do vigário local padre Antônio Manoel Sanches de Brito, que ao retornar ficou horrorizado. Indignado com o acontecido convocou os homens que haviam sobrevivido ao ataque, e com a ajuda destes e das forças navais travou-se um combate com bastante violência contra os cabanos, então [...]. Com a vitória



mas cuja construção começara em 1855. O cemitério era um campo não cercado e transformado em pasto, estava aos cuidados da Irmandade da Matriz. (p. 43).

Figura 02 - Capela do Bom Jesus séc. XVIII



Fonte: <https://www.chupaosso.com.br>

Figura 03 - Capela do Bom Jesus 2019



Fonte: (Acervo pessoal)

No que diz respeito a cultura do município da metade do século XIX, o autor diz que:

A cultura predominante era do cacau [...] A segunda maior produção era do gado vacum [...] Além dos anteriores citados havia exportação de algodão e tabaco, produzida em grande parte nos mocambos do Trombetas, bem como de guaraná e castanha do Pará, goma de seringueira, ainda incipiente, além de outros produtos. (p. 44)

Em 28 de dezembro de 1853, nasce em Óbidos uma figura ilustre, Herculano Marcos Inglês de Sousa, que futuramente veio a se tornar advogado, professor, jornalista, contista e romancista, ele faleceu no Rio de Janeiro - RJ, em 6 de setembro de 1918. E em 8 de abril de 1857, temos o nascimento de outra figura ilustre, o senhor José Veríssimo Dias de Matos, jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário, que faleceu em 2 de dezembro de 1916, também faleceu no Rio de Janeiro, RJ.

Assim como Inglês de Souza, José Verissimo sempre se reportou a sua cidade natal, teve muitas obras publicadas e juntamente com Inglês de Souza e Lúcio de Mendonça, promoveram a fundação da Academia Brasileira de Letras, a qual foi instalada em julho de 1897. Inglês de Sousa ocupou a cadeira de nº 28, cujo patrono foi Manuel Antônio de Almeida” (BARROS, 2010, p. 82). E José Verissimo ocupou a cadeira de nº 18, cujo patrono foi João Frederico Lisboa, notável publicista e historiador maranhense.

Como pode-se observar, Óbidos tem em sua história grandes figuras literárias, indivíduos de grande porte que hoje são motivo de orgulho para a sua terra e seus conterrâneos. É importante salientar que,

consolidada [...] o pequeno templo foi erguido mais de vinte anos depois, em 1855, inicialmente em taipa de pilão; muito tempo depois, quase em ruínas, foi restaurada em 1943 por Dom Floriano Lowenau, então vigário de Óbidos.” (SOUZA, in SILVA, 2009, p. 15)



Durante o período imperialista, de todos os municípios do Estado do Pará, Óbidos foi o que mais se preocupou com a vida intelectual e cultural de seus habitantes. Foi um dos primeiros locais a possuir grupos escolares, uma biblioteca denominada de Gabinete de Leitura Obidense e um pequeno teatro onde os amadores locais se apresentavam. Podemos, pois, deduzir que a preocupação dos dirigentes da cidade de Óbidos com a vida intelectual e cultural dos municípios, pode ter despertado o nascimento de grandes talentos nas Letras e nas Artes. (REIS, 1979, não p.³³ apud BARROS, 2010, p. 84)

A história segue seu percurso, até que cheguemos no século a qual este artigo se reporta, o século XX, que já no início, precisamente no ano de 1906 é contemplada com o nascimento de mais um ilustre literário, o Poeta Obidense, como era conhecido Saladino de Brito. Sua vida foi inteira dedicada a sua cidade da qual se orgulhava muito; era um ufanista convicto pela Amazônia e visionário, prevendo muitos dos problemas da região”. (SILVA, 2009). Ele faleceu sem conseguir estabilidade financeira por motivo de doença, deixando em oito álbuns suas poesias, muitos anos após sua morte foi publicado uma pequena coletânea de suas poesias graças aos esforços de um conterrâneo seu o Dr. Célio Simões de Souza. Saladino de Brito, é o autor do glorioso hino da cidade de Óbidos.

De uma de suas obras cito uma estrofe no qual ele se refere aos índios, que tão covardemente foram tendo suas terras tomadas por estrangeiros e tanto naquela época como atualmente se encontram na mesma situação. Segue a estrofe:

Ainda se acha das margens distantes,
o índio astuto, valente viril;
que outrora lutara vibrante
por sua terra o rico Brasil!
Hoje vive bem dentro da mata,
amando a cunhã, em noite de lua,
tendo uma vida discreta, pacata,
na taba querida que sempre foi sua! (SILVA, 2009, p. 52).

FUNDAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO - DOM AMANDO BAHLMANN

Passemos então a discorrer sobre a fundação das escolas no município, mas antes é necessário registrar neste artigo a informação encontrada em Barros (2010), quando a autora faz uma citação de considerável importância sobre a resenha estatística de Óbidos no ano de 1868 encontrada no registo de Ferreira Penna de 1869, onde ele

Observou que, nesse período, a instrução pública da cidade estava circunscrita em duas escolas de primeiras letras, uma para meninos, que no ano de 1867 contava

33 REIS, Artur César Ferreira. História de Óbidos. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL; Belém: Governo do Estado do Pará, 1979.



com 69 alunos e outra para meninas, frequentada por 36 alunas. Havia também uma escola particular. (PENNA, 1869, não p.³⁴ apud BARROS,2010, p. 88)

Figura 04 – Grupo escolar das primeiras escolas de primeiras letras de Óbidos em 1908



Fonte: Museu Integrado de Óbidos

No entanto, essas escolas criadas em 1854, não continham um ensino que agradasse a população, particularmente os que tinham condições de mandar seus filhos para estudar na capital Belém, então estes continuaram a enviá-los para adquirir conhecimento fora do município. Esse fenômeno infelizmente ainda é uma realidade do município, mas, atualmente é em relação ao ensino superior, pois, devido à pouca oferta de cursos gratuitos para esse nível muitos obidenses acabam migrando para outras cidades.

Em 1911, temos então graças a Dom Amando Bahlmann, a fundação da Escola São Francisco em 1 de junho e da Escola Paroquial São José no fim do mês de maio.

Dom Amando Bahlmann, nasceu em 8 de maio de 1862 em Bartmannsholte e na verdade se chamava Augusto Bahlmann, recebeu esse novo nome quando noviço em homenagem a um santo bispo que viveu na Holanda. Em 1872, ainda com dez anos, já tinha a convicção de que queria ser um franciscano. Entrou para o convento Havereld, passando então a receber os hábitos franciscanos, conforme Couto e Colares (2019, p. 20).

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

34 PENNA, Ferreira. A região ocidental da Província do Pará: resenhas estatísticas das comarcas de Óbidos e Santarém. Pará: Typographia do Diário de Belém, 1869. p. 15-33.



Dom Amando Bahlmann veio para o Brasil em 24 de maio de 1891, após a mudança ocorrida no governo, quando este passou de monarquia para republica, pois, até então estava proibida toda e quaisquer ação nas províncias por congregações, devido os conflitos ocorridos entre o Governo de Pombal e os religiosos. Mas, é somente em 10 de janeiro de 1907 que ele tem a notícia de que seria nomeado bispo da prelazia de Santarém³⁵, da qual tomou posse em 4 de agosto ainda de 1907.

Juntamente com Frei Capistrano Niggemeyer e o Irmão Frei Camilo Lauer, foram os primeiros franciscanos alemães a aportarem em Santarém, tiveram de enfrentar diversos problemas para conseguir manter seus trabalhos apostólicos, dentre os quais estão, o de infraestrutura, o clima, a insuficiência de sacerdotes para que a prelazia funcionasse, a falta de prédios adequados para o funcionamento da Cúria Prelática, o analfabetismo da maioria da população, e principalmente a falta de recursos financeiros para custear tudo isso e conseguir manter seu papel de reguladora social.

Então, Dom Amando Bahlmann incansavelmente começou a pedir ajuda por toda Europa, e graças a expedição de um novo decreto esclarecendo que a responsabilidade em contribuir com a Custódia de São Benedito da Amazônia³⁶ era da Província de Santo Antônio do Brasil com sede na Bahia (BAHLMANN, 2015, p. 98 apud COUTO; COLARES, 2019) , em 6 de abril de 1909, ele conseguiu resolver dois dos problemas que enfrentava, o de suprir a carência de padres para missões e de padres e irmãos para tomar conta das escolas para meninos e meninas (COUTO; COLARES, 2019, p. 25).

Como discípulo de São Francisco tinha que fazer a justiça aos pobres, dando dignidade a uma população desassistida dos elementos básicos como saúde, educação, contudo tinha também que cumprir as normas institucionais católicas com que, por sua vez, assumira responsabilidades políticas e estratégicas junto ao governo republicano como controlar as elites ofertando-lhes boa educação e saúde e formando o cidadão dentro dos ideais governamentais, afastando com isso, a ameaça do retorno da monarquia ao poder.

A partir, desse contexto Dom Amando Bahlmann começa seus grandes feitos, como as construções de escolas e hospitais. Mas, como a falta de recursos não havia sido sanada ele sabia que não poderia oferecer uma educação gratuita, então, visionando as potencialidades das cidades de Óbidos e Santarém devido terem muitos comerciantes e estes poderem pagar os estudos para seus filhos, realiza as construções das escolas São Francisco e São José em

35 Localizada no norte do Brasil, no Estado do Pará.

36 Criada por Dom Amando Bahlmann, Frei Capistrano Niggemeyer e o Irmão Frei Camilo Lauer.



Óbidos, Santa Clara em Santarém e, além destas também das escolas São Francisco em Monte Alegre e Santo Antônio em Alenquer.

MODELO DE EDUCAÇÃO VIGENTE NAS DÉCADAS DE 1950 – 1970 NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS

Escola São Francisco

Figura 05 – Escola São Francisco na década de 1930



Fonte: <https://www.obidense.com.br>

A escola São Francisco, fundada em 1 de junho de 1911 teve como primeiro diretor o frei Alemão André Noirhome e funcionava anexada a igreja de Sant'Ana, padroeira da cidade. Em 1919, segundo informações coletadas junto a direção atual da escola que teve a generosidade de ceder o pouco de acervo que possuem sobre a educação no período retratado, as aulas foram transferidas para um novo prédio anexado no Bom Jesus, capela já citada anteriormente.

De acordo, com as informações no ano de 1921 a escola contava com um corpo discente de 128 meninos sob a responsabilidade de Frei Vitor. Mesmo passando por diversas avarias, tendo que ter seu funcionamento cessado por algumas vezes por falta de corpo docente, o prédio acabava por ser usado apenas aos domingos para aulas de catecismo.

A escola voltou a funcionar em 1932, com um quantitativo de 121 meninos, com a ajuda de doações de simpatizantes da causa pedagógica do clero. Com a criação da “Congregação Mariana dos Moços de Óbidos” em 1945, o prédio que funcionava a escola passa a ser a sede da congregação e os alunos são transferidos para uma construção na época, onde hoje é sediada a escola.

Mas, é em 1951 que fora realizada o início da construção do prédio da Escola Técnica Profissional “São Francisco”, quando Óbidos estava sob administração do Dr. Raymundo da Costa Chaves. A construção contou com recursos advindos de um convenio



com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) em parceria com a Secretaria de Obras do Estado do Pará e a Prefeitura do município, a conclusão da obra ocorreu no ano de 1955.

Após essa parceria com o Governo do Estado, a escola recebeu anexos para o desenvolvimento das aulas de religião, matemática, linguagem e ainda para o aprendizado de carpintaria, marcenaria, serralha e mecânica.

Figura 06 – Escola São Francisco 1950



Fonte: <https://www.chupaosso.com.br>

Figura 07 - Escola São Francisco 2019



Fonte: <https://www.obidense.com.br>

De acordo com o estatuto da escola, aprovado em reunião geral da Diretoria em 16 de fevereiro de 1958, ela era uma instituição de assistência a juventude, que se destinava a recolher os meninos da rua para dar-lhes ensino primário e profissional, tendo em vista primordialmente a formação religiosa e moral. Além dos membros da diretoria tinha como membros sócios os professores em exercício de magistério e os superiores que legitimamente desempenhassem qualquer atividade administrativa ou disciplinar no educandário.

Em 1964, a escola passou a ser conveniada com a esfera estadual em consequência da grande necessidade de parcerias. Em 1980 devido ao grande crescimento de despesas os padres fizeram a doação da escola ao município, deixando de ser profissionalizante e passando a ser “Estadual”, atendendo não mais especificamente rapazes, mas, discentes de ambos os sexos funcionando de 1ª a 8ª series. Atualmente é uma escola municipalizada e tem como missão “Primar por uma educação de qualidade, desenvolvendo no aluno o senso de cidadania”.



Escola São José

Figura 08 – Escola São José



Fonte: <https://www.chupaosso.com.br>

Figura 09 - Escola São José



Fonte: <https://www.obidense.com.br>

A escola São José, como ficou conhecida depois de ter recebido várias nomenclaturas, foi fundada por Dom Amando Bahlmann em maio de 1911, ficando sob a administração das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora de 1911 a 1921, elas tinham como missão educacional a Educação Religiosa e a Educação Domestica. Como pode-se observar estas ficam em Óbidos por pouco tempo devido a não adaptação ao clima da região.

Então, em 1922 o colégio passa a ficar sob a administração das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição, que tinham como direcionamento de suas atividades a educação, saúde e evangelização. Havia uma grande requisição do educandário pelas famílias pela eficiência de seus métodos de ensino e por ser “o único no local que atendia, exclusivamente, o público feminino e onde as famílias podiam matricular suas filhas em regime de internato, semi-internato ou externato” (BARROS, 2010, p. 100, grifo meu)

Em 1950, é instituído no colégio o Curso Normal Regional que perdurou por 19 anos e, em 1962, após um acordo entre a Prelazia e o Governo do Estado a escola passou a atender um público misto, homens e mulheres. Mudança essa que acarretou no final do ano de 1970, a saída das religiosas da administração do colégio, deixando-a sob a vigência da Secretaria de Estado de Educação. Sendo que atualmente, o prédio está sob a responsabilidade do município a serviço da Escola Municipal Felipe Patroni e a Escola São José agora funciona em um novo prédio no bairro de Santa Terezinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se observar nas pesquisas bibliográficas realizadas para a produção deste artigo, que o método de ensino utilizado no município de Óbidos em meados do século XX,



era o método tradicional, o aluno (a) era apenas um receptor de conteúdo, tendo que obedecer rigidamente as normas para que não fosse castigado, conforme as informações contidas em Barros (2010, p. 146), “a prática educativa relacionada aos procedimentos e/ou comportamentos estava expressa nos saberes sobre o silêncio, os castigos, os modos de andar, sentar, vestir, comer, receber e servir convidados.” Isso na escola São José, onde o ensino era particular.

Mas, não que não acontece também na escola São Francisco, pois, segundo as informações relatadas por conversas informais com mães de ex-alunos, mesmo sendo gratuito havia também uma grandiosa rigidez no processo de ensino aprendizagem dos rapazes. Existia uma grande cobrança em relação a formação não apenas profissional, mas também na formação do caráter e referente a devoção à igreja.

Com relação a historicidade do município, foi de considerável importância a realização dessa pesquisa, pois através dela adquirimos conhecimentos de fatos até então indiferentes. Seria muito interessante que o leitor pudesse se sentir instigado a fazer uma pesquisa mais abrangente sobre os assuntos, são escassos os matérias que contenham verdadeiramente os fatos históricos da cidade, mas existem e são entusiasmantes.

Contudo, é importante enfatizar o quão estamos agradecidas ao nosso orientador, que teve a iniciativa de nos instigar a conhecer mais sobre algo que é nosso, que faz parte da nossa vida e que não damos o devido valor. Caro leitor, sinta-se convidado a conhecer detalhadamente a linda história do município de Óbidos.

REFERENCIAS

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro. **O farol que guia:** a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos-PA (1950 a 1962), 2010. 196 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

BATES, Henry Walter. **O naturalista no rio Amazonas.** V. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. (Edição ilustrada).

CANTO, Sidney Augusto. **Crônicas Pauxis.** 1ª ed., Óbidos – Pará, 2012.

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

COLARES, Anselmo Alencar; COUTO, Raimundo Jorge da Cruz. **Dom Amando Bahlmann:** o Missionário da educação do Baixo Amazonas no Início do século XX. Santarém: UFOPA, 2019.



EDUCANDÁRIO São José. Disponível em: <https://www.chupaosso.com.br> . Acesso em: 12 de maio de 2019.

ESCOLA São Francisco em Óbidos, na década de 1930. Disponível em: <https://www.obidense.com.br> . Acesso em: 10 de maio de 2019.

ESCOLA São Francisco: 100 anos. Disponível em: <https://www.chupaosso.com.br> . Acesso em: 11 de maio de 2019.

ESCOLA São Francisco. Eventos. Disponível em: <https://www.obidense.com.br> . Acesso em: 11 de maio de 2019.

ESCOLA São José: 100 anos de história. Disponível em: <https://www.obidense.com.br> . Acesso em 12 de maio de 2019.

FRAGOSO, Hugo; SANTOS, João. Presença franciscana na Prelazia de Óbidos. **Revista Santo Antônio**, Santarém (PA), Ano 61, n. 102, out. 1983.

PAINEL 06: Capela de Bom Jesus. Disponível em: <https://www.chupaosso.com.br> . Acesso em: 10 de maio de 2019.

PENNA, Ferreira. **A região ocidental da Província do Pará:** resenhas estatísticas das comarcas de Óbidos e Santarém. Pará: Typographia do Diário de Belém, 1869. pp. 15-33.

REIS, Artur César Ferreira. **História de Óbidos.** 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL; Belém: Governo do Estado do Pará, 1979.

SILVA, Carlos Antônio da et al. Um Abraço Apertado Óbidos A Garganta do Rio Amazonas. 1.ed. Belém, Pará: Editora Amazônia, 2009.



GT 2 - A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)

PÔSTER



GT 2 – A Pesquisa No Processo de Formação de Pedagogos (as)

NATUREZA E IDENTIDADE DA PEDAGOGIA: PONTUANDO QUESTÕES DE FORMAÇÃO

Aniele Vanessa Santos da Silva (Acadêmica) - Ufopa
vanessa.any28@outlook.com

Larissa soares Lopes (Acadêmica) - Ufopa
Larissakawai.lopes@gmail.com

Nazaré Ribeiro da Rocha (Acadêmica) - Ufopa
nr989018@gmail.com

Orientadora: Maria Antônia Vidal Ferreira (Docente; Orient.) - Ufopa
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: O objetivo principal deste trabalho é compreender a natureza e identidade da pedagogia em suas áreas de formação. O tipo da pesquisa é bibliográfico, centrando o estudo sobre a história da formação do pedagogo na educação brasileira. Os resultados, além de trazer uma visão mais ampla do papel do pedagogo em seu espaço de atuação, se opõem à concepção de pedagogia e das reformas educacionais encaminhadas pelo Ministério de Educação do país, que cometem equívocos ao reduzir o campo da pedagogia à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contrariando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conclui-se que é necessário fomentar programas e projetos que induzam a compreensão da natureza da pedagogia e de seu papel estratégico, com legislações mais claras sobre a formação-atuação do pedagogo na sociedade brasileira.

PALAVRAS CHAVES: formação do pedagogo. Identidade do pedagogo. Natureza do pedagogo.

ABSTRACT: The main objective of this work is to understand the nature and identity of pedagogy in its areas of formation. The type of research is bibliographic, focusing the study on the history of the formation of the pedagogue in Brazilian educations. The results, in addition to providing a broader view of the role of the pedagogue in their area of activity, oppose the conception of pedagogy and the educational reforms forwarded by the country's Ministry of Education, which make mistakes in reducing the field of pedagogy to teaching in the area. Early childhood education and in the early years of elementary school, contrary to provisions of the National Education Guidelines and Bases Act. It is concluded that it is necessary to foster programs and projects that induce an understanding of the nature of pedagogy and its strategic role, with clearer legislation on the formation-performance of the pedagogue in Brazilian Society.

KEYWORDS: Pedagogue training. Pedagogue identity. Nature of the pedagogue.



INTRODUÇÃO

Historicamente, a Pedagogia surge no Brasil confundindo-se com o ensino escolar e a formação de professores. Um longo período histórico, desde a educação jesuítica, até o século XX foi se desenhando nessa direção. No período imperial, a educação não era prioridade, somente em 1835, foi criada a Escola Normal de Niterói, que se propunha a formar professores para repassar os conteúdos escolares por meio do método lancasteriano do ensino mútuo. O país não tinha uma pedagogia nacional e por isso baseava seus projetos nos pensamentos e ideias dos europeus e norte-americanos, desta forma conseguiam fazer escolas e desenvolver projetos (ARANHA. 2006).

Em sendo a educação, o objeto de estudo da Pedagogia, este trabalho objetiva reconstruir o processo de busca da sua identidade, olhando o passado compreendendo o presente. Trata-se, portanto de uma questão epistemológica – a natureza e a especificidade do conhecimento pedagógico.

Pesquisadores como Estrela, (1999); Franco, (2003); Libâneo, (2006); Pimenta, (1998); apontam a cientificidade da Pedagogia, bem como propõem distinções conceituais entre a Pedagogia como ciência da Educação e as Ciências da Educação, expressões recorrentes entre os educadores, sendo comum aqui no Brasil, por influência da literatura estrangeira referir-se a Pedagogia como Ciências da Educação. Nesse caso, “uma das tarefas principais ‘que se impõe à pedagogia é a sua ruptura epistemológica com as chamadas Ciências da Educação’” (ESTRELA, 1999, p. 16 apud PINTO, 2011, p. 31).

Daí, recuperamos a especificidade da pedagogia trazida por Pimenta (2000, p. 47), que a distingue das Ciências da Educação.

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é a ciência da prática. Aí está a sua especificidade. Ela não se constrói como discurso sobre a educação. Mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes – no confronto com os saberes teóricos.

E qual o papel da teoria pedagógica? Duas respostas a essa pergunta são apresentadas por Pinto (2011). Entre outros autores, Pinto se reporta a Sacristán (1999) para dizer que “o objetivo primordial do conhecimento sobre a educação é iluminar a prática retrospectivamente, de modo que seja desmascarado aos educadores o caráter histórico da realidade educativa” (SACRISTÁN, 1999 Apud PINTO, 2011, p. 59).

De outra forma, “a teoria pedagógica deve estar a serviço das práxis educativas, à medida que seu sentido é esclarecer o educador para que este se posicione conscientemente frente ao problema educativo [...]” (SCHMIED-KOWVARZIK, 1998, Apud PINTO, 2011, p.60).



O exercício desenvolvido até aqui se dá na direção de que complexidade e abrangência da pedagogia, reiterada por Franco, (2003); Libâneo, (2006); Pimenta, (1998) ampliada por Pinto (2011), nos permite compreender e identificar a Pedagogia como “Campo do Conhecimento”:

Pois não se trata apenas de teorias científicas, à medida que envolve outras formas e tipos de conhecimento: do senso comum, da estética, da ética e política, da empiria, da etnociência. Ou seja, a pedagogia constitui-se por uma abordagem transdisciplinar do real educativo ao articular as teorias das diferentes ciências que lhes dão sustentação direta (Psicologia, Sociologia, História e Filosofia) com as demais ciências que lhe alimentam de modo mais indireto (biologia, antropologia, neurologia...). Constitui-se, ao mesmo tempo, por uma abordagem pluricognitiva ao ser expressão dos diferentes tipos e formas de conhecimentos já mencionados; “sobre educação”, por teorizar e sistematizar as práticas educativas produzidas historicamente na articulação dos diferentes saberes já descritos; e “na educação”, ao materializar-se nas práticas educativas que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos educadores, no âmbito da atividade prática (PINTO, 2011, p. 63)

Os cursos de Pedagogia, tradicionalmente, formavam pesquisadores, planejadores e os chamados especialistas em educação – profissionais que atuam na gestão das escolas e dos sistemas de ensino. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu como meta, a formação de todos os professores em nível superior no prazo de 10 anos, a contar da data de sua promulgação. Desencadearam-se, então, mudanças na organização dos cursos, levando gradativamente à extinção da habilitação magistério a nível médio e a novas reformulações no curso de Pedagogia. Dez anos depois, as Diretrizes Curriculares caracterizam o Curso de Pedagogia tendo à docência como base indenitária, ao postularem a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

MÉTODO

O trabalho foi conduzido pela metodologia da pesquisa bibliográfica e documental a partir de uma análise compreensiva dos conceitos envolvidos nesse processo de definição da área pedagógica. A pesquisa teve como objetivo principal compreender o passado, olhando para o futuro para melhor compreender esse processo de mudança sobre a natureza e especificidade da pedagogia no contexto da educação brasileira.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio de consultas em materiais que já foram publicados, como artigos científicos, livros e revistas. Entre os documentos selecionados destacamos a legislação educacional que abordam o tema de estudo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, entre outras referências.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda é desafiador entender que o pedagogo é um profissional da educação que pode atuar em várias áreas educativas, como na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, inseridos também na coordenação pedagógica, na gestão escolar, bem como em espaços não escolares. A crítica a esse modelo de formação incide no fato de que, ao tentar abarcar esse amplo campo, resulta em formações pouco consistentes, ao mesmo tempo em que se esvazia o real sentido e natureza do trabalho pedagógico.

Os autores selecionados para esse estudo se opõem à concepção de pedagogia e as reformas educacionais decorrentes, que são encaminhadas pelo Ministério de Educação do país. Ao apresentar o Livro “Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional”, Selma Garrido Pimenta assim se expressa sobre o autor:

Corajosa (e necessária) essa postura que Umberto assume, contrariando frontalmente as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, que comete o equívoco de reduzir o campo da pedagogia e os pedagogos à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, as teses de Umberto apontam possibilidades para o CNE resolver o grave erro em que ocorreu ao contrariar dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, peça legal que antecede e delimita o escopo das diretrizes curriculares de qualquer curso de nível superior no país” (PIMENTA In PINTO, 2011, p. 12).

Esse trecho resume a lógica de encaminhamento dessa pesquisa, de denúncia e de anúncio. Os resultados mostram que há duas correntes de pensamento divergentes sobre a natureza do trabalho do pedagogo e, conseqüentemente, da formação desse profissional.

O educador é responsável no ambiente escolar de reinventar, criar condições objetivas para que possa construir uma educação democrática, para que seja possível criar uma alternativa pedagógica, comprometida com a valorização do indivíduo. Atualmente o pedagogo busca contribuir em uma ação educativa voltada para várias áreas do conhecimento, em que o pedagogo possa atuar, mediando projetos e desenvolvendo trabalhos educativos. O Pedagogo é um profissional da educação que trabalha em vários setores educativos como o objetivo de formar sujeitos em instituições escolares e não escolares (LIBÂNEO, 2006).

Trata-se de um profissional que precisa estar preparado para desenvolver trabalhos educativos dentro de instituições, com qualidade a fim de alcançar os objetivos almejados. Sua atuação estratégica também é necessária para mobilizar competência e habilidades na análise crítica das situações, aliando os princípios éticos, estéticos, políticos, moral para a formação da cidadania.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em torno da natureza e especificidade da pedagogia carece de maior consistência teórica e de investigação empírica. É necessários maiores investimentos nessa área no sentido de mapear práticas educativas e sua elucidação teórica, que garantam maior consistência nesse campo do conhecimento. É necessário fomentar políticas públicas que induzam essa compreensão com legislações mais claras e menos dúbias sobre a formação e atuação do pedagogo na sociedade brasileira.

Finalmente, é indispensável compreender que o profissional pedagogo poderá ser uma figura estratégica na educação brasileira, pois em grande parte, a organização do sistema nacional de ensino ganharia mais credibilidade no cenário nacional e internacional se investisse nessa formação mais focada na natureza do trabalho pedagógico das escolas e da sociedade em geral, e se esse profissional compusesse também os altos cargos e funções governamentais para encaminhar o planejamento da educação nacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. SP: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

ESTRELA, A. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto: Porto Editora, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006, p. 77- 129,

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.



SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1998.



GT 2 - A Pesquisa No Processo de Formação de Pedagogos (as)

PEDAGOGO SOCIAL: O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Ana Célia Franco Câncio (Acadêmica) - UFOPA
celiacancio12@gmail.com

Ênoly Maria da Rocha Pinheiro (Acadêmica) - UFOPA
enoly.maria@yahoo.com.br

Maria Antônia Vidal Ferreira (Docente; Orient.) - UFOPA
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho “Pedagogo social: O profissional da educação além dos muros da escola” traz como ponto central a atuação do profissional pedagogo em espaços não escolares, procurando desmistificar essa visão arraigada de que o curso de pedagogia forma apenas docentes, o que tem causado uma crise de identidade no curso em relação ao seu campo de atuação. Dessa forma pontua as variadas áreas possíveis onde o pedagogo pode atuar. O objetivo deste trabalho é mostrar a importância da educação em espaços não escolares. Para essa descaracterização foi realizada uma pesquisa bibliográfica que destaca o estágio em ambientes não escolares, frisando como esse componente curricular proporciona ao futuro profissional uma visão diferenciada de educação, como a defendida por Paulo Freire que abrange questões sociais e implica em querer uma educação transformadora, capaz quiçá, de uma transformação social. Logo, a presença do pedagogo nesses ambientes, que possui uma vasta formação para tratar o pedagógico além da escola é indispensável. Os resultados da pesquisa apontam a ausência do pedagogo nesses espaços, fato que precisa ser remediado o mais rápido possível. Portanto, a pedagogia social como uma ciência em construção direcionada para classes populares, precisa ganhar forças para alcançar de forma ampliada àqueles que estão à margem da sociedade.

PALAVRAS CHAVES: Pedagogo. Formação. Pedagogia social.

ABSTRACT: The present work “Social Pedagogue: The education professional beyond the school walls”, brings as a central point the performance of the pedagogue professional in non-school spaces, trying to demystify this ingrained view that the pedagogy course only teaches the teachers. which has caused an identity crisis in the course in relation to its field of activity. Thus points out the various possible areas where the pedagogue can act. The aim of this paper is to show the importance of education in non-school spaces. For this lack of characterization, a bibliographic research was carried out, highlighting the internship in non-school environments, emphasizing how this curricular component provides the future professional with a differentiated view of education, as defended by Paulo Freire that encompasses social issues and implies wanting a transformative education. perhaps, of a social transformation. Therefore, the presence of the pedagogue in these environments, which has a vast formation to treat the pedagogical beyond the school is indispensable. The research results indicate the



absence of the pedagogue in these spaces, a fact that needs to be remedied as soon as possible. Therefore, social pedagogy as a science under construction directed at the popular classes must gain strength to reach broadly to those on the fringes of society.

KEY WORDS: Pedagogue. Formation. Social pedagogy.

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia no Brasil já passou por várias fases, e foi sendo moldado e construído ao longo dos anos especificando seu currículo, e trazendo orientações do papel do pedagogo em sua formação. Toda sua história ocasionou uma crise de identidade, percebido através dos próprios discentes que na sua maioria não conhecem o curso em sua essência, desconhecendo as diversas possibilidades que hoje a pedagogia oferece.

Apesar de o curso focar bastante na docência, deve ser entendida além desse contexto, levando em consideração seu objeto de estudo com todos os seus componentes que fazem parte do processo educativo. De acordo com Franco (2008, P.149):

O curso de Pedagogia se constitui no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualização da educação do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Para entendimento dessa prática, Paulo Freire expressa em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, 27 saberes necessários à prática educativa, de uma ação educativo-crítica, onde o *ensinar* está além de um simples repasse de conhecimento, mas da compreensão que essa prática exige, tanto nos ambientes escolares quanto nos ambientes não escolares.

A educação popular como práxis social é compreendida como uma educação não escolar, que ocorre dentro e com os grupos populares, que é determinada pela realidade, essa modalidade era a matriz de pensamento de Paulo Freire, a favor da práxis democrática, sustentada por princípios de solidariedade e justiça social que definiram a sua compreensão e a sua prática à favor dos oprimidos.

Ao se analisar as questões sociais no Brasil percebe-se que estão atreladas à relação capital/trabalho. Os avanços tecnológicos, a globalização, uma sociedade em constante transformações, que vai além do poder econômico, mas perpassam pelas relações políticas, sociais e culturais são refletidas diretamente no desemprego, violência, criminalidade, educação, moradia, saúde, racismo, fome são alguns dos grandes problemas sociais no Brasil.



Segundo Marx, a educação é um objeto de pesquisa, componente de uma sociedade onde a luta de classes está constantemente presente, pois acredita que através da educação haja o reconhecimento de que essa grande divisão é precursora das mazelas sociais. Libâneo (1998) reforça que primeiro muda a sociedade para depois mudar a educação.

Ao falar de educação não necessariamente se fala de uma educação formal, mas de algo tão abrangente quanto as relações humanas. Podemos confirmar isso a partir da afirmação de Brandão (1984, p.7), que nas primeiras linhas de “O que é educação” afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A pedagogia social é uma ciência em construção direcionada para as classes populares, que tem como objetivo “agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de socialização, e de modo especial lá onde as pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais” (CALIMAN, 2006, p.5).

A Pedagogia é uma área do conhecimento que em muito pode contribuir com a Assistência Social, pois além de planejar, executa ações que norteiam o acesso aos direitos sociais. Vale ressaltar que tanto o profissional pedagogo quanto os serviços ofertados nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) que traz orientações ainda muito recentes, caminha em passos lentos, adequando às demandas que a sociedade hoje apresenta.

Diante das abordagens, é necessário compreender a pedagogia como uma ciência, no seu sentido mais amplo, nos mais diferenciados ambientes da vida humana seja formal, informal ou não formal.

A postura do pedagogo condizente com a proposta da pedagogia social requer uma concepção de educação diferenciada que rompe com a adotada na sala de aula, exigindo desses profissionais uma reflexão acerca das questões políticas e das formações dos sujeitos, seus direitos e também deveres.

Diante disso, a atuação do pedagogo em espaços extraescolares especificamente, nas políticas assistenciais, se centra no planejamento e articulação de ações que promovam aprendizagens voltadas à reintegração dos sujeitos na sociedade.



METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo que parte de análises bibliográficas que consistiu em uma etapa inicial para embasar o estágio em ambientes não escolares que partiu da pesquisa através de livros e artigos que trazem a importância do pedagogo social na sociedade do século XXI, que reflete em uma constante luta da educação que possa transformar o meio social, partindo nas perspectivas de vários autores que abordam o respectivo tema como Marx (2007), Freire (1996), Franco (2008), Brandão (1984), Libâneo (2001) e outros que trazem uma base para construção desse importante tema na área da pedagogia social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença do pedagogo em projetos sociais ainda é muito pequena, mesmo sendo perceptível que nesses ambientes precisa-se de profissionais que tenham uma visão sistêmica e abrangente, que em parceria com os Assistentes Sociais visem uma ação educativa que vá além de amenizar os problemas existentes, mas que consiga identificar os mesmos em busca de alternativas para superá-los.

Uma pessoa em vulnerabilidade social está sujeita à ser vítima de vários problemas sociais como a violência, desemprego, criminalidade, racismo, moradia, exclusão e desigualdade social, e tudo isso reflete negativamente em seu desenvolvimento pois afeta principalmente sua autoestima criando um quadro significativo de dificuldades de aprendizagem, de relacionamento tanto pessoal como interpessoal. E isso requer de um profissional com técnicas e habilidades que promovam e revertam esse quadro, e isso muitas das vezes precisa acontecer em conjunto com vários profissionais que trabalhem diferentes aspectos que envolvam o indivíduo como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desse estudo ficou evidente que o cenário da pedagogia social ganhou destaque no século XXI. As mudanças de paradigmas trouxeram novas perspectivas para o profissional dessa área, com abrangências ampliadas no mercado de trabalho. Os avanços tecnológicos são fatores que exigem profissionais qualificados, especialmente capazes de atuar em multitarefas, se for considerado a dinamicidade da sociedade contemporânea. O profissional da educação tem esse perfil, pois se apropria de habilidades na sua formação que o diferencia quando está atuando.

O estágio em ambientes não escolares que a Pedagogia oferece é uma construção de habilidades e conhecimentos adquiridos na teoria em consonância com a prática, que amplia o



olhar do que vem a ser o educador, o docente, o pedagogo. Por isso, faz-se necessário que os acadêmicos vivenciem essa prática em todos os espaços possíveis de sua atuação, para serem instigados a desenvolver seu papel de forma ampla e plena, além dos muros da escola, contemplando assim, o fator educativo tão necessário nos mais diversos setores da sociedade, onde estão os sujeitos históricos, culturais e sociais que nas suas interações tem sempre uma relação de aprendizagem envolvida.

Os espaços não escolares e os escolares, necessitam do trabalho pedagógico com seus métodos, técnicas e avaliação planejadas. A ausência do profissional habilitado para desempenhar esse papel, em tais ambientes, redundará em práticas inadequadas. Portanto, não é uma questão apenas de ter a presença do pedagogo nos espaços não escolares, mas dispor de um profissional que contribuirá sobremaneira com inter-relações humanas, habilidades sociais e outras.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social na Europa (Itália). In. MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Art, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. ver e ampl. SP: Cortez, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, nº 17, 2001. Curitiba: UFPR. p. 153-176.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã I e II**. (1985). Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. **Educação popular e os seus diferentes espaços: Educação Social de Rua, Prisional, Campo**. PUC/SP.



**GT 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
SOCIAIS EM TEMPO DE SUSTENTABILIDADE HUMANA E AMBIENTAL**

COMUNICAÇÃO ORAL



GT 3 - Formação de Professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

**ESPAÇOS EDUCADORES E ESCOLAS ECOLOGICAMENTE SUSTENTÁVEIS:
ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS DO 6º AO 9º ANO DA ÁREA URBANA DO
MUNICÍPIO DE ÓBIDOS**

Cláudia Karolina Sousa Godinho (Acadêmica) - Ufopa

Claudiagodinho75@gmail.com

Everton José dos Santos Paiva Junior (Acadêmico) - Ufopa

evertonpaivajunior@gmail.com

Isis Viana Silva (Acadêmica) - Ufopa

isisvsilva@gmail.com

Maria Antônia Vidal Ferreira (Orientadora) - Ufopa

ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: A pesquisa que originou o estudo foi desenvolvida nos educandários: Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe Patroni, Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Chaves na data de 01 e 03/10/2019, envolvendo gestores dos educandários. Foram propostos questionamentos acerca do meio ambiente e de como a escola como espaço educador trabalha o conteúdo atinente a questão ambiental frente a escolas ecologicamente corretas: se como agente ou observador em face da legislação brasileira, que criou mecanismos para a proteção do meio ambiente e constitucionalmente implantou a educação ambiental em todos os níveis educacionais com atribuição de parâmetros curriculares. O estudo de caso revelou que os educandários não desenvolvem em plenitude a matéria, seja por falta de disciplina específica, estrutura física ou por falta de profissionais especialistas.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de formação. Ambiente saudável. Espaços educadores.

ABSTRACT: The research that originated this study was developed in these elementary schools: Felipe Patroni Municipal Elementary School, San Francisco Municipal Elementary School and Raimundo Chaves Municipal Elementary School from 01 to 03/10/ 2019. This study involved the coordinator's opinion from the above schools. The research presented questions about the environment and how as school educators they used its space on environmental issues in an ecologically way. The study also questioned about their action as an agent or observer in the face of Brazilian legislation, which has created mechanisms for environmental protection and constitutionally implemented environmental education at all educational levels for each school's curriculum. The case study revealed that the school coordinators did not fully develop the matter, either due to lack of specific discipline, physical structure or lack of professional specialists.

KEYWORDS: Formation process. Healthy environment. Educational spaces.



INTRODUÇÃO

Tomando como base a previsão constitucional do artigo 225, a Política Nacional do Meio Ambiente, dos Parâmetros Curriculares e, sobretudo, a premissa de que, um ambiente equilibrado é garantidor da dignidade da pessoa humana, buscou-se discutir sobre o tema “espaços educadores e escolas ecologicamente sustentáveis” como espaços consolidadores da cidadania atuante entre as pessoas que os cercam. A partir de uma pesquisa de caráter avaliativo nas escolas da rede municipal de ensino do 6º ao 9º ano procurou-se investigar se esses espaços apresentam evidências de sustentabilidade e se, realmente são espaços educadores, bem como verificar se, e de que forma, o tema educação ambiental é familiarizado ou vivenciado pela comunidade escolar.

A legislação brasileira aderiu à necessidade de criar mecanismos para a proteção do meio ambiente, tanto que constitucionalmente estabeleceu a necessidade de se implantar a educação ambiental em todos os níveis educacionais, apresentando parâmetros curriculares para isso.

A pesquisa que originou esse estudo foi desenvolvida nos educandários: Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe Patroni; Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco e; Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Chaves, na data de 01 e 03/10/2019, no município de Óbidos, Estado do Pará.

Foi realizada abordagem quanti-qualitativa (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995), com aplicação de questionário contendo características mistas: questões abertas e fechadas, composto por dez perguntas que analisaram a temática – objeto de estudo, em escolas do 6º ao 9º ano da área urbana do município de Óbidos.

O artigo, que resultou desse estudo, está organizado em torno de duas seções, a saber: inicialmente, fazemos uma breve e delimitada revisão da literatura, apontando algumas definições sobre o termo “educação ambiental”, conceituada por autores e instituições e na segunda seção apresentamos e discutimos os principais resultados da pesquisa, seguida de uma breve reflexão conclusiva.

REVISÃO TEÓRICA

A Educação Ambiental foi definida pela “*Internacional Union for the Conservation of Nature*” (IUCN), em 1990 como um processo que gera conhecimento de valores e conceitos, voltados para o desenvolvimento de valores e atitudes que compreendam e apreciem as interrelações entre o homem, sua cultura e seu entorno biofísico (GARRET *apud* EFFITING, 2007).



O Conselho Nacional do Meio Ambiente definiu a Educação Ambiental como o processo de formação e informação com o objetivo de desenvolver a consciência crítica sobre as questões ambientais, criando atividades que levem a participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental (CONAMA, 1996).

Não são necessários tratados para concluirmos que a forma de agir e se relacionar devem ser ensinados na base enquanto se está formando o senso crítico para que ao sensibilizar-se esteja capacitado para solucionar as questões ambientais (MARCATTO, 2002). Atitudes são mais necessárias e são mais eficazes tanto a curto como em longo prazo.

A Constituição Federal de 1988, nossa carta cidadã, estabelece à obrigatoriedade de se ter a educação ambiental como parâmetro curricular, tanto em escola pública como privada, sendo normatizada pela Política Nacional do Meio Ambiente – Lei nº 9.433/97, artigo 9º.

A educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos (REIGOTA 1998 *apud* JACOBI 2003).

Na mesma vertente “*cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável*” (JACOBI, 2003).

A Educação Ambiental é um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas são agentes transformadores, participativos e ativos em busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle social do uso dos recursos naturais (MARCATTO, 2002).

Educadores precisam ter formação continuada, a fim de estarem sempre preparados para reelaborar as informações facilitando a transmissão e decodificação dos temas acerca do meio ambiente e ecologia em múltiplas determinações e interseções. Lembrando que a escola é um dos primeiros espaços a absorver o processo de ambientalização da sociedade, recebendo sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio da informação e conscientização (GARRET *apud* SEGURA, 2001).

O CONTEXTO DA PESQUISA: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS E DAS ESCOLAS INVESTIGADAS



O município de Óbidos possui cerca de, aproximadamente, 50.559 habitantes (IBGE, 2016), distribuídos na zona urbana e rural. Possui 09 bairros existentes na zona urbana e, aproximadamente, 52 comunidades na zona rural.

Conforme informações da Semed (2016), o município tem 58 escolas, sendo: 42 da zona rural, divididas em 29 da área de terra firme e 13 da área de várzea; e 17 escolas da zona urbana, divididas em 15 do município (14 escolas e 1 centro de educação infantil) e 2 do Estado.

Em relação a rede estadual, possui duas escolas de ensino médio: Escola Estadual de Ensino Médio São José, situada a Rua Artur Bernardes, bairro de Santa Terezinha, com mais de 100 anos de existência, possui atualmente, cerca de 1.200 alunos matriculados (SEDUC/2018); e a Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Mauricio Hamoy, situada no bairro do São Francisco, com apenas 3 anos de funcionamento, possui atualmente, cerca de 800 alunos matriculados (SEDUC/2018).

Óbidos está localizado na região Amazônica, a 46 (quarenta e seis) metros acima do nível do mar, latitude $1^{\circ}55'8.50''S$ e longitude $55^{\circ}30'56.45''O$.

Figura 1 - Mapa de Óbidos com localização dos educandários pesquisados



Fonte: Google Eart.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe Patroni tem sede na Avenida Prefeito Nelson Souza nº160, bairro Nossa Senhora de Fátima, com latitude $1^{\circ}54'28.08''S$ e longitude $55^{\circ}31'.3.07''O$. Contudo, por determinação da Defesa Civil e até que o prédio permanente sofra adequações, o educandário esta funcionando na Rua Deputado Raimundo Chaves S/N, Centro, nas coordenadas $1^{\circ}55'2.04''S$; e $55^{\circ}30'54.17''O$, como pode ser observada na figura 2.



Figura 2 - Escola Municipal Felipe Patroni



Fonte: Google Earth

O segundo educandário a participar da pesquisa foi a Escola Raimundo Chaves, sito a Rua Pedro Alvares Cabral S/N, Cidade Nova, nas coordenadas geográficas $1^{\circ}54'8.47''S$; e $55^{\circ}30'50.14''O$, como observado na figura 3.

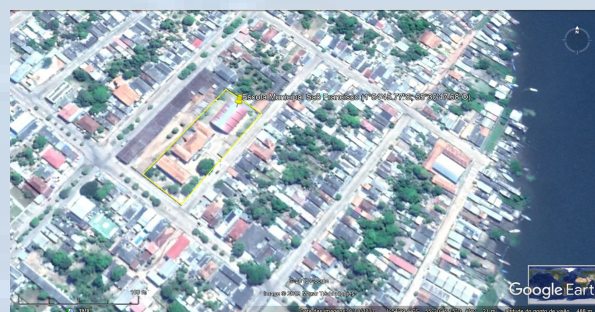
Figura 3 - Escola Raimundo Chaves



Fonte: Fonte: Google Earth

A terceira escola na área urbana do 6^o ao 9^o ano a participar da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, situada na Travessa Acioli Lins S/N, bairro Nossa Senhora de Lourdes, nas coordenadas $1^{\circ}54'45.77''S$; $55^{\circ}30'47.68''O$.

Figura 4 - Escola São Francisco



Fonte: Fonte: Google Earth



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obrigatoriedade do ensino tem previsão legal, mas como toda imposição está sujeita a ser rejeitada. Logo o desafio está em desenvolver boas práticas educacionais para que o tema meio ambiente torne-se um hábito natural como alimentar-se. Mas antes, é necessário observar qual a concepção dos gestores dos educandários do 6º ao 9º ano área urbana do Município de Óbidos, Estado do Pará, do que seria meio ambiente, espaços educadores e escola ecologicamente sustentável com ênfase em práticas ambientais para que crianças e os adolescentes tornem-se disseminadores de novos conceitos e costumes e possam fazer a diferença tanto na escola como em seu bairro, região e Município³⁷.

E dentro dos parâmetros curriculares do ensino fundamental está a compreensão, conhecimento, valorização, senso crítico do indivíduo enquanto ser humano, cidadão, protagonista *“percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”*³⁸.

A educação ambiental é uma das ferramentas existentes para a sensibilização e capacitação da população em geral sobre os problemas ambientais através de técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais e a necessidade urgente de nos debruçarmos seriamente sobre eles” (MARCATTOS,2002).

Quando é feito o questionamento acerca do meio ambiente e de como o indivíduo se prospecta dentro dele a resposta mais comum é descrever fisicamente ambientes arborizados com pássaros, rios e sem poluição; como se o ser humano não fizesse parte deste meio. Contudo, o humano é parte do meio ambiente, e garantir um ambiente saudável, com uso sustentável dos recursos, racionalizando suas ações permite garantir a sua subsistência e das futuras gerações como preceitua a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a constituição cidadã (BRASIL, 2018).

A pesquisa confirmou posicionamentos tais como o de Ruy e Sousa (2006), ou seja, as atividades desenvolvidas nas escolas remetem à formação para a conservação/preservação/proteção/recuperação do ambiente, principalmente daqueles

37 Revista Meio Ambiente, Sustentabilidade e Educação no Século XXI. Diálogos com professores. Fronteiras da Educação. Edição 2011. UFRGS.

38 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 128p.



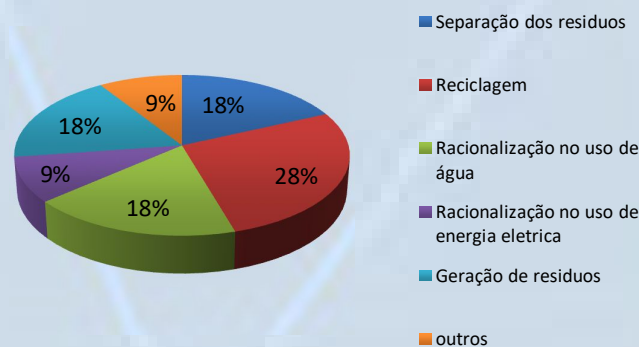
considerados naturais, associando Educação Ambiental ao ensino da Ecologia sendo desenvolvidas de modo pontuais.

Nesse contexto, quando se perguntou aos gestores sobre se é trabalhada a educação ambiental no currículo do educandário, todos responderam afirmativamente.

E considerando que todos responderam afirmativamente, seguiu-se a pergunta sobre em qual ou quais disciplinas abordam temas ambientais, registra-se maior concentração em duas disciplinas (Ciências e Geografia) que juntas perfazem 83%, sendo citados ainda Estudos Amazônicos e projetos ambientais (17%), segundo os informantes, o que pressupõe a falta de um tratamento interdisciplinar sobre o tema.

Aprofundando mais o assunto lhes foi questionado sobre como o tema meio ambiente é abordado, e em que contexto nas atividades do educandário. As respostas mais frequentes destacaram a reciclagem, na sequencia e em mesmo grau percentuais aparecem separação de resíduos, racionalização no uso da água e geração de resíduos; a racionalização no uso da energia elétrica surge discretamente, bem como se menciona outras formas.

Gráfico 1- contexto de abordagem do tema meio ambiente



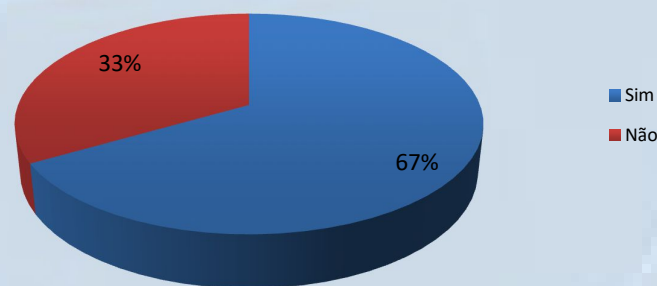
Fonte: produzido pelos autores.

Os resultados geram a indicação de que a abordagem se dá em um contexto paliativo, buscando formas de minimização dos problemas. Contudo, a racionalização no uso dos recursos e a forma controlada de consumo, utilizadas de forma preventiva proporcionaria um senso crítico mais apurado e com posicionamentos com maior grau de eficácia; principalmente por ser *“a escola é um dos primeiros espaços a absorver o processo de ambientalização da sociedade, recebendo sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio da informação e conscientização”* (GARRET apud SEGURA, 2001).



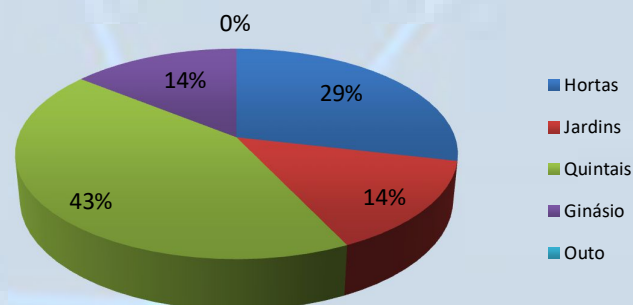
Correlacionada a abordagem lhes foi perguntado se nos educandários possuem espaços educadores específicos para trabalhar questões de sustentabilidade ecológica e a maioria respondeu afirmativamente (gráfico 2). E complementarmente a essa abordagem questionou-se em quais os espaços físicos utilizados para desenvolver a atividades ecológicas sustentáveis e o resultado demonstrou que os quintais são mais frequentemente utilizados, seguidos de hortas, jardins e ginásio como se observa no gráfico 3.

Gráfico 2 - Existência de espaços educadores específicos



Fonte: produzido pelos autores.

Gráfico 3 - Espaços físicos utilizados para as atividades ecológicas



Fonte: produzido pelos autores.

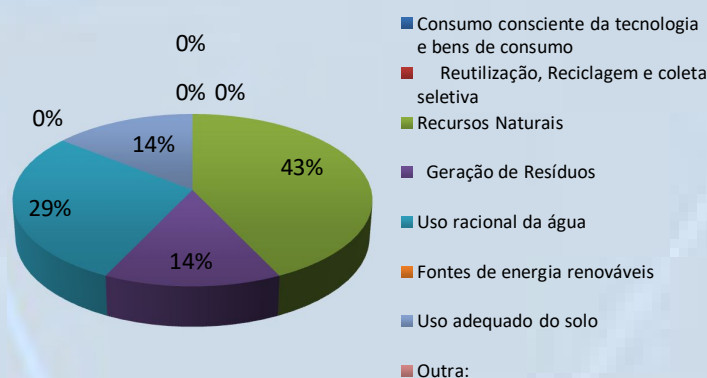
Os educandários foram construídos linearmente e com máximo de dois pavimentos dispoendo de quadras cobertas e áreas verdes entre as construções, que proporcionam ventilação e luminosidade, e que funcionam tanto para recarga pluvial como espaços para desenvolvimento de atividades em campo. Ambientes como esses permitem ações praticas e mudanças de comportamento, permitindo ao educando avaliação critica com participação



direta dos educadores mediando o processo pedagógico como proposto por (REIGOTA, 1998 apud JACOBI, 2003).

Relacionando ao tema meio ambiente e espaços educadores, questionou-se quais seriam os temas mais abordados em atividades ecológicas, dos quais foram citados os recursos naturais com 43%, são abordados temas como cultivo orgânico, uso de agrotóxicos, poluição, doenças e a necessidade de se poluir menos, pois há recursos não renováveis; citado também o uso racional da água com 29%, e com 14% a geração de resíduo e o consumo consciente da tecnologia e bens de consumo (figura 4).

Gráfico 4 - Temas abordados em atividades ecológicas



Fonte: produzido pelos autores.

O município dispõe de programa que propicia a venda direta destinada a merenda escolar de produtos agrícolas proveniente de pequenos agricultores com cadastro no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF. Infelizmente, não há produção suficiente para abastecer as escolas municipais de forma contínua.

Os Gestores dos educandários foram questionados sobre a existência de cursos ou palestras que tratam da temática ambiental, sendo que todos responderam afirmativamente. Complementando a pergunta anterior perguntou-se em que períodos estes eram realizados, e dentre as respostas um educandário respondeu que não havia data específica; outro respondeu que são realizadas durante o ano de acordo com o calendário, e a terceira nos meses de maio e junho.

Observou-se que não se define uma ementa para trabalhar a temática ambiental fazendo com que as abordagens se desenvolvam conforme a conveniência e datas específicas alusivas ao período dedicado a questões ambientais, ou ainda, relacionados a feiras de ciências desses educandários. A definição de matéria específica e aplicação de conteúdo



teórica aliado a ações práticas possibilitariam resultados mais eficientes com relação a sustentabilidade nesses espaços educadores.

Analisando ainda os questionários, foi lhes inquiridos sobre a existência de atividades de campo voltadas para a temática ambiental, todos responderam afirmativamente. Nesse ponto mencionaram as hortas e jardins nas escolas, eco caminhadas que incluíram a área do lago pauis e serra da escama.

Uma escola sustentável pressupõe o uso racional dos recursos naturais, por isso, perguntou-se sobre se a instituição reutiliza a água, mas, surpreendentemente, todos negaram o reaproveitamento. A utilização de água potável nas escolas esta basicamente triangulada nas descargas, pias e copa/refeitório. Dente estas a água das descargas seria a de mais difícil e caro tratamento e reuso; contudo, a água de pias e da copa poderiam ser reaproveitadas considerando permitindo o reuso na limpeza de pátios e até na irrigação de plantas.

Quanto ao reaproveitamento de água pluviais embora, todos os educandários observados possuem calhas, não se observou a existência de cisternas. A água coletada em cisternas também podem ser utilizadas na limpeza de pátios e até na irrigação de plantas; e com tratamento mais cuidadoso atinge grau de potabilidade para consumo humano.

Na mesma vertente, e relacionada à sustentabilidade procurou-se saber se há uma preocupação na economia do consumo de energia elétrica, e todos responderam que sim. Contudo, a preocupação se restringe a acender e apagar as luzes; mas não é apenas isso.

A maioria dos educandários são construções antigas e não passaram por significativas reformas para corrigir inadequações. Ao contrário, são instalados equipamentos como central de ar que notadamente demandam consumo de energia ainda maior como forma de compensar a ausência de ventilação que se dá principalmente pela supressão de arborização nesses espaços. Mas há, ainda situações mais esdrúxulas observada em uma das escolas, onde ao se apagar uma lâmpada de uma das salas desligam-se todas, além de ventiladores; mas não é só isso, apagam-se também de outras três salas. Ou seja, se tiver aula em apenas uma sala as outras deverão ficar ligadas, consumindo energia desnecessariamente. Nesse caso, parar para corrigir significa deixar alunos sem aula.

A ausência de medidas mitigadoras e de recursos financeiros para serem aplicados em manutenção e até mesmo construção de novos educandários concorrem para agravar o problema.

Dentre as prerrogativas do artigo está a análise física do espaço educador frente a propostas de escolas ecologicamente sustentáveis; e o que se avaliou foi a forma de construção dos prédios dos educandários. Todos têm mais de 40 (quarenta) anos de



construção, alguns até centenários, apresentam prédios construídos na horizontal ou em formato de ferradura com áreas entre estes. Nessas construções privilegiou-se o aproveitamento da ventilação e luz solar; evidenciadas pelo pé alto, no mínimo de 03 (três) metros, o posicionamento e a quantidade das janelas sempre voltadas para o norte (sol nascente) e bem amplas. Em alguns prédios observaram-se paredes de cobogós aumentando o fluxo de ventilação e luz natural.

Nos espaços entre os prédios são ou foram arborizados, e é onde realizam atividades como hortas e jardins. Contudo, as alterações nas estruturas desses prédios vêm diminuindo esses espaços e prejudicando a auto sustentabilidade, na medida em que os ambientes são alterados como a substituição de cobogós por paredes fechadas e instalações de ventiladores passam a consumir mais eletricidade, mesmo durante o dia, pois se acende luzes artificiais.

A falta de cuidado nas intervenções estruturais descaracterizam os imóveis e oneram os custos das instituições, levando a prejuízos de um projeto ecologicamente sustentável. Sem contar que, nesse processo, são retiradas a proteção vegetal elevando a temperatura do ambiente.

Notou-se que há a preocupação com o conteúdo ambiental, mesmo que trabalhado em matérias distintas, mas ainda assim, se observa a interdisciplinaridade. Contudo, o conteúdo é trabalhado em datas e períodos específicos, geralmente associado a datas relacionadas ao meio ambiente.

Necessário mais dinamismo e frequência no desenvolvimento do tema, assim o processo torna-se mais participativo envolvendo o educandário como um todo, permeando ações com senso crítico e com efetiva aplicabilidade.

A escola é uma instituição que tem, em sua função social, o papel de formação dos sujeitos, em cidadãos conscientes e construtores de suas realidades, estabelecendo a transformação do mundo a partir de sua realidade local. Observa-se que não basta só ensinar na teoria, é necessário que os atores envolvidos educadores e educandos se apropriem do seu papel transformador executando a práxis, estabelecendo articulação entre escola a comunidade.

Partindo desse pressuposto, considerando a temática atual sobre a preservação do meio ambiente discutida mundialmente, verificou-se através da pesquisa realizada nos educandários, que os mesmos desenvolvem atividades de cunho pedagógico voltadas para educação ambiental, seguindo o disposto pela LDBN 9.394/96 em seu artigo 32, "*assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (...) II –*



a compreensão do ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa desempenhar a sua responsabilidade quanto à educação ambiental de forma mais eficiente, inserindo formalmente como matéria e efetivando ações interventoras em todos os períodos do ano e não restrita a datas como o dia do meio ambiente, da água e afins. Cumprindo com o que as diretrizes curriculares especificam, conscientização, sensibilização, ações práticas, investindo, também, na formação de educadores que estão estagnados na ideia de ambientalização quando se menciona meio ambiente.

Observou-se que a matéria educação ambiental é trabalhada em disciplinas que mais se aproximam de meio ambiente como ciências, geografia e estudos amazônicos, levando a conclusão de que há um esforço de se promover o conteúdo de forma interdisciplinar contribuindo para uma formação de um pensamento crítico.

Os resultados da pesquisa mostram a preocupação em desenvolver escolas ecologicamente sustentáveis. Mas associam a matéria apenas ao meio ambiente físico, sendo que estes constituem parte do processo e dependem da análise e ações cidadãs por meio das matérias teóricas como História e Línguas que fornecem subsídios, para a conscientização, sensibilização, ações práticas. O que nos leva a interdisciplinaridade associando teoria e prática aproveitando a estrutura física da escola, que atualmente detém espaços ociosos e degradados onde antes funcionavam hortas e jardins.

Observou-se ainda, que os educandários apresentam diversos locais que podem ser desenvolvidos atividades de educação ambiental, contudo é importante que os professores detenham o conhecimento e adotem metodologias em suas disciplinas comprometidas com a educação ambiental. Neste sentido, medias para estabelecer parcerias e convênios que envolvam a comunidade, secretarias, principalmente a de educação e com outras instituições que programem cursos complementares voltados para essa temática. Tendo em vista serem ambientes propícios a desenvolver tais atividades e perpetuar comportamentos comprometidos de transformação social.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988** (recurso eletrônico). Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 518 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. ISBN: 978-85-61435-84-4. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 128p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDBEN - Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARRET, Juliana, 1985. Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental no município de Nova Palma, RS. 2010 34 f: il. Monografia (especialização). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de ciências Rurais, Programa de Pós-Graduação em Educação ambiental.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**. v. 7, n. 9, p. 11-22, 2016. Disponível em: www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2767/2898. Acesso em: 02 set. 2019.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos e pesquisas**, n 188. p. 189-205. março/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

MARCATTO, Celso. Educação ambiental: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002. 64 p.; il. Disponível em: http://www.feam.br/images/stories/arquivos/Educacao_Ambiental_Conceitos_Principios.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

DIÁLOGOS com professores. **Revista Meio Ambiente, Sustentabilidade e Educação no Século XXI**. Fronteiras da Educação. Edição 2011. UFRGS.



GT 3 - Formação de Professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE MONITORES EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR DE CAMPINA EM CARAUARI – AM

Werlison Silva de Sousa – UFOPA
werli9@gmail.com

Luís Paulo Alves Portugal – UFPA
luisbrportugal@gmail.com

Edson Luís Azevedo Moura – UFPA
edsonbiopa@gmail.com

RESUMO: O presente estudo é voltado para a análise de processos de formação de educadores para a Pedagogia da Alternância (PA), uma experiência na Casa Familiar Rural de Campina. A construção da Casa Familiar Rural do Campina – CRFC iniciou-se no ano de 2012, por meio de uma Assembleia Geral realizada pelas AMARU conjuntamente com as comunidades e lideranças e realização do diagnóstico preliminar da realidade sócio produtiva das comunidades envolvidas neste processo da formação. Este trabalho teve como objetivo conhecer a Experiência da Formação de Monitores em Pedagogia da Alternância da Casa Familiar de Campina Em Carauari – AM. A presente investigação ficou conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa de estudo de caso, campo, bibliográfica, documental. Participarão da Formação aproximadamente 20 monitores, que buscavam se qualificar para atuar na Casa Familiar de Campina. Durante a formação foi proposto alguns elementos que o monitor deve levar em consideração para que possa distribuir o seu tempo em alternância. Assim podemos dizer que precisamos reunir esforço para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância e por conseguinte, a qualificação dos monitores e de suma importância para o desenvolvimento da Alternância.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de monitores. Casa Familiar Rural. Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT: The present study is focused on the analysis of processes of educator training for Pedagogy of Alternation (PA), an experience in the Rural Family House of Campina. The construction of the Campina Rural Family Home - CRFC began in 2012, through a General Assembly held by AMARU jointly with the communities and leaders and the preliminary diagnosis of the socio-productive reality of the communities involved in this process of formation. This work had as objective to know the Experience of Training of Monitors in the Pedagogy of Alternation of the Campina Family House in Carauari - AM. This research was conducted based on the methodological theoretical assumptions of the case study research, field, bibliographic, documentary. Approximately 20 monitors will participate in the training, seeking to qualify to work at the Campina Family Home. During the training it was proposed some elements that the monitor must take into consideration so that it can distribute its time in alternation. Thus we can say that we need to join effort to strengthen the Pedagogy of



Alternation and then the qualification of the monitors and of paramount importance for the development of Alternation.

KEYWORDS: Monitor Training. Rural Family House. Pedagogy of Alternation.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é voltado para a análise de processos de formação de educadores para a Pedagogia da Alternância (PA), uma experiência na Casa Familiar Rural de Campina.

Meu envolvimento com a temática ocorreu já no início de meu Curso de Graduação. Por meio da participação da Secretaria de Agricultura do Município de Belterra, realizei algumas intervenções na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, em seguida na minha graduação em Licenciatura em Pedagogia, onde desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso em 2016, a pesquisa estava baseado dentro do instrumento Pedagógico denominado Projeto Profissional do Jovem – PPJ, e em 2018 na especialização *Latu sensu* na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, trabalhei o Instrumento Pedagógico sobre a Avaliação.

Ao longo da pesquisa, meu interesse por tal problemática foi se aprofundando, de tal modo, que acabei por realizar uma formação de monitores, em Pedagogia da Alternância na CFR do Campina no Amazonas. Este trabalho teve como objetivo conhecer a Experiência da Formação de Monitores em Pedagogia da Alternância da Casa Familiar de Campina Em Carauari – AM.

Nesse sentido, no anseio por uma educação que valorizasse a realidade dos povos do campo, surge em 1935, um método denominado Pedagogia da Alternância, em Lauzun, na França, o qual foi elaborado por um grupo de agricultores, que se mostrava preocupado com a desvalorização que o meio rural vinha sofrendo ao longo dos anos.

Para esses agricultores, era fundamental que houvesse uma educação que, além da formação escolar, proporcionasse a profissionalização do jovem nas atividades voltadas ao campo e, para tanto, essa educação precisava, dentre outras coisas, ser compatível com o calendário agrícola e com as necessidades sazonais de mão de obra desses jovens agricultores (TEIXEIRA; BERNARTT e TRINDADE, 2008).

No Brasil, a primeira tentativa de estabelecer a PA ocorreu em 1969, no Espírito Santo, a partir do movimento italiano, onde foram implantadas as Escolas Família Agrícola (EFAs). Assim como na Itália, a Igreja Católica esteve presente nesse processo, e sua



motivação também foi semelhante: o êxodo rural e a falta de mão de obra qualificada (ZAMBERLAN, 2003).

Em vista desse cenário, a qualificação profissional dos recursos humanos da Casa Familiar Rural de Campina é fundamental para que a Pedagogia da Alternância seja acionada como instrumento de promoção de fortalecimento no que concerne seu papel na formação das populações do campo. Uma vez que as CFR's estejam fortalecidas no cumprimento de sua missão, funcionando conforme os princípios da Educação do Campo e atendendo as demandas da sociedade, a proposta pedagógica que aporta sua concepção estará consolidada como instrumento de Desenvolvimento Rural.

A construção da Casa Familiar Rural do Campina – CRFC iniciou-se no ano de 2012, por meio de uma Assembleia Geral realizada pelas AMARU conjuntamente com as comunidades e lideranças e realização do diagnóstico preliminar da realidade sócio produtiva das comunidades envolvidas neste processo da formação.

DESENVOLVIMENTO

A presente investigação ficou conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa de estudo de caso, campo, bibliográfica, documental. Na pesquisa utilizada, o estudo de caso, nos apontamentos de Gil (2008) o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Citamos algumas características do estudo de caso: explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado, descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

Gil (2006, p. 42) apresenta o conceito de pesquisa social, cujo propósito consiste em descobrir resposta para problemas, através do emprego de procedimentos científicos. Vê-se, segundo essa definição, que a pesquisa social permite a ampliação dos conhecimentos no campo da realidade social, entendida aqui em seu sentido amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus relacionamentos com outros homens e instituições sociais. Nesse sentido então, por um lado, pesquisar significa descobrir novos saberes científicos que possibilitam o desenvolvimento da ciência.

Por outro lado, a pesquisa permite a resolução de uma dificuldade que não se pode solucionar automaticamente, mas apenas por meio de estudo conceitual ou empírico, com base em fontes de informação (GONÇALVES, 2005, p. 47).



BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS CFRS NO BRASIL

A Pedagogia da Alternância veio para o Brasil trazido da Itália sob influência das Escolas Famílias Agrícola (EFAS), na década de 60. O Espírito Santo foi o primeiro estado brasileiro a implantar a experiência, onde como na França houve intermediação da Igreja. Isto ocorreu a partir da vinda do padre Humberto Pietrogrande do norte da Itália, cujo objetivo era realizar um trabalho pastoral e social no Norte do Espírito Santo. Como o padre tinha conhecimento do sistema de ensino por alternância propôs a implantação de uma experiência no sudeste capixaba.

O movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil está dividido em dois momentos distintos: de um lado, o movimento das (EFAs) Escolas Famílias Agrícolas influenciado pelas experiências italianas, de outro lado o movimento que reúne as (CFR) Casa Familiares Rurais França. (ESTEVAM. 2003, p.57).

Embora as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desenvolva suas metodologias a partir da Pedagogia da Alternância, há uma diferença quanto a organização do tempo/escola e tempo/família dos jovens em relação as Casas Familiares Rurais (CFRs). Na primeira os alunos ficam quinze dias na escola e quinze dias na propriedade, com a família. Já na segunda o educando permanece uma semana na escola e duas semanas com a família. Nas EFAS se permite o ensino disciplinarizado.

O processo de implantação das Casas Familiares Rurais (CFRS) no Brasil se deu por outro viés histórico. No final da década de 70, uma equipe governamental do Ministério da Educação ficou conhecendo a experiência numa viagem realizada á França. Após conhecerem o funcionamento das Casas Familiares Rurais iniciaram as discussões para a implantação de uma Casa Familiar Rural no Brasil.

A primeira região a receber uma Casa Familiar Rural, foi o Nordeste no estado do Alagoas, mais precisamente, o município de Arapiraca, na década de 80. Mas por conta de uma série de problemas políticos daquele município, a Casa Familiar Rural durou pouco tempo. Após o surgimento da primeira Casa Familiar Rural, outras regiões brasileiras também se interessaram pela proposta de ensino por alternância.

A proposta da Pedagogia da Alternância se deu a partir das mobilizações sindicais, igreja católica e movimentos sociais que tinham como bandeira de luta a melhoria da qualidade de vida dos camponeses da Transamazônica. A Pedagogia da Alternância vem se



tornando uma alternativa viável para a educação do campo no Oeste paraense. Atualmente, são doze municípios que estão adotando o ensino por alternância.

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa viável encontrada pelos agricultores para formação dos jovens do campo, sem que os mesmos percam o contato com a família. A metodologia utilizada na CFR permite ao aluno refletir sobre a sua realidade, faculta a oportunidade de dialogar com a família e decidir o que quer estudar. Este fator se torna relevante, e o jovem se sente motivado para o estudo, diferente da escola formal do campo, onde os conteúdos curriculares são os mesmos da zona urbana e os professores não são preparados para trabalhar a partir da realidade dos alunos.

Outro fator relevante quanto a Casa Familiar Rural é a participação da família na escolha dos Temas Geradores, isso possibilita um melhor envolvimento no processo de formação do jovem. Vale ressaltar que, a educação oferecida na Casa Familiar Rural tem como princípio a formação integral do jovem, preparando-o para enfrentar os desafios da vida.

O PAPEL DO MONITOR NA CASA FAMILIAR RURAL

A função de monitor deve ser vista no contexto global do CEFFA, ainda que sua tarefa se limite ao conjunto de ações envolvendo a formação dos jovens. O monitor é mais que um professor, no sentido tradicional do termo. É aquele, através do seu trabalho específico de educador e de formador, se associa à responsabilidade de quem governa e anima o projeto global do CEFFA.

Para Gimonet (1979),

Esta co-responsabilidade o coloca diante de umas exigências concretas e exige dele umas atitudes precisas que transformam esta profissão numa tarefa de compromisso e exigências, mas, bastante atrativa, enriquecedora e de indiscutível projeção social. Trabalhar dentro e para um projeto desta natureza exige uma aceitação dos princípios e das finalidades que o definem. Aceitação que supõe identificação, responsabilidade pessoal, colaboração ativa. Numa palavra, compromisso com: a organização e coordenação das atividades de formação; a gestão de processos e meios para o descobrimento de saberes teóricos; a canalização das relações em todos os âmbitos.

Por isto, dentro da Casa Familiar Rural quando se tratar de definir a tarefa de um monitor parece mais conveniente falar de Animador do que de Professor, já que estamos diante de uma nova função educativa: Animador das famílias em sua tarefa educativa, Animador do processo formativo dos estudantes e Animador da participação no seio da Associação.



O desafio é fazer com que o monitor seja capaz de passar pelo processo formativo, e que sejam capazes de possuir tais atribuições para que possa se tornar animador. Observamos que para isso deve antes de tudo passar por um processo de seleção, o qual diminuiria a quantidade de pessoas que não tivessem perfil e habilidades.

Isto vai requerer algumas qualidades ou aptidões em relação aos diversos âmbitos de sua atuação: Pessoais: maturidade e equilíbrio para compreender as situações e os problemas pessoais e do meio e ajudar a resolvê-los com objetividade; visão de futuro; otimismo; retidão moral; apropriado sentido da autoridade; compromisso com a promoção e o desenvolvimento sustentável do campo.

Em relação às pessoas e ao grupo: capacidade de trabalho em equipe, de dialogar e permanecer na escuta; utilização construtiva de ideias e opiniões; respeito mútuo e tolerância; capacidade de adaptação; experiência no trato com adolescentes; facilidade para as relações sociais e criatividade na busca de meios originais que favoreçam o trabalho pessoal e o desenvolvimento das pessoas e do meio. As relações que mantém lhe permitem: entrar em cheio na realidade de vida dos pais, falar uma mesma linguagem, recolher suas experiências e os motivos que as motivam, manter um contato permanente e dinâmico com todo o meio social.

Para isto é conveniente que o monitor participe ativamente de alguma comunidade e tenha uma vivência concreta da vida onde os alunos residem.

PERFIL E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA MONITOR

Primar pela qualidade do ensino preocupa-se em formar cidadãos responsáveis capazes de contribuir com as transformações. Na CFR tudo gira em torno da formação do jovem. Por essa razão o período que o educando passa no tempo-escola, é feito um trabalho de planejamento da alternância de forma a ocupar todos os tempos que ele possa ter. Essas atividades são programadas junto com os monitores. Isto ocorre no primeiro dia da semana de início das aulas.

O trabalho realizado pelos monitores numa CFR vai além da atividade de ministrar aulas. Eles são os responsáveis pela administração interna e externa da Casa e fazem o acompanhamento dos jovens e suas famílias nas propriedades. (ESTEVAM, 2003, p.21).

O monitor tem o papel de mediar o diálogo entre o jovem e a família, pois é comum a resistência de alguns pais com relação às informações que o educando leva para casa. E, é a partir deste envolvimento do monitor-família e vice e versa que as mudanças podem ocorrer.



O pré-requisito fundamental para esta nova função de animação é o conhecimento profundo das formas de fazer, de dizer e de ser das pessoas do campo. Para ser monitor da Casa Familiar Rural tem que ser feita uma escolha pessoal viver e trabalhar em e para o meio rural.

Segundo García-Morirrodriaga (2002),

O monitor deve colaborar no desenvolvimento da Associação do CEFFA, assim como a integração e a participação de muitas pessoas nas ações de formação que se realizam. É certo que a responsabilidade política é do Conselho Administrativo da Associação, mas o monitor, através de seu trabalho de formação, há de suscitar nas pessoas as atitudes necessárias para assumir a responsabilidade real do Projeto. O CEFFA não é uma associação isolada, mas, normalmente, está integrada em outras redes mais amplas que participam da mesma finalidade e meios.

O monitor deve ser capaz de estimular uma vocação formativa nas famílias e responsáveis pelas alternâncias durante a estadia dos alunos no meio socioprofissional. Portanto, o monitor é um formador de adultos, além de um formador de jovens. Quando está com os adultos, a construção conjunta de projetos de formação provoca diálogo, conhecimento mútuo, confiança e segurança.

Portanto, o monitor, além de não poder ignorar toda a realidade de sua instituição, deverá adquirir a formação necessária para assumir com competência o seu trabalho e um trabalho dentro de um movimento associativo, que, como tal, é algo dinâmico e variado. A interação educativa existente entre escola, meio, família, formador, responsável de alternância, exige reciprocidade nas intervenções de qualquer dos atores. Esta complexidade é a riqueza dos CEFFAs, que, ao não existir, igualaria estes com as demais escolas.

Para García-Morirrodriaga e Calvó (2002) “Se quem acolhe o jovem é um responsável de alternância alheio à família, deve procurar manter um ambiente educativo, não somente profissional que favoreça o diálogo”. E como o monitor está preocupado pela promoção e desenvolvimento do meio, terá que integrar-se (daí a conveniência de que já provenham desse meio) e *envolver-se* se colocando à disposição desse meio, aportando seu grão de areia ao desenvolvimento local (presença em Associações, Sindicatos, Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável, Movimentos Sociais etc.) e a promoção da Associação.

Tudo o que foi dito até aqui reforça a necessidade de formação dos monitores, porque o monitor “nasce”, quer dizer, deve ter certa vocação para a formação e promoção das pessoas do campo, mas ao mesmo tempo “se faz”, ou seja, necessita de uma capacitação inicial e contínua para exercer bem sua missão.

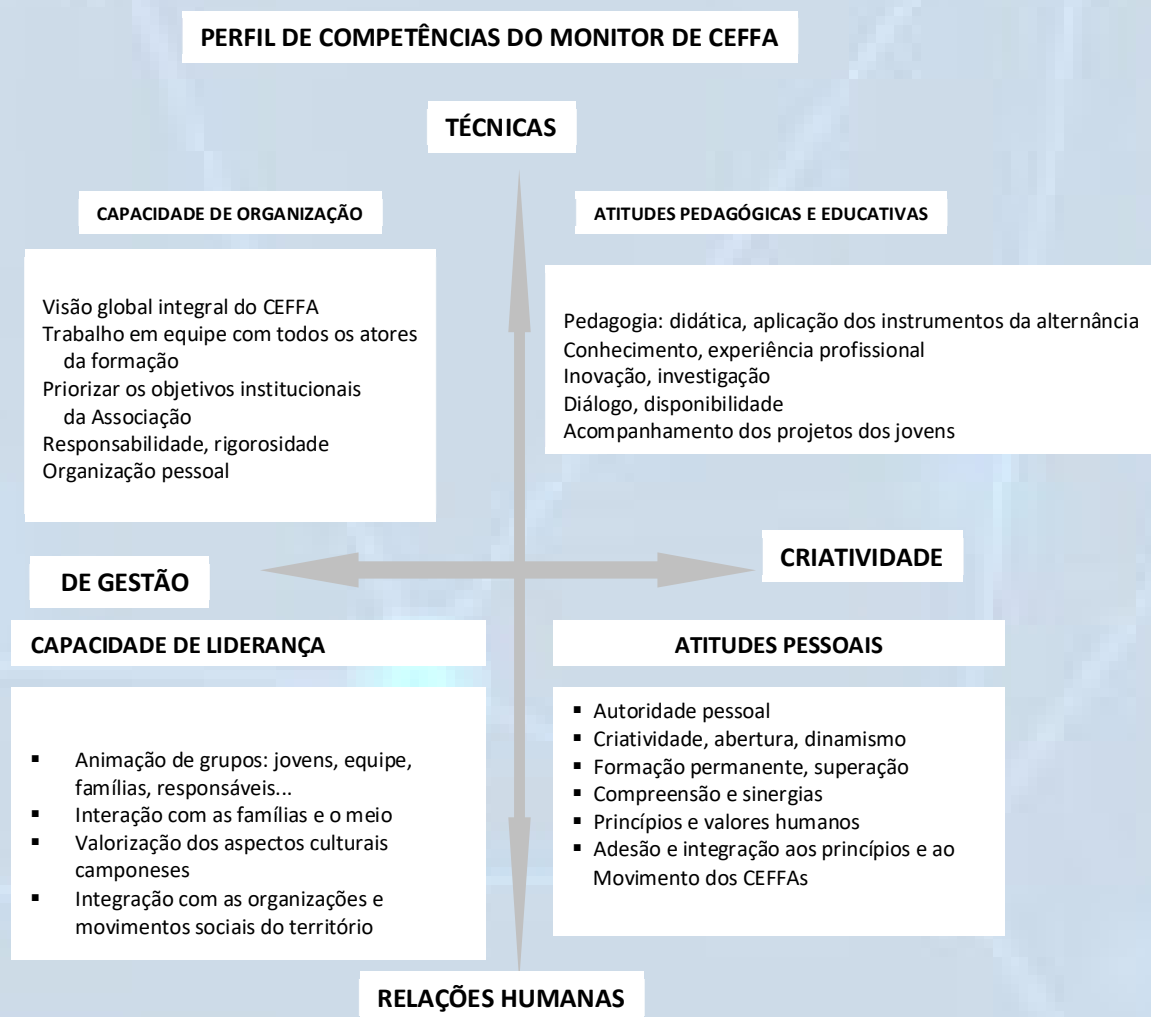


Poder-se-ia pensar – e seria certo – que a função de monitor é difícil. O manejo do tempo representa a chave para facilitar a capacidade de “chegar a tudo”, quer dizer, de ter tempo para os educandos, para a Associação e o Conselho, para as famílias, para o próprio estabelecimento educativo, para os responsáveis de alternância, os profissionais do meio.

Neste sentido para García-Morirrodriaga e Calvó (2002)

Esta repartição de tarefas não é nem exata, nem exaustiva. Só pretende ser uma proposta para apresentar como complementares às atividades que deve desenvolver o monitor no desempenho de sua função. Podemos destacar que os dois últimos elementos são comuns aos Professores de qualquer escola tradicional e os três primeiros são específicos, embora não exclusivos dos CEFFAs. Do bom desempenho destes três fatores dependerá a diferenciação e a especificidade própria do sistema.

Abaixo apresentamos o Esquema 1 que resume de forma gráfica as competências necessárias em um monitor.





ESQUEMA 2. *Perfil de competências do monitor de CEFFA. UNMFREO, 1998*

Um caso especial de monitor é o diretor do CEFFA: último responsável da Equipe Educativa, líder da Equipe de Animação e referência constante para a Equipe Pedagógica. Em definitivo, o perfil ideal de diretor é o de líder. Mas, antes de tudo, é um monitor e a ele se aplica tudo o que foi dito ao estudar essa figura. Em qualquer caso, convém insistir que é muito importante que tenha – além de uma desejável experiência profissional prévia – as seguintes capacidades:

- De gestão dos recursos humanos: relações com a equipe de colaboradores (formadores, pessoal e Conselho), com as famílias e alunos, com as comunidades rurais, as suas organizações sociais, econômicas, culturais, ambientais, sindicais, religiosas, os movimentos sociais.
- De organização e liderança: autoridade natural (não autoritarismo) que deve ganhar-se ante a Equipe por seu prestígio pessoal no plano profissional e no humano, capacidade de compartilhar o poder e a responsabilidade (delegação), disponibilidade para o diálogo.
- De gestão dos recursos econômicos: elaboração e seguimento do orçamento com o conselho busca e obtenção de novos recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participação da Formação aproximadamente 20 monitores, que buscavam se qualificar para atuar na Casa Familiar de Campina. Durante a formação foi proposto alguns elementos que o monitor deve levar em consideração para que possa distribuir o seu tempo em alternância. Para PUIG, P.; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003, cinco elementos devem ser levados em consideração dentro do tempo do monitor e as percentagens atribuídas a cada um deles, elaborados a partir de uma pesquisa:

- Acompanhamento pessoal dos alunos, visitas às famílias e aos responsáveis de alternância: 15%
- Animação e acompanhamento de atividades educativas em grupo, fora dos horários de aulas: 15%
- Relações externas com os parceiros (colaboradores ativos) da formação e com os profissionais e as instituições do meio: 10%
- Atividades educativas e formativas nas aulas com os grupos de alunos (horário de aulas): 40%



- Formação própria, preparação e organização das atividades pessoais e coletivas: 20%.

A repartição de tarefas não é nem exata, nem exaustiva. Só pretende ser uma proposta para apresentar como complementares às atividades que deve desenvolver o monitor no desempenho de sua função. Podemos destacar que os dois últimos elementos são comuns aos Professores de qualquer escola tradicional e os três primeiros são específicos, embora não exclusivos dos CEFFAs. Do bom desempenho destes três fatores dependerá a diferenciação e a especificidade própria do sistema.

Os conteúdos foram distribuídos por módulos, para que houvesse uma sintonia, e harmonia entre os conteúdos, haja visto que, os níveis de aprendizagem também eram diferentes e tivemos que respeitar o tempo de cada um. Neste módulo foi possível aprofundaremos os conceitos, princípios, fundamentos, instrumentos e aplicabilidade da Pedagogia da alternância.

Quadro 2 - de Conteúdo utilizados na Formação de Monitores na CFR de Campina. Julho de 2018.

MÓDULO II:

TG: A pedagogia da alternância e suas práticas pedagógicas.

1. A Pedagogia da Alternância e seus princípios.
 - a) Correntes pedagógicas que influenciam a Pedagogia da Alternância
 - b) Marcos Legal da Pedagogia da Alternância (disponibilização das legislações com leitura e trabalho de grupo)
2. Instrumentos Pedagógicos utilizados na PA
3. Planejamento Geral das atividades na CFR;
4. Participação das famílias na formação dos jovens (Juntar com os diretores)
5. Empreendedorismo/formação profissional dos jovens das EC-CFR/perfil dos jovens egressos do curso de Agroecologia e projeto profissional do jovem.

Criado pelo próprio autor.

A aplicação dos Instrumentos Pedagógicos na prática possibilitou o exercício de forma prático na prática, a oficina foi realizada a partir de uma vivencia em alternância e a cada momento da oficina foram levados a exercitar e a refletir a sua prática caso estivesse em alternância.



Figura 1- Monitores Experienciando os instrumentos pedagógicos



Figura 2- Visita as Propriedades para aplicação da Pesquisa Participativa



O processo de formação que ocorreu na Casa Familiar Rural de Campina, que fica a 9 horas de lancha partindo de Caruaru – AM, para a CFR de Campina, os desafios foram muitos grandes, pois, a distância das comunidades onde os monitores residem ficam distantes do Centro de Formação, este já é o 1º Passo para que o mesmo possa ter o compromisso de permanecer em alternância.

A formação de monitores foi pensada para qualificar a mão de obra docente existente na região, em virtude, muito terem ensino médio, médio técnico e graduação, além dos diretores da Associação participou do processo de formação.

Diante do exposto a estrutura pensada para a formação levou em consideração o nível de instrução dos participantes, sendo necessário adequar uma linguagem acessível a todos.

Queiroz (2004) aponta alguns desafios da Pedagogia da Alternância, tais como a formação dos monitores, onde entre professores e monitores, não participam de uma formação em Pedagogia da Alternância. Daí a importância da formação dos monitores, ao serem introduzidos na metodologia Pedagogia da Alternância, para que no decorrer do processo formativo não fiquem lacunas e monitores frustrados por não avançar no desenvolvimento dessa prática.

Assim podemos dizer que precisamos reunir esforço para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância e por conseguinte, a qualificação dos monitores e de suma importância para o desenvolvimento da Alternância. Pois saber conduzir este processo é necessário para que garanta uma Alternância verdadeira e na sua essência com os Instrumentos Pedagógicos, respeitando o tempo escola e o tempo comunidade, mesmo diante de tanta atribuição.



REFERÊNCIAS

CALVÓ; MARIRRODRIGA. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local**, O Lutador, Belo Horizonte, 2009, pp. 70 a 84. (Coleção AIDEFA)

ESTEVAM, D, O. **Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FÉRNANDEZ, O. F. 1994. **Documento de síntesis de sesión de formación de Directores de EFA**. No publicado, disponible en los archivos de UNEFA (Espanha).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo:Atlas, 2006.

GIMONET, J. C. **Perfil, estatuto e funções dos monitores**. In: **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999. p 124-131.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GIMONET J.C. 1979. « **Psychosociologie des équipes éducatives** ». Editions Universitaires. Collection Mesonance. UNMFREO. Maurecourt.

UNMFREO. 1998. “**Moniteur-Monitrice en Maison Familiale Rurale**”. Paris.PUIG, P.;

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003. “**Encuesta sobre la distribución temporal de tareas de 206 monitores de CEFFA de Latinoamérica y Europa**”. Não publicada. Disponível nos arquivos do SIMFR. Bruxelas

QUEIROZ; João Batista de. **Impactos da Alternância contados pelos sujeitos dos CEFFAs**. Revista Formação por Alternância, v. 2, p. 91-96, 2006.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

ZAMBERLAM, S. **O lugar da família na vida institucional da escola-familiar: participação e relações de poder**, 2003. Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação Da Universidade Nova de Lisboa), Anchieta, ES. 2003.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

O USO DIDÁTICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Adilson Barbosa da Silva (Acadêmico)-Ufopa
adilso.10b@gmail.com

Debora Andrade da Silva (Acadêmico)-Ufopa
deborandradedasilva52@gmail.com

Gerciane Figueira Matos (Acadêmico)-Ufopa
gmatos15@gmail.com

Euricleia do Rosário Galúcio (Docente; Orient.)-Ufopa
euricleia.galucio@ufopa.edu.br

RESUMO: As tecnologias digitais fazem parte da realidade da sociedade atual. No entanto, há certas dificuldades em conhecer ou saber utilizar as mesmas como prática pedagógica, de forma que possa contribuir para o processo evolutivo do ensino e aprendizagem. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais em sala de aula, identificando seus benefícios para a ação pedagógica e, a partir dos resultados obtidos, apoiar a utilização das novas tecnologias como instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho partiu de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico com base em autores como Moran (2013), Kenski (2012), entre outros que discutem o uso das tecnologias no ambiente escolar. Percebeu-se que o uso de tecnologias digitais em sala de aula contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento e interação do aluno dentro do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Prática pedagógica. Tecnologias digitais.

ABSTRACT: Digital technologies are part of the reality of today's society. However, there are some difficulties in knowing or knowing how to use the same pedagogical practices, so that they can contribute to the evolutionary process of teaching and learning. Thus, the present work aims to analyze or use digital technologies in the classroom, identifying their benefits for pedagogical action and from the results obtained and use new technologies as an important instrument in the teaching and learning process. The work of a qualitative bibliographical approach based on authors such as Moran (2013), Kenski (2012), among others who discuss or use technologies in the school environment. The use of digital technologies in the classroom is important for the teaching-learning process and student development and interaction within the school environment.

KEYWORDS: Didactics. Pedagogical practice. Digital technology.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre o uso didático das tecnologias digitais em sala de aula, discutindo como o professor pode utilizar-se de métodos para que os alunos aprendam de uma forma melhor o conteúdo repassado, principalmente se tratando dos anos iniciais, mas que motivem também os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. Segundo Moran (2013, p. 32) o conteúdo educacional bem elaborado, atualizado e atraente pode ser muito útil para a utilização de meios que sirvam para momentos diferenciados no processo educativo.

Moran (2013) sinaliza com a possibilidade do ensino híbrido, que intercala outros tempos de aprendizagem externos à escola, auxiliado pelos recursos digitais. Na geração de hoje, conhecida como Geração Digital, essa alternância de ensino e de aprendizagens se tornam mais acessíveis e o professor deixa a ser um pouco o centro da atenção, trazendo métodos atrativos para a compreensão todos em sala de aula.

A sala de aula pode transformar-se em um ambiente de começo e de finalização de atividades de ensino-aprendizagem, intercalando com outros tempos em que os alunos participam de atividades externas – projetos, pesquisas –, muitas delas no ambiente digital. Com tantos recursos digitais, podemos combinar atividades integradas dentro e fora da sala de aula. (MORAN, 2013, p. 59).

A geração digital incorporou mudanças observadas nos comportamentos das crianças e jovens, muito mais predispostos às interações sociais. Comportamentos esses, que são extensivos às salas de aula, onde já não são aquelas que só ouvem o professor, mas desejam interagir com ele. Por sua vez o professor pode utilizar recursos tecnológicos que podem ampliar suas metodologias e a participação na sala de aula com atividades que ajudem no desenvolvimento de seus alunos. Para entendermos melhor o papel da tecnologia na atualidade, partimos dos pressupostos citados por Kenski (2012, p. 22), “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”, perante o avanço e o surgimento de uma sociedade tecnológica, o professor busca envolver a tecnologia em seus conteúdos, criando assim novos métodos para desenvolver dentro da sala de aula.

Como foco principal desse trabalho, discutiu-se o uso de novas tecnologias pelo professor em sua proposta metodológica, visto que, o avanço da tecnologia alterou definitivamente os rumos da comunicação na sociedade. Evidentemente, uma transformação pedagógica curricular se faz urgente, uma vez que a educação assume um novo papel nesse



novo contexto que se desenha a partir da Tecnologia da informação e comunicação (TIC). Para Moran (2012) tecnologia da informação e comunicação é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum.

Dessa forma, o presente resumo tem como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais para fins educacionais na formação de crianças, jovens e adultos, como instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem. Optou-se pela temática por entender que o uso desse meio de informação e comunicação estimula o interesse dos alunos pelos conteúdos, na proporção em que se traz a reflexão de informações no seu aprendizado. As tecnologias digitais devem ser entendidas como ferramentas que favorecem a qualidade educacional.

Destaca-se que a geração digital está em constante transformação no mundo todo, e cada vez mais, com o auxílio da internet e dos novos aparatos tecnológicos, ampliando suas habilidades e competências comunicativas e de aprendizagem.

O uso da tecnologia está presente em todos os campos, sendo que a mesma não é o ponto principal no método de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação no âmbito escolar, tornando o processo de ensino mais dinâmico e desafiador.

Diante do exposto temos um leque de oportunidades tecnológicas, as quais podem subsidiar o processo ensino e de aprendizagem. Além de proporcionar alternativas metodológicas singulares ao professor, sendo, dessa forma, inevitável introduzi-la adequadamente na instituição de ensino.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem como base uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, procurando atender aos objetivos destacados inicialmente. Na fase de elaboração da pesquisa, foram analisados livros e artigos para obter embasamento teórico sobre o tema. Segundo Lakatos (1992, p. 44)

[...] a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Após o levantamento bibliográfico, realizou-se a análise dos dados que, segundo Severino (2016, p. 129), ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras.



No processo de análise bibliográfica utilizou-se o livro “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica”, que trata da introdução da informática na educação sob diversos ângulos que nada mais é do que a tecnologia atual que não pode estar ausente da escola.

As tecnologias digitais desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, mantendo vínculo pessoais e afetivos. As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação online no mesmo espaço e ao mesmo tempo. (MORAN, 2013, p. 30).

Destarte, utilizou-se dados teóricos já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrado, com o intuito de explorar o uso de tecnologias existente no ambiente escolar. Utilizou-se também de buscas de dados em websites, onde foi possível encontrar conteúdos que ajudaram a entender a importância que o uso de novas tecnologias tem, uma vez que há um elevado número de pessoas conectadas em uma sociedade consumista de meios digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca de dados trouxe colocações que reforçam o uso das tecnologias digitais em sala de aula, destacando em uma breve citação as afirmações de diferentes autores.

Quadro 1 - Sínteses conceituais sobre o uso da tecnologia na sala de aula.

| Autores | Afirmações |
|--------------------------|--|
| Prensky (2001) | As habilidades da geração digital evidenciaram principalmente a capacidade das crianças de realizarem múltiplas tarefas ao mesmo tempo e não se amedrontam diante dos desafios expostos pela tecnologia. |
| Veen e Vrakking (2009) | As crianças compreendem melhor a tecnologia do que as pessoas que as educam, em vez de tentar controlar, entender, dominar a tecnologia, elas simplesmente a usam. |
| José Manoel Moran (2013) | As tecnologias digitais desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, mantendo vínculo pessoais e afetivos. |

Fonte: Elaboração dos autores com base no levantamento sobre as produções de Prensky (2001), Veen e Vrakking (2009) e José Manoel Moran (2013).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço das novas tecnologias está cada vez mais presente em nosso dia a dia, gerando um novo comportamento social do indivíduo. Na área da educação, seu desenvolvimento e uso dentro do ambiente escolar têm proporcionado variáveis reflexões referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Com o uso didático de tecnologias dentro da sala de aula, é possível desenvolver significativas mudanças neste espaço. Neste aspecto, o papel do professor torna-se primordial, pois ele poderá utilizar-se de ferramentas que lhe auxiliará no compartilhamento de conhecimentos, saindo do método tradicional e contribuindo ainda mais com o aprendizado do aluno, por meio de métodos pedagógicos diferenciados adotados pelo professor.

As novas tecnologias são alternativas de mudança nas práticas pedagógicas, tornando as aulas mais interessantes, estimulando cada vez mais o aluno no processo de aprendizagem, pois o seu uso possibilita maior interação do aluno, socialização, criatividade e a descoberta de várias habilidades.

REFERÊNCIAS

- FAVA, R. **Educação 3:0** – aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FAVA, R. **Educação para o século 21: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.
- LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada, Atlas, 1992.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. ed. Ver. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. (coleção Papirus Educação).
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. v. 9, n. 5, p. 1-5, 2001.
- PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Corwin, a Sage Company, 2010.
- PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning**. California: Corwin, a Sage Company, 2012.



SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed 2009.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

VÍDEO DE BOLSO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PRODUÇÃO COMPARTILHADA NUM GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA

Gisele Vidal Ferreira - Ufopa
giselevidal98@gmail.com

Elisângela Coelho Silva - Seduc
elis_coelho35@yahoo.com.br

Tânia Suely Azevedo Brasileiro (Orientadora) - Ufopa
brasileirovania@gmail.com

RESUMO: Profundas mudanças estão sendo vivenciadas nas relações sociais e nas atividades de cibercultura em decorrência dos avanços das Tecnologias e Informação e Comunicação (TICs). Dentre essas formas de comunicação, destacam-se as sem fio, via aparelhos móveis. Assim, objetiva-se com este trabalho descrever a criação de vídeos de bolso (pequenos vídeos produzidos com o auxílio do celular) realizada com alunos e professores de uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém-Pará. Essa atividade integra uma pesquisa de mestrado em educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. A metodologia partiu do princípio da pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida no processo de formação-atuação. Os resultados mostraram um grande envolvimento dos alunos e professores, culminando na produção de conhecimento compartilhado e novos aprendizados ancorados na coautoria, colaboração e compartilhamento de saberes. As novas dinâmicas de acesso e de uso dos celulares pela juventude podem ser utilizadas no espaço escolar com foco na produção de conhecimentos, em que o aluno interaja de forma mais participativa e dinâmica. Por fim, sugere-se que o contexto escolar aproprie-se da cultura digital, utilizando as TICs existentes em seu espaço e aquelas que fazem parte da vivência diária de professores e alunos (como os celulares), para caminhar na direção de uma educação mais significativa, transitando pelo modo hipertextual não linear e dinâmico de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Vídeo de bolso. TICs. Juventude. Educação Integral.

ABSTRACT: Profound changes are being experienced in social relations and cyberculture activities as a result of advances in Information and Communication Technologies (ICTs). Among these forms of communication, stand out the wireless, via mobile devices. Thus, the objective of this paper is to describe the creation of pocket video (small videos produced with the help of mobile phone) made with students and teachers of a full time high school in Santarém-Pará. This activity is part of a master's degree research in education at the Federal University of Western Pará. The methodology was based on the principle of critical-collaborative action research developed in the process of formation-performance. The results showed a great involvement of students and teachers, culminating in the production of shared knowledge and new learning anchored in co-authoring, collaboration and knowledge sharing. The new dynamics of access and use of cell phones by youth can be used in the school space with a focus on knowledge production, in which the student interact in a more participative



and dynamic way. Finally, it is suggested that the school context appropriates the digital culture, using the existing ICTs in its space and those that are part of the daily experience of teachers and students (such as cell phones), to move towards a more meaningful education. , moving through the nonlinear and dynamic hypertextual way of teaching and learning.

KEYWORDS: Pocket Video. ICTs Youth. Integral Education.

INTRODUÇÃO

Inúmeras transformações estão ocorrendo no interior das relações sociais em decorrência dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Dentre essas formas de comunicação, destacam-se as sem fio, via aparelhos móveis. Os avanços na área das tecnologias digitais nos mostram a telefonia celular no topo dessas relações sociais, notadamente entre o público jovem.

Partindo do princípio da pesquisa-ação crítico-colaborativa (Pimenta, 2005), este trabalho descreve a criação de vídeos de bolso (vídeos digitais de curta duração e gravados pelo celular e/ou dispositivos móveis em geral), pelos alunos do ensino médio, destacando que a produção de vídeos educativos, oportuniza a criação e compartilhamento de conhecimentos. A oficina de vídeos foi pensada no processo de formação-atuação de professores da educação básica, em uma escola de ensino médio de tempo integral, na Amazônia paraense e integra uma das atividades da pesquisa de mestrado em educação que investiga sobre os usos e sentidos das TICs na Amazônia e as possibilidades da implantação da TI Verde³⁹ no ambiente escolar.

A pesquisa ocorreu no processo de formação continuada para professores sobre as TICs e se desdobrou na observância do processo e dos resultados dessa oficina, revelando os impactos de aceitação, entusiasmo e aprendizagens significativas ao utilizar os recursos tecnológicos acessíveis aos professores e alunos, como o celular, para realizar atividades educativas. A importância desse tipo de pesquisa, que se realiza por um processo de formação continuada para professores, reside no fato de que ela se dá “no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre ensinar na reflexão crítica sobre a sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente” (Pimenta, 2005, p. 523). Assim, nos debruçamos sobre um processo de pesquisar com os professores em seu contexto de trabalho e não sobre eles.

39 A TI Verde é uma iniciativa que focaliza o desenvolvimento de medidas que minimizem ou eliminem os impactos que as atividades do setor tecnológico provocam ao meio ambiente.



Inicialmente, discutiu-se sobre as relações e conexões entre as TICs, juventude e aprendizagem, a fim de compreender como nossa sociedade caminhou para esse estágio de desenvolvimento, dando origem a sociedade imagética das telas.

Em seguida, partiu-se para o processo de construção de vídeos de bolso autorais, tendo o celular e alguns aplicativos como ferramenta pedagógica capaz de conferir maior dinamicidade aos processos de ensino e de aprendizagem.

TICS, JUVENTUDE E ESCOLA EM CONEXÃO COM A APRENDIZAGEM

Conceitos de espaço, distância e tempo foram reconfigurados com o advento das tecnologias digitais - processo que marca a atual sociedade. As Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) encurtaram as distâncias, modificaram as formas de locomoção no tempo e no espaço. O que se desloca são as informações e os conhecimentos. E esse deslocamento se dá em dois sentidos: o da espacialidade física (por meio das tecnologias digitais) e pela sua alteração e transformação constantes (KENSKI, 1998).

A velocidade é a marca dessa era. Velocidade para circulação e acesso às informações, graças, dentre outras coisas, a invenção da *Internet*, que inaugurou outras formas de se comunicar, relacionar, comercializar. Mas essa velocidade ocorre, tanto para aprender, quanto para esquecer (KENSKI, 1998), dada a “explosão” de informações que se tem constantemente.

As experiências sociais, estão sendo recriadas por conta da popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação, ocupando nossas casas, ruas, bancos, escolas, fazendo parte de nosso entretenimento e de nosso trabalho. Dentre os aparatos tecnológicos, o celular foi o que mais se popularizou e proliferou nos últimos anos. Esse é um dos instrumentos preferidos dos adolescentes e jovens, principalmente para acesso à *Internet*.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017), que investigou sobre o acesso à *Internet*, à televisão e a posse de telefone móvel celular nos domicílios particulares permanentes no Brasil, revelou que a presença do celular aumentou, passando de 92,6% (em 2016) para 93,2% (em 2017). A pesquisa mostra que o uso da *Internet* também vem crescendo entre a população, passando de 69,3% em 2016 para um percentual de 74,9%, em 2017. Para este acesso à rede, o equipamento mais utilizado é o telefone móvel. Conforme a referida pesquisa, de 97,2% em 2016 para 98,7% em 2017 cresceu a utilização do celular nos domicílios para acesso à *Internet*.



A aceitação mais rápida das tecnologias digitais, como o celular e a *Internet* é perceptível entre a população jovem, ainda que esteja ocorrendo uma grande disseminação por todos os grupos etários. A pesquisa do PNAID - Contínua (2017, p. 7) confirma esse dado:

Em 2017, no País, o percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, foi de 71,2%, no grupo etário de 10 a 13 anos, cresceu sucessivamente nos seguintes e alcançou o máximo no de 20 a 24 anos (88,4%), passando a declinar nas seguintes até atingir 31,1%, no de 60 anos ou mais. Os resultados mais destacados ficaram nos grupos de 18 a 29 anos de idade. Comportamento semelhante já havia sido observado em 2016, sendo o máximo atingido no grupo de 18 ou 19 anos de idade.

[...]

A variação, de 2016 para 2017, desse percentual de pessoas que utilizaram a Internet foi de 7,4%, no grupo etário de 10 a 13 anos, e de 2,9%, no de 14 a 17 anos. Em seguida, esta variação foi crescendo continuamente com o aumento da idade, atingindo 25,9%, no grupo etário de 60 anos ou mais.

Inferimos assim, que os celulares, que se popularizaram nos últimos tempos, são um dos meios preferidos da juventude para acessar o sistema mundial de redes, para interagir e se relacionar. Estes dispositivos deixam de ser apenas um meio para realizar ligações, tornando-se instrumentos importantes nos relacionamentos sociais, na difusão e construção de conhecimentos, nas aprendizagens formais e não formais.

Na sociedade imagética que hoje se configura, envolta em telas, força os jovens a conviver entre imagens e sons, transitando por diversas mídias com certa tranquilidade e fluidez. Essas mídias (como celulares, computadores, *Internet*), resultam em grandes impactos no comportamento social e mudanças culturais. Partindo desse pressuposto de que a juventude apresenta uma predisposição para um maior envolvimento com as mídias, principalmente com o aparelho celular, vemos a possibilidade desses jovens se constituírem não como simples usuários de mídias digitais e/ou eletrônicas, mas como produtores de conteúdos e conhecimentos, apropriando-se dos meios digitais como forma de se expressarem, utilizando para tal as suas diversas linguagens. É justamente por meio da linguagem (e aqui podemos citar a linguagem digital), conforme Bonilla (2011, p. 76) que “os sujeitos se comunicam, se entendem, significam o mundo e produzem conhecimento”.

Porém, é preciso mencionar que, apesar de estarmos vivendo em uma sociedade onde as mídias eletrônicas representam ferramenta cada vez mais importante, nem todos estão incluídos ou usufruindo dos benefícios de tais tecnologias. Em meio ao mundo altamente tecnológico, há muitos excluídos digitais, que assistem passivamente as transformações sociais ocorridas pelas revoluções tecnológicas. Daí a defesa pela inclusão digital, que passa necessariamente, pela inclusão social. Não uma inclusão técnica, com o fornecimento de



computadores, mas um acesso significativo, como sugere Warschauer (2006, p. 21): “O acesso significativo à TIC abrange muito mais do que meramente fornecer computadores e conexões à internet. Pelo contrário, insere-se num complexo conjunto de fatores, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais”. Padilha e Abranches (2012), também argumentam que a inclusão Digital vai além do acesso ao recurso digital, não obstante requer um indivíduo que compreenda, interaja e mobilize diferentes saberes, apropriando-se do mundo para moldá-lo e transformá-lo.

Examinando mais detidamente o contexto, identificamos que, para muitos, a escola simboliza o lugar da possibilidade da inclusão digital. Ao integrar as TICs às práticas escolares, oferece-se a oportunidade de inserção no mundo digital, porém, com isso, cria-se também, novos caminhos para a criatividade, o trabalho colaborativo e de autoria. A introdução de meios diferenciados no espaço escolar, como o computador, o *tablet*, o celular, permite a inovação metodológica que facilita os processos de ensino e aprendizagem.

Quanto a essa questão, Nunes (2013, p.14) evidencia “que não basta que integre os computadores às salas de aula, mas, que o computador possa vir a ser uma ferramenta pedagógica instigadora para o redimensionamento da prática pedagógica no meio educacional e social”. Podemos incluir a essa ideia, as demais mídias digitais e eletrônicas.

O VÍDEO DE BOLSO: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA INSPIRADORA

Com a dinâmica tecnológica que está posta em nossa sociedade, o uso do celular se popularizou. Os dados aqui apresentados mostram que o celular é ainda o principal aparelho midiático utilizado para acessar a *internet* no Brasil. Lemos (2005) afirma que esse aparelho móvel tornou-se um “teletudo”, já que em pouco tempo, deixou de ser apenas meio para realizar ligações, passando a agregar tantas outras funções, como: televisão, difusor de e-mails, câmera fotográfica, tocador de músicas, cartão de crédito, dentre outras. O autor (2005, p. 7) reforça que: “O celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um "teletudo" para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De medium de contato inter-pessoal, o celular está se transformando em um media massivo”.

Independente da classe social, qualquer pessoa pode ter acesso a esse dispositivo e se conectar, via *internet*, a qualquer hora e em qualquer lugar, tendo em um único aparelho, informações e diversas utilidades, que permitem um elo virtual com várias partes do mundo, tornando o dia-a-dia, muitas vezes, mais prático, ágil e desburocratizado. Porém, afirmar que qualquer pessoa pode ter acesso a esse dispositivo, não significa que, de fato, tenham, pois são



ainda muitos os brasileiros que estão à margem do processo de inclusão digital, sendo o fator socioeconômico a grande barreira para essa inclusão.

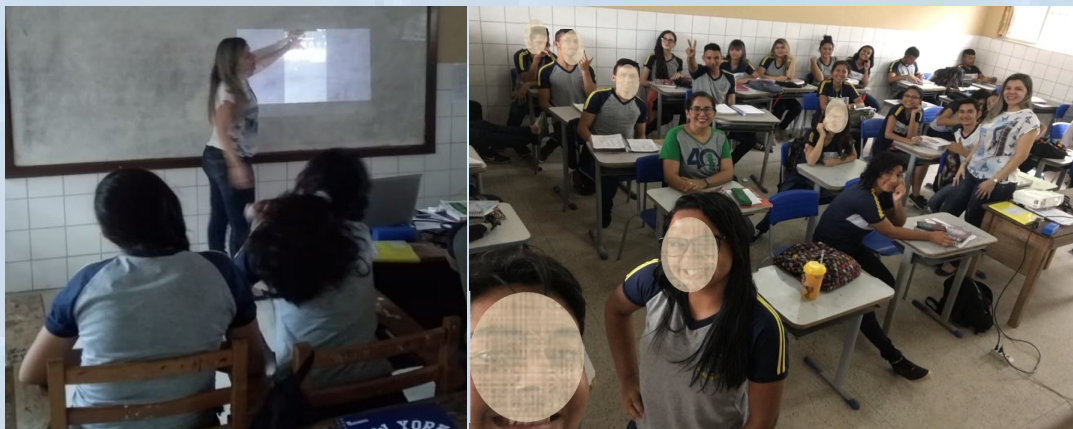
Um vídeo de bolso é um pequeno filme, construído por meio de aparelhos portáteis e celulares, que estimula e proporciona a criatividade, imaginação, expressão de pensamentos e comunicação crítica. Enquanto esse tipo de comunicação, Moran (1995, p. 27) define:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical, escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços.

Transitando por essa concepção do autor (1995) sobre vídeo, enfatizando a postura participativa e dialogada, a proposta da oficina foi constituída, no intuito de oferecer uma apropriação crítica de tais recursos para se discutir temas tratados nos componentes curriculares, bem como, abordar os dilemas sociais, políticos, econômicos e tecnológicos que envolvem o dia-a-dia de professores e alunos de escola pública e, em especial, de ensino médio de tempo integral, e não simplesmente proporcionar um letramento digital funcional ou técnico.

A oficina ocorreu nas salas de aulas dos alunos do Ensino Médio Integral - EMI (por estar em reforma, não havia um espaço adequado na escola, como o laboratório de informática, para a realização da atividade), sendo ministrada pela pesquisadora. Porém, nem todos os professores do EMI puderam participar, por estarem em outras atividades referente às suas disciplinas. Assim, enquanto a pesquisadora realizava a oficina em uma turma, alguns professores estavam ministrando aula nas outras turmas.

Figura 1 – Oficina de vídeo de bolso realizada para alunos e professores do EMI



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).



A compreensão de que o celular é um artefato presente na vida da maioria dos jovens, sendo portátil e de fácil acesso, buscamos mobilizar os saberes digitais dos jovens do EMI, bem como seus professores, mostrando o seu uso para a produção e compartilhamento de diferentes conhecimentos e saberes. Sabíamos que nem todos os alunos possuíam celulares, mas isso não os excluíram da oficina, posto que o fato de ter ou não a tecnologia não os deixa alheios a cultura digital, tampouco do processo educativo, pois eles, de alguma maneira, estão inseridos nesse meio tecnológico. Exercendo a prática colaborativa e de compartilhamento, os alunos que possuíam celulares os dividiram com os poucos que não tinham.

Essa situação, nos faz reforçar o pensamento de Padilha e Abranches (2012), quando argumentam que a inclusão digital vai além do acesso ao recurso digital, mas perpassa pela formação social para o uso das tecnologias. Assim, se oportuniza uma inclusão digital, não no sentido de posse do equipamento (claro, isso também é muito importante), mas um acesso a oportunidade ao desenvolvimento do pensamento criativo, crítico, colaborativo e autônomo frente as TICs. Mergulhados nessa ideia, mencionamos Levy (1999, p. 196) quando argumenta que:

Acesso para todos sim! Mas não se deve entender por isso um acesso ao equipamento, a simples conexão técnica (...). Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autocartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes.

Compartilhando dessa premissa, a oficina teve início com uma explanação da pesquisadora sobre o atual cenário mundial que se caracteriza pela presença maciça das tecnologias digitais e, diante as inovações que surgem constantemente, os comportamentos, tanto individual quanto coletivo, se alteram. Resgatou conceitos e evolução das tecnologias, embasada em Kenski (2003) e Pinto (2008), lembrando que, diante de todo aparato tecnológico com que hoje nos envolvemos, é necessário um posicionamento crítico, na busca de melhores formas de se viver, se relacionar e produzir saberes.

Dando sequência, a pesquisadora perguntou quem havia instalado o aplicativo solicitado para a realização da oficina. Infelizmente, a maioria dos alunos (tanto dos 1^{os}, quanto do 2^o ano) não havia realizado essa tarefa. A justificativa foi a falta de acesso à *Internet*, tanto em casa, como na escola (aos alunos não é disponibilizado o *wi-fi* da instituição). Para sanar o problema, a professora de Língua Portuguesa do EMI roteou sua *Internet*, e assim, os alunos puderam baixar o aplicativo (*app*) *InShot*, *app* este escolhido para a produção do vídeo, por ser gratuito, com versão em português, desenvolvido para *Android* e *iOS* e, por favorecer uma



navegação intuitiva por seus recursos, facilitando a sua utilização. Através de seu computador, ligado a um projetor multimídia, a pesquisadora foi apresentando o aplicativo, explorando passo-a-passo, cada função. Na figura a seguir está representada a logo e tela inicial do aplicativo utilizado na oficina.

Figura 2 – Logo e tela inicial do *app* utilizado na oficina



Fonte: *Print* tirado do celular da pesquisadora (2019).

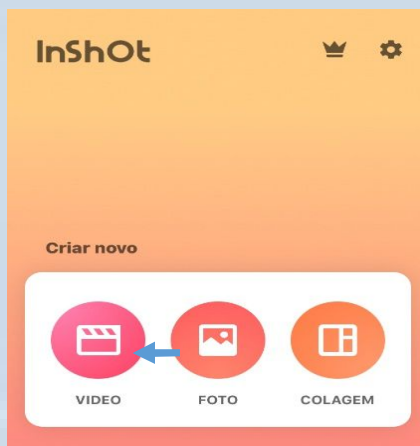
Através desse aplicativo, é possível editar imagens e vídeos, aplicar bordas com cores, adicionar filtros, bem como, inserir textos. Ele ainda permite cortar a parte do vídeo que desejar, acrescentar áudios e músicas.

Assim, para a edição de um vídeo (a proposta da oficina), basta pressionar o botão Vídeo, localizado no menu principal. A partir daí, podemos escolher editar um vídeo já presente na galeria multimídia do celular ou, ainda, ativar um vídeo no momento. É possível também utilizar fotos para criar um vídeo.

Para usar um vídeo que está na galeria do seu celular, basta clicar no botão "Vídeo". Se for a primeira vez usando o *app*, este solicitará permissão para acesso à galeria do seu dispositivo. Observe o procedimento para começar a edição na ilustração a seguir:



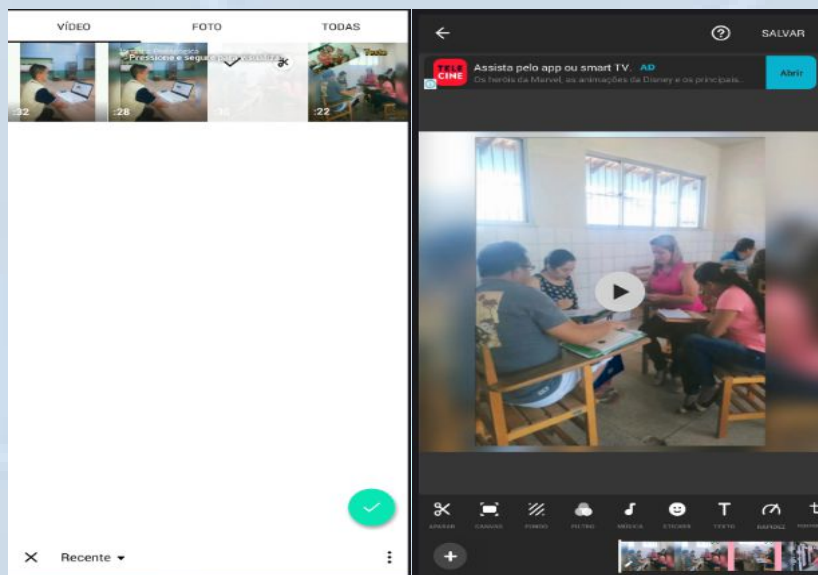
Figura 3 – Procedimento para iniciar a criação de um vídeo no *InShot*



Fonte: Print tirado do celular da pesquisadora (2019).

Após permitir o acesso do *app* aos arquivos do dispositivo, aparecerá uma tela para selecionar o diretório onde o vídeo ou as fotos estão armazenados. Basta clicar sobre o arquivo desejado para selecioná-lo, como representado na figura 4:

Figura 4 – Passo para a seleção do arquivo a ser editado no *Inshot*

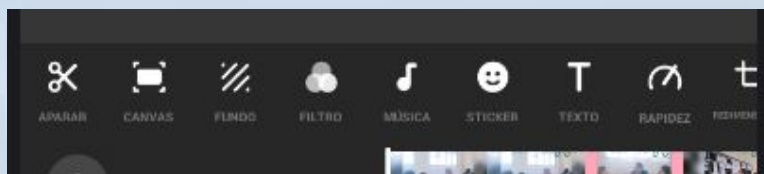


Fonte: Print tirado do celular da pesquisadora (2019).

Com o vídeo já na tela de edição, a pesquisadora foi explicando a utilidade de cada ferramenta do *app*, enquanto os alunos iam simultaneamente, editando seus vídeos. A ilustração a seguir mostra os recursos do *app*, trabalhados na oficina:



Figura 5 – Barra de ferramentas do *InShot*



Fonte: Print tirado do celular a pesquisadora (2019).

Os recursos que estão localizados na parte inferior da janela de edição, foram sendo explorados, mostrando suas finalidades, tais como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Recursos do *Inshot*

| Recurso (ícone) | Função |
|-----------------|---|
| | Utilizada para cortar, aparar, dividir ou excluir partes dos vídeos. |
| | Serve para ampliar, diminuir, encaixar, posicionar a esquerda ou a direita o vídeo. Nessa ferramenta é possível também definir a proporção, onde podemos escolher o formato do vídeo. Há algumas predefinições para quem pretende publicar o vídeo em alguma rede social, como: Instagram, Youtube, dentre outros formatos. |
| | Ferramenta que permite escolher um fundo do vídeo (podendo ser até mesmo um trecho do vídeo). A ferramenta permite manipular a imagem de fundo, deixando bem nítida ou com efeito desfocado. |
| | Ferramenta com diversas opções de filtro, efeitos e ajustes. |
| | Permite inserir músicas/áudios no vídeo. O app oferece diversas opções de músicas, porém, podem ser importadas aquelas encontradas no arquivo do celular. |
| | Há inúmeros <i>stickers</i> animados e diversos materiais extras para baixar. |
| | Permite adicionar textos, escolher cor, fonte e posição. |
| | Ferramenta para editar a velocidade do vídeo (aumentar ou diminuir) |

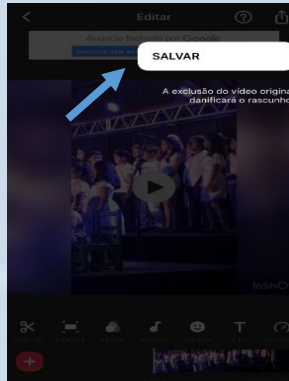
Fonte: Elaboração própria (2019).

Os alunos e professores, no transcurso da oficina, iam utilizando cada recurso disposto no *InShot*, tirando suas dúvidas com a pesquisadora para finalizarem a produção. A professora de Língua Portuguesa, informou que utilizará essa estratégia de vídeo em um projeto que realizará junto com os alunos.



Após terminar toda a edição, foi demonstrado aos participantes o processo para salvar o vídeo, como ilustrado a figura 6:

Figura 6: Salvando um vídeo no *InShot*



Fonte: Print tirado do celular da pesquisadora (2019).

O *app* permite escolher a qualidade do seu vídeo, lembrando que, quanto maior a resolução, maior será o arquivo e mais tempo ele levará para ser convertido. Após esse passo, dentro do próprio aplicativo, há opções de compartilhamento do vídeo, selecionando uma das redes sociais sugeridas, como *Instagram*, *WhatsApp*, *facebook*, *Messenger*, *YouTube*, *Twitter* e e-mail.

O término da oficina constou de agradecimento aos alunos e professores, e de escuta das opiniões quanto à atividade desenvolvida, sendo avaliada como positiva por todos. A pesquisadora lembrou que este foi um trabalho para demonstrar que as TICs, que estão ao alcance dos alunos, podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades artísticas, criativas, cognitivas, sendo ainda um poderoso instrumento, se usado criticamente, para produção de informação e conhecimento. Com a proposta da atividade aqui relatada, vislumbramos que por meio do apoio das TICs é possível construir uma educação inovadora. Como afirma Moran (2012, p. 148):

Os pilares de uma educação inovadora se apoiam em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos, que lhe servem de guia e de base: conhecimento integrador e inovador; desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa); construção de alunos cidadãos (com valores individuais e sociais). São pilares que poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador.

Como resultado da atividade, os alunos das três turmas do ensino médio de tempo integral, distribuídos em equipes, produziram vídeos de bolso sob a orientação de seus



professores e da pesquisadora com a temática Tecnologia de Informação (TI) Verde e as possibilidades de sua implantação no ambiente escolar. Para tal, realizaram pesquisas sobre a temática, fizeram entrevistas, visitaram a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), dentre outras ações.

Para uma melhor condução na elaboração dos vídeos, os alunos criaram roteiros, não negligenciando o passo-a-passo para a elaboração dos enredos a serem tratados. Os professores desses alunos os orientaram nesse planejamento e elaboração do roteiro, coordenando ainda os gêneros textuais a serem abordados em cada vídeo. Entre os quinze vídeos produzidos haviam gêneros diversos como: entrevistas, documentários, telejornal, vlogs, dentre outros que retrataram linguagens bem presentes nas culturas juvenis.

No dia 06 de setembro de 2019, foi realizado o “Dia D” para a socialização dos trabalhos à comunidade. O evento ocorreu no Auditório Tapajós da Ufopa - Campus Tapajós e foi denominado: Mostra de vídeo de autoria, conforme o cartaz de divulgação ilustrado na figura a seguir:

Figura 7: Divulgação da mostra de vídeo de autoria

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PPGE
Programa de Pós-graduação em Pedagogia

MOSTRA DE VÍDEO DE AUTORIA

Tema: TI Verde na Escola: possibilidades e desafios

Data: 06 de setembro de 2019.

Local: Auditório Tapajós (Ufopa -Campus Tapajós)

Horário: 8h:30min. às 11h.

O evento tem por objetivo discutir sobre Tecnologia de Informação (TI) Verde no espaço escolar, bem como socializar as atividades realizadas em uma escola pública de ensino médio e, faz parte das atividades da pesquisa intitulada: “Usos e sentidos das TICs na Amazônia: os desafios em implantar a TI Verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém-Pa”, da pesquisadora Gisele Vidal, orientada pela professora doutora Tânia Brasileiro, pesquisa esta, vinculada ao PPGE/UFOPA.

8h:30min. – Abertura do evento
Mestranda Gisele Vidal; Profª Drª Tânia Brasileiro

9h - Palestra: Sustentabilidade na Amazônia: debates no ambiente escolar
Palestrante: Profª Drª Nelcilene Palhano (CFI/UFOPA)

9h:30min: Mostra de vídeos produzidos pelos alunos do Ensino Médio de Tempo Integral da escola Maria Uchôa Martins.

11h: Encerramento.

Organização: Profª Drª Tânia Brasileiro (PPGE, ICED/ UFOPA);
Gisele Vidal (mestranda PPGE/UFOPA)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Para esta atividade contamos com o apoio da professora doutora Tânia Brasileiro (do ICED-Ufopa e orientadora da pesquisadora) que providenciou o espaço e coordenou com a pesquisadora a programação; dos alunos do curso de Informática Educacional da Ufopa, que



deram suporte técnico no dia da realização do evento; da professora doutora Nelcilene Palhano (do CFI-Ufopa), que disponibilizou de tempo e conhecimento para ministrar a palestra aos presentes; dos professores e alunos da Escola Estadual Professora Maria Uchôa Martins que viabilizaram a construção dos vídeos, das aprendizagens e trocas de experiências, tornando o evento uma realidade exitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os vídeos de bolso de autoria dos estudantes do EMI mostraram ao público presente, durante a Mostra de vídeos, não somente conteúdos voltados para a sustentabilidade ambiental e os quatro os “Ps” da TI Verde (Postura Verde, Política Verde, Prática Verde e Produção Verde), mas sobretudo, a competência artística e criadora, o envolvimento, a atitude científica de investigação e de busca de meios operacionais para sua realização e, principalmente, demonstraram mudança de atitude, que poderá transformar-se em *habitus*, desenhando uma mudança que a educação ambiental pode promover.

Foi possível conferir uma efetiva aproximação e cumplicidade entre os alunos e professores em torno de objetivos comuns: todos estavam comungando dos mesmos ideais e imbuídos da mesma alegria de produzir algo que tinha significados vivenciais, culminando na produção de um conhecimento compartilhado. Resulta, portanto, concluir que, as novas dinâmicas de acesso e de uso dos celulares pela juventude podem ser utilizadas no espaço escolar com foco na produção de conhecimentos, em que o aluno interaja de forma mais participativa e dinâmica. Por fim, sugere-se que o contexto escolar se aproprie da cultura digital, utilizando das TICs existentes em seu espaço e daquelas que fazem parte da vivência diária de professores e alunos (como os celulares), para caminhar na direção de uma educação mais significativa, transitando pelo modo hipertextual não linear e dinâmico de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de professores em tempos de WEB 2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. P. 59-88.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 58-71, 1998.



LEMOS, André; COSTA, Leonardo. Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. In: *Eptic Online*. Vol. VII, n. VI, Sep. a Dic. 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. (2009). In: *Transformar as aulas em pesquisa e em comunicação presencial virtual*. Disponível em: www.eca.usp.br. Acesso: 09 mar. 2019.

_____. *A Educação que desejamos: Novos desafios de como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e educação*. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso: 23 jun. 2019.

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*.156f. Dissertação (Mestrado), Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2013

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ABRANCHES, Sérgio Paulino. Proidigit@I: espaço de criação e compartilhamento para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru. In: CARVALHO, Liliâne Maria Teixeira Lima de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. *Extensão e Educação: experiências formadoras, socializantes e inclusivas*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. No prelo.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, vol. 31, núm. 3, setembro-dezembro, 2005, pp. 521-539. Universidade de São Paulo, Brasil.

PNAD, IBGE. *Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2017*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf. Acesso em 07 de out 2019.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. tradução Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES CONCEITUAIS

Sandra Crizostomo (Acadêmica) - Ufopa
scrizostomo@yahoo.com.br
Marleice Pinto da Cruz (Acadêmica) - Ufopa
neyleicy@gmail.com
Raiane da Silva Sena (Acadêmica) - Ufopa
raysantosilva8@gmail.com
Maria Antônia Vidal Ferreira (Docente; Orient.) - Ufopa
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: Diante dos diversos problemas ambientais nas últimas décadas, o ser humano precisa cada vez mais buscar soluções que amenizem os impactos negativos que as suas atividades exercem sobre o meio em que vive. A educação ambiental surge como uma ferramenta para a conscientização dos seres humanos sobre suas atitudes diante da vida e do mundo. Neste contexto, o trabalho intitulado “Educação Ambiental no ambiente escolar”, tem por objetivo discutir sobre o lugar da escola e da educação como instrumento de conscientização e reflexão das crianças, adolescentes e jovens para que haja uma mudança comportamental, visando o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. Buscando alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e, por meio da análise crítica empreendemos algumas considerações sobre os resultados, entre eles, destacamos: a) A preocupação com o meio ambiente revela que estamos vivendo um momento de desequilíbrio e desarmonia causada pela própria sociedade e seus “cidadãos”. b) é preciso buscar uma relação mais harmoniosa com o planeta. c) A Educação Ambiental segundo a lei 9.795/99 inclui em seu conceito a ideia de sustentabilidade, sendo um pilar para o uso dos recursos naturais. Concluimos que as gerações presentes precisam garantir às gerações futuras a própria vida, uma vez que, sem planeta saudável, não há vida. Preservá-la, portanto, é a meta a ser alcançada pela sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Escola. Sensibilização.

ABSTRACT: Faced with the various environmental problems in recent decades, the increasingly need to seek solutions that mitigate the negative impacts that mitigate the negative impacts that their activities exert on the environment in which they live. Environmental education arises as a tool for making human beings aware of their attitudes before life and the world. In this context, the work entitled “Environmental Education in the school environment” , aims to discuss about the place of school and education as an instrument of awareness and reflection of children, adolescents and youth so that there is a behavioral change, aiming at sustainable development and the preservation of the environment. Seeking to achieve this goal, we conducted a bibliographic research on the subject and, through critical analysis we undertake some consideration about the results, among them, we highlight: a) The concern with the environment reveals that we are



experiencing a moment of imbalance and disharmony caused by society itself and its “citizens”. b) you need to look for a more harmonious relationship with the planet. c) Environmental Education according to the law 9.795/99 in its concept the idea of sustainability, being a pillar for the use of natural resources. We conclude that present generations need to ensure that future generations their own life, since without a healthy planet there is no life. Preserving it, therefore is the goal to be achieved by society.

KEYWORDS: Environmental education. School. Consciousness.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a Educação Ambiental no ambiente escolar, como instrumento de conscientização e reflexão, para que haja uma mudança comportamental, visando o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. Diante dos diversos problemas ambientais decorrentes nas últimas décadas, o ser humano precisa cada vez mais buscar soluções que amenizem os impactos negativos que as suas atividades exercem sobre o meio ambiente. Neste contexto, a educação ambiental surge como uma ferramenta para a conscientização dos seres humanos sobre a conservação ambiental.

A lei 9.795/99 no artigo 2º determina: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

No âmbito escolar, destaca-se ainda, à capacidade de formação de cidadãos mais participativos e conscientes dos problemas ambientais. Trabalhar a educação ambiental nas escolas é de suma importância, pois os educandos são curiosos e abertos ao conhecimento, podendo contribuir para a sensibilização dos adultos.

A escola educa e deve ter clareza sobre o seu papel de responsabilidade social. A educação ambiental é uma forma extensa da educação, por meio de um processo pedagógico participativo, procura estimular a criticidade dos alunos sobre os problemas do ambiente e criar uma consciência coletiva que se preocupa não somente com o bem estar individual, mas da sociedade em geral. Uma educação empenhada na transformação da sociedade, gerando novos rumos e novos comportamentos sociais, mais que isso, gerar uma pedagogia do cuidado do meio em que se vive.

É necessário identificar, discutir e construir novas representações de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, professores, alunos, pais, comunidades. A reconstrução das representações necessita de sua discussão. Esse é um meio de orientar as ações na e para a educação ambiental (LOUREIRO, 2006, p. 29).



Ou seja, a educação ambiental na escola vai muito além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente, pois esta reverbera no equilíbrio do ser humano consigo mesmo e, em consequência, com o planeta. Assim, identificar, conhecer, discutir, é entrar em contato com a natureza e poder dar condição necessária para preservá-la através do processo educativo.

MÉTODO

Pesquisa bibliográfica em artigos, livros e sites sobre o tema. Após a identificação e seleção da literatura, procedeu-se a leitura e análise das ideias principais dos autores, discussão e produção dos textos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao que foi discutido, selecionamos três autores emblemáticos na e para a educação ambiental: (MORIN, 2003; BOFF, 1999; FREIRE, 2003) para ilustrar uma concepção de educação ambiental para além de fórmulas e receitas, mas estimule o pensamento crítico e a mudança de atitudes e de hábitos diante da vida e da sociedade. Boff alerta: “para cuidar do planeta precisamos todos passar por uma alfabetização ecológica e rever nossos hábitos de consumo”. Para tanto é necessário que haja mudanças de comportamento, de hábitos de consumo e de atitudes.

Em seus últimos escritos, Freire chama a atenção sobre a identidade local ou enraizamento cultural como possibilidade de se reconstruir a solidariedade humana em novas formas de organização social. O marco original do cidadão do mundo é a terra natal com seu contorno geográfico temporalizado, histórica e culturalmente. Há que se cuidar da Terra, nossa casa, nossa mãe, sendo esse pensamento, inspirador de uma ecopedagogia.

Ensinar o caminho certo, ensinar os valores morais são recomendações de Werneck (1997, p. 9) pois, “para quem não tem valores, qualquer caminho e qualquer atitude podem estar certos. Ele não sabe de onde vem nem para onde ir. Seguramente será levado pelos outros”. Assim é importante que o educador oportunize vivências aos educandos.

A proposta do MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ressalta a necessidade da formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL. MEC, 1998 *apud* MELO, 2007).



Os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que o meio ambiente seja abordado como um tema transversal que envolva todas as disciplinas dos currículos escolares, assim como em toda prática educacional (MELO, 2007).

Por sua vez, Morin (2003) reforça a ideia de sustentabilidade planetária, caso contrário é a existência humana que está em risco. É urgente repensar o modelo político e econômico capitalista e seus apelos consumistas, predatórios e irresponsáveis, em que o poder e o acúmulo do capital põe em risco nossa convivência terrena. É necessário e urgente uma corrente ecológica e de entender que a Terra é a nossa casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho constatou que, a educação forma a base do indivíduo e deve estar a serviço de toda a população. A base deve ser construída solidamente, portanto, abrangendo todas as dimensões humanas: cognitiva, social, cultural, histórica, política, moral, espiritual. São dimensões educativas que sustentam as ações do sujeito educado a escolher entre vários caminhos, o mais correto, aquele que garanta os benefícios da cidadania planetária, pois ajuda a preservar, a respeitar a vida como bem universal e inalienável. A educação ambiental no cotidiano das escolas vai ajudar os indivíduos a tomar consciência e mudança de comportamento com relação ao meio, aos seres vivos e aos recursos naturais e renováveis e os problemas sociais que requerem mudanças urgentes.

Portanto em que pese à educação familiar, o espaço escolar ainda é um local, por excelência, para aprendizagens atitudinais como é o caso da educação ambiental. Ela permite a multiplicação e divulgação de conhecimentos sobre o meio ambiente, formando pessoas críticas e conscientes dos diversos problemas ambientais, capazes de cooperar com a nossa sustentabilidade social-mundial.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**Outros afetos, outros olhares, outras ideias, outras relações**”. A Questão Ambiental: Cenários de Pesquisa. Textos NEPAM, Campinas: UNICAMP, n.3. p13-34,1995.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº 9.795/ de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999.



BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis,RJ.: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 5.ed. São Paulo: Olho D'água, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajectoria e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, G.N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994 Disponível em portal.mec.gov.br livro1pdf. Acesso em: 15 set.2019.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRRN, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

WERNECK, H. **Quem decide pode errar/quem não decide já errou: o mapa da mina na hora das crises**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isla Eliziário Alves (Acadêmica) – Ufopa
islaeliziario@gmail.com

Janete Cristina Marcião Gome (Acadêmica) – Ufopa
jhanethymg@gmail.com

Euricléia Rosário Galúcio (Docente; Orient.) - Ufopa
euricleia.galucio@ufopa.edu.br

RESUMO: As atividades lúdicas corroboram para o desenvolvimento das habilidades da criança, além de causar a interação, comunicação, estimulando seu processo cognitivo. É também, um instrumento de ensino do professor. O presente trabalho é oriundo da necessidade de discutir sobre a importância do brincar na educação infantil, cujo objetivo é expor mecanismos para aprimoramento da aprendizagem com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia pauta-se na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, com base em autores como Paula Simon Ribeiro (2002) e Gilda Rizzo (1991) cujas leituras orientaram nossas conclusões de que na sociedade moderna o brincar se torna indispensável no cotidiano e na aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Brincar. Desenvolvimento integral.

ABSTRACT: Playful activities corroborate the development of the child's skills, in addition to causing interaction, communication, stimulating their cognitive process. It is also a teaching tool for the teacher. The present work arises from the need to discuss the importance of playing in early childhood education, whose objective is to expose mechanisms for improving learning with an emphasis on the Common National Curricular Base (BNCC). The methodology is based on a qualitative approach of bibliographic nature, based on authors such as Paula Simon Ribeiro (2002) and Gilda Rizzo (1991) whose readings guided our conclusions that in modern society, playing becomes indispensable in daily life and in the learning of children. children.

KEYWORDS: Early childhood education. Play. Integral development.

INTRODUÇÃO

A maneira como uma criança brinca, reflete muito sua forma de sentir e pensar. Brincar é uma das atividades fundamentais para seu desenvolvimento, pois a partir dela se desenvolvem algumas atividades importantes como memória, atenção, imaginação, além



de expressar suas habilidades de relacionar-se e de interagir. E segundo Ribeiro (2002, p. 56):

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

A legislação atual rege que todo o planejamento docente, deve ser escrito conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular– BNCC. Conforme a LDB (1996, s. 2), Art. 12, cada local de ensino tem por obrigação elaborar sua proposta pedagógica, porém, a partir dessa legislação, a elaboração do currículo escolar deve estar condizente com os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, possibilitando, ao educador, fazer seu plano de ensino, inserindo diversas atividades lúdicas que corroborem com o desenvolvimento da criança. Um desses mecanismos é o brincar, sendo também uma ferramenta de ensino e aprendizagem que deve estar incluído na rotina escolar.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância do brincar como metodologia inclusiva dentro da rotina escolar, bem como o papel do professor como mediador e planejador dessas brincadeiras, em espaços propícios, que permitem o desenvolvimento satisfatório das crianças. Nesse sentido, será possível promover a inclusão e interação social das mesmas, entendendo a brincadeira como um instrumento que possibilita aprendizagem por meio do seu teor didático-pedagógico.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo, desse modo, entende-se segundo Minayo (2000), que a pesquisa é um caminho sistemático que busca indagar e entender o tema de estudo, desvendando os problemas da vida cotidiana, através da relação da teoria com a prática. Diante disso, o estudo busca a compreensão do tema por meio da revisão bibliográfica a partir das políticas públicas vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI - reafirmado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O tema em questão visa identificar os conceitos, referentes à brincadeira na educação infantil, distinguindo e analisando cada uma da legislação em vigor. Com destaque para análise dos direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.



Sendo assim, a pesquisa visa alcançar os objetivos propostos, além de ressaltar e colocar em evidência a importância do brincar na educação infantil para promover o desenvolvimento integral da criança.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar é inerente à vida humana na fase da infância, por isso, se a brincadeira for pensada com finalidade pedagógica, proporciona a criança aprendizagem significativa e promove seu desenvolvimento integral. Essas atividades, que podem ser jogos e brinquedos, também desenvolvem a autonomia e identidade do educando. Para isso, é necessário que se considere um espaço adequado bem como recursos instrutivos que possibilitem a hora da brincadeira nas escolas de educação infantil.

A escola é um ambiente educativo que promove essa interação e o desenvolvimento da criança, considerando as dimensões de educar e cuidar, contribuindo na formação de sua personalidade e desenvolvimento pleno de suas habilidades. Da mesma maneira, é importante considerar os cuidados básicos relativos à saúde e higiene, pois é impossível dissociar esses dois eixos centrais, visto que um complementa o outro, para melhor garantir o desenvolvimento da criança.

Segundo a LDB nº 9.394/1996, no Art. 29, que é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Posterior a isso, afirma em seu Art. 30, que deve ser oferecida em creches e pré-escolas. Desse modo, ratifica a criação dessas instituições no Brasil para atender a educação infantil.

Entretanto, é necessário deixar um tempo-espaço para a criança exercitar sua criatividade e liberdade de expressão em suas diversas formas. Alternar atividades dirigidas (que podem tolher ou limitar a criança em sua autonomia) e livres devem fazer parte do planejamento dos tempos-espaços e materiais, para que não se retire dela a sua autonomia, nem se reprima sua curiosidade, imaginação, criação e autenticidade.

Os materiais devem estar dispostos nas salas em mesas ou prateleiras, de forma que a criança possa escolher apanhar e usar qualquer um, à sua vontade. O trabalho livre e criador, realizado de forma diversificada (oferecimento múltiplo e simultâneo de atividades) é o elemento propulsor essencial do desenvolvimento de atitudes de ordem afetiva, intelectual e social e, como tal, não pode ser substituído, em nenhuma hipótese, por outro qualquer tipo de trabalho dirigido, onde o educador determina o que a criança deve fazer e como. (Rizzo,1991, p.219).



Por isso, é fundamental que seja um ambiente lúdico e agradável com profissionais qualificados que desenvolvam sua prática pedagógica considerando a criança como um sujeito de direito, o protagonista do seu processo de desenvolvimento. Para ampliar esse desenvolvimento pleno, visando alcançar os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, a educação brasileira passa por uma reorganização estrutural do ensino como propõe a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, na qual veio cumprir o que propõe a LDB, sendo também por ela defendida.

E a BNCC, de acordo com o Ministério de Educação – MEC (2018) dispõe: Que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, habilidades e competências que sejam trabalhadas em toda a instituição de ensino. Nesse sentido, a BNCC tem como pressuposto, orientar a elaboração dos currículos das escolas.

Antes, porém, é necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral, que a brincadeira não faz parte somente do lazer, mas sim de um ato de aprendizagem. Nesse seguimento, o educador é peça fundamental. Pois educar não se limita apenas em repassar informações, mas ajuda a criança a tomar consciência de si e da sociedade em geral. Assim, segundo o Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009, p. 30, v.01),

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Essa orientação da DCNEI coloca ao professor um papel importantíssimo na educação das crianças. Ao promover atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica, a brincadeira não deve ser utilizada apenas como forma de recreação, mas que tenha um teor educativo em si. De modo que a criança não somente reproduza, mas aprimore o exercício da aprendizagem. Essas atividades devem estar inseridas na rotina escolar, propiciando diversão, potencializando a exploração e a construção do conhecimento, sendo um direito e uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para a criança pequena.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto transmissão de cultura de geração em geração, o brincar preenche o tempo principal de socialização e desenvolvimento da criança. E, embora com especificidades de cada civilização, a brincadeira integra o cotidiano das mesmas de forma permanente.

Como prática educacional, compreende-se que a criança pode ser educada através do brincar, resultando na interação, conhecimento, comunicação e tantas outras potencialidades que proporcionam o seu desenvolvimento. Sendo uma ferramenta amparada pelas políticas públicas, mais especificamente, as definidas nos direitos de aprendizagem da BNCC, como um facilitador metodológico.

Enfatiza-se importância da valorização da prática do lúdico no espaço escolar, pois, por meio dessa ludicidade, o professor pode observar as crianças e suas estruturas comportamentais e psicológicas, podendo assim, serem trabalhadas gradativamente no ato de brincar.

Portanto, conclui-se por meio deste estudo, que o brincar na educação infantil, é indispensável no desenvolvimento da criança por meio das interações e vivências na infância. Ressaltando também, o papel importante da família nesse processo, pois o vínculo da família e escola contribui para que a criança possa ter confiança e explorar o mundo e descobrir sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jan. 2019.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 03 jan. 2019

_____, Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil. Vol. I. Brasília: MEC/SEF, 2009.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais, In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIZZO, Gilda. Creche, organização, montagem e funcionamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ÓBIDOS/PARÁ

Geliane de Sousa Batista (Acadêmica) - UFOPA⁴⁰

batistageliane@gmail.com

Jorge Luis Ribeiro Marinho (Acadêmico) - UFOPA¹

Euricleia do Rosário Galúcio (Docente; Orient.) - UFOPA⁴¹

euricleia.galucio@ufopa.edu.br

RESUMO: A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino é firmada por uma vasta legislação, entre elas a LDB nº 9.394/96, Declaração de Salamanca, as quais asseguram que a matrícula destes alunos deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, primando por condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, o presente estudo visa investigar o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e de campo, seguindo a concepção de Severino (2007). Optou-se em realizar a pesquisa em duas escolas do município de Óbidos, sendo uma de nível infantil e outra fundamental anos iniciais. Os resultados apontam para a falta de qualificação adequada dos professores que lidam com esse público e, falta de adaptações nos planos de ensino, prejudicando, assim o processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Ensino Aprendizagem. Alunos com NEE.

ABSTRACT: The inclusion of students with special educational needs in the regular school system is established by a vast legislation, among them the LDB nº 9.394 / 96, Salamanca Declaration, which assure that the enrollment of these students should be offered, preferably in the regular school system. Primarily for effective learning conditions and development of their potentialities. Thus, this study aims to investigate the process of inclusion of students with special educational needs in the school environment. To this end, a research with a qualitative approach of bibliographic and field nature was carried out, following the conception of Severino (2007). It was decided to carry out the research in two schools in the municipality of Óbidos, one of infant level and another fundamental early grades. The results point to the lack of adequate qualification of the teachers who deal with this public and the lack of adaptations in the teaching plans, thus impairing the teaching-learning process.

KEYWORDS: School inclusion. Teaching Learning. Students with N.E.E

40 Acadêmico (a) do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará -Campus Regional de Óbidos.

41 Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará - Campus Regional de Óbidos.



INTRODUÇÃO

A inclusão consiste na ideia de que todas as pessoas devem ter acesso à educação de modo igualitário independentemente de suas condições. Do mesmo modo, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994, p. 17-18) declara: “O princípio fundamental desta Linha de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. A inclusão escolar envolve crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que estão divididos em três grupos: (1) pessoas com deficiência; (2) transtorno do espectro autista e por (3) pessoas com altas habilidades ou superdotação.

O primeiro grupo são pessoas que possuem limitações ou incapacidades para o desempenho de atividade. De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU – Organização das Nações Unidas/ 2006, “as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audição)” os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; o segundo grupo é do Transtorno do Espectro Autista; “O autismo é um transtorno neurológico que prejudica a capacidade de desenvolvimento do indivíduo”. Segundo Silva (2012, p. 22):

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas [...]

O terceiro grupo é das altas habilidades/superdotação que abrange crianças com facilidade de compreensão de várias áreas do conhecimento como: Matemática, química e entre outras. Para Winner (1998), crianças superdotadas são consideradas precoces. Pois elas progredem mais rápido do que as outras, por demonstrar maior facilidade em uma área do conhecimento específica.

De acordo com A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20.12.1996), no capítulo V, define “educação especial como ‘modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]’ (art.58) A LDB, prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos[...]”. Portanto todos deverão estar preparadas para receberem o aluno, respeitando suas limitações e explorando suas potencialidades.



MÉTODO

Esse contexto gerou a curiosidade de investigar o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar do município de Óbidos, visto que a inclusão escolar possibilita aos alunos com deficiência ou outra especificidade, partilhar do mesmo espaço social educacional que os demais, estimulando a aprendizagem colaborativa, o respeito à diversidade e a tolerância.

Para melhor tessitura, este trabalho pauta-se em uma abordagem qualitativa, defendida por Minayo (2001), cuja a investigação de estudo é centrada no [...] trabalho com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada” Desse ponto de vista, a linguagem e as práticas são inseparáveis. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: 1) sites e plataformas renomadas como google acadêmico e SCIELO; cujos resultados compõem a literatura base do trabalho e 2) pesquisa de campo, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa de cunho bibliográfico é aquela que se realiza, segundo Severino (2007, p. 122) a partir do “[...] registro disponível decorrente, de pesquisa anteriores, em documento impressos, como, livros, artigos, teses, etc. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. Já a pesquisa de campo desenvolveu-se com a aplicação de um questionário semiestruturado com perguntas abertas em duas escolas do município de Óbidos, sendo uma de nível infantil e outra fundamental séries iniciais. Segundo Gonçalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]

Os sujeitos da pesquisa foram os professores e coordenadores pedagógicos das duas instituições públicas de ensino. Sendo (2) professores do ensino regular (2) coordenadores pedagógicos e (1) professora do atendimento educacionais especializado AEE. Desse modo, uma das fontes utilizadas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20.12.1996), que é fundamental para a obtenção de dados legítimos, garantindo a credibilidade das informações mostradas no presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicabilidade dos instrumentais da pesquisa, tabulou-se e analisou-se os dados. As duas escolas pesquisadas remetem a dificuldade da inclusão escolar dos alunos com NEE,



principalmente no que se refere ao acompanhamento dos conteúdos, uma vez que não existe, ainda, o trabalho diversificado que atenda todas as crianças, com ou sem deficiência. Apesar da garantia e direito de frequentarem a escola, suas necessidades individuais ainda não estão sendo atendidas de forma satisfatória ao aluno.

A partir dos dados coletados percebeu-se semelhanças nas respostas dos professores de ensino regular de ambas escolas. Relataram não terem recebido a capacitação adequada para atender um público de alunos com NEE. Alegam encontrar grandes dificuldades de lidar com eles, Alguns professores são resistentes ao processo de inclusão. Em contrapartida outros buscam a qualificação para facilitar a inclusão dos mesmos.

Dessa forma, é perceptível que professores do ensino regular precisam ter, além do acesso aos conhecimentos específicos, uma formação continuada para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Saviani (1995, p. 45): “ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”.

Sobre o plano de ensino, os professores e coordenadores pedagógicos elaboram anualmente de uma forma padrão, considerando a matrícula de alunos com deficiências, porém não há um plano específico para trabalhar com esses alunos, cuja sua flexibilização torna necessário para o desenvolvimento das atividades propostas pelo professor em sala de aula.

A falta de comunicação entre família e escola é um grande fator que delimita a inclusão dos alunos no ambiente escolar. Desta maneira, faz-se necessário um diálogo com a família para que a deficiência seja aceita, compreendendo que sua inclusão na escola é de suma importância para o desenvolvimento de suas habilidades.

A terceira categoria analisada foi o AEE (atendimento educacional especializado). Somente a escola (2) oferece esse serviço. O atendimento é realizado no contra turno, para atender as crianças com NEE, individualmente. As metodologias utilizadas pela professora especializada é específica para cada deficiência, possibilitando assim a inclusão do mesmo dentro do ambiente escolar e no meio social.

Sabe-se que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão. No entanto, percebe-se que existem muitas dificuldades. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as discussões e reflexões pode-se pontuar algumas certezas. Os professores, independente da área de atuação, necessitam de formação continuada sobre o processo de inclusão, sobre as NEE e sobre como se dá o desenvolvimento cognitivo dos alunos em seu processo de aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, a inclusão gera novas circunstâncias e desafios, que tendem a somar-se com as dificuldades já existentes do sistema atual, e, por conseguinte, reafirma a ideia de que a inclusão exige profundas mudanças a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para educandos com ou sem NEE. Portanto, ainda há um longo percurso de lutas para que se garantam a todos, as mesmas oportunidades de convivência, estudo, trabalho, lazer, enfim, oportunidades de acesso a todos os bens produzidos socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2019

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete necessidades educacionais especiais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>. Acesso em: 02 out. 2019.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 30.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS

Franciara de Amorim Souza (Acadêmica) - UFOPA
franciara.gomes@hotmail.com

Rosenilce Marinho Tavares (Acadêmica) - UFOPA
rosenilcemarinho@gmail.com

Clenya Ruth Alves Vasconcelos (Docente; Orient.) - UFOPA
ruthclenya@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo conhecer a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Óbidos-PA, desvendando os desafios enfrentados pelos alunos e a formação e atuação dos docentes dessa modalidade de ensino. A partir de uma abordagem qualitativa a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica em sites, livros e publicações especializadas como também pelas informações disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Óbidos, além, da aplicação de questionários a gestores e professores das escolas municipais que ofertam a EJA. Considerando os resultados podemos concluir que mesmo existindo políticas públicas voltadas para a capacitação de professores da EJA, muitas não são implementadas e quando são, elas acontecem de forma parcial o que implica uma atuação incompleta desses profissionais que precisam enfrentar diariamente situações adversas como, reprovação, evasão escolar, e outros fatores que permeiam a Educação de Jovens e Adultos.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Desafios. Óbidos.

ABSTRACT: This article aims to know the reality of Youth and Adult Education (EJA) in the city of Óbidos-PA, uncovering the challenges faced by students and the training and performance of teachers of this type of education. Based on a qualitative approach, the research was developed through literature review on websites, books and specialized publications, as well as the information provided by the Óbidos Municipal Secretariat of Education, as well as the application of questionnaires to managers and teachers of municipal schools that offer the EJA. Considering the results we can conclude that even though there are public policies aimed at the training of teachers of EJA, many are not implemented and when they are, they happen partially, which implies an incomplete performance of these professionals who need to face daily adverse situations such as disapproval, dropout, and other factors that permeate Youth and Adult Education.

KEY WORDS: EJA. Challenges. Obidos



INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, para todos os níveis da educação básica do país a qual é destinada a jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de darem continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou Médio na idade apropriada, definida pelo artigo 37 da LDB lei nº 9.394/96. Os alunos da EJA são na maioria trabalhadores (as) ou desempregados (as), que veem nos estudos um meio de mudar de vida, mas devido à sobrecarga na rotina muitos não conseguem chegar a concluir seus estudos. Os problemas socioeconômicos, falta de qualificação dos profissionais e metodologias inadequadas são alguns dos desafios encontrados nessa modalidade de ensino.

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido no município de Óbidos, Estado do Pará, e objetiva conhecer a realidade atual da educação de jovens e adultos (EJA) na zona urbana do município, tendo como base as informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, gestores e professores das escolas municipais que ofertam a EJA. Levando em consideração que o Brasil em 2016 possuía uma estimativa de 11,8 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade analfabetos segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a EJA é uma política pública que visa combater o analfabetismo e complementar a formação escolar. Este artigo objetiva conhecer um pouco dessa realidade no Município de Óbidos.

MÉTODO

O presente estudo pretende conhecer a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município obidense. Assim, a pesquisa desenvolveu-se por meio de análises bibliográficas sobre o tema, apoiada em pesquisa em sites, e publicações especializadas, bem como, informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação e, por meio de aplicação de questionário a gestores e professores das escolas municipais que ofertam a EJA, visando obter subsídios para o estudo em análise. Severino (2007, p. 125) aborda a pesquisa como sendo um meio de “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

À época da pesquisa o município atendia o público da EJA em duas escolas da zona urbana, e treze escolas na zona. Destaca-se, que a presente pesquisa se restringiu a zona urbana por questões de limitações de locomoção. As escolas que atendem a EJA na cidade, são: EMEIEF Raimundo Chaves que ano de 2018 tinha 100 alunos matriculados e EMEIEF Frei Edmundo Bonckoch com 139 alunos matriculados.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O censo do IBGE de 2010, mostra que no Brasil 9,6% de sua população eram analfabetos, ou seja, aproximadamente 20 milhões de brasileiros ainda não tinham acessado o mundo da leitura e escrita. No Pará, a porcentagem de analfabetos era de 11,7%. Em Óbidos essa taxa era de 12,7%, bem acima da porcentagem Nacional e Estadual. O tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n. 9.394/96) no que se refere à educação de jovens e adultos, em seu artigo 3º, determina princípios que devem servir de base ao ensino: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

A alfabetização de jovens e adultos visa o enfrentamento do analfabetismo e configura-se como uma ação estratégica da política educacional e se integra a outras políticas públicas voltadas à inclusão de grupos sociais historicamente excluídos.

Os problemas socioeconômicos, falta de qualificação dos profissionais e metodologias inadequadas são alguns dos desafios encontrados no sistema educacional. Para a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Óbidos (SEMED) uma estratégia para ampliar o acesso e manter os alunos na escola seria a ampliação dessas ofertas para escolas dos bairros mais próximos de suas residências levando em consideração que esse público mora em bairros afastados.

O compromisso social da EJA enquanto modalidade de ensino leva a uma reflexão sobre a formação do professor para este segmento educacional. Neste sentido, ao se defender uma educação emancipatória de jovens e adultos, se está oportunizando uma parcela da população que é constituída de trabalhadores oriundos das camadas populares que foram excluídos do sistema educacional regular, em virtude de diversos fatores, os quais sofrem preconceitos e são oprimidos de diversas formas. Para que haja um atendimento adequado se faz necessário professores qualificados. Paulo Freire nos instiga a refletir sobre esse profissional:

Essas condições ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (...) os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito de processo. (FREIRE, 2000, p. 29).

Segundo representante da Secretaria de Educação do Município de Óbidos, a maioria dos professores possuem formação específica em sua área de atuação, mas não possuem formação específica para atender o público EJA. O professor da EJA precisa reconhecer que o



seu papel é propor situações que levem os alunos a usar o que já sabe para melhor desenvolver sua aprendizagem dos conteúdos, como Linguagens e Matemática, Freire (1996, p. 27) reforça essa ideia quando diz: “A importância do papel do educador, o mérito da paz com certeza de que faz de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.”. O verdadeiro papel do professor é ser o mediador do aluno, levando este a pensar e a ser crítico, por isso a necessidade de formação específica para atuar na EJA.

A política educacional para Jovens e Adultos no Município de Óbidos deu-se com a implantação dos Cursos Mobral, Supletivo e o Projeto Gavião. Eram esses cursos que atendiam as pessoas que não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos na idade apropriada. A EJA como modalidade de Ensino surgiu na década de 90, com praticamente o mesmo objetivo. A cada ano que passa se torna um desafio ao município garantir esse direito aos jovens e adultos. Coordenadores e professores das escolas da zona urbana apontam inúmeras dificuldades, como: ausência de espaço físico adequado para acomodar os alunos, falta de capacitação específica para os profissionais que atuam com esse público, aulas rotineiras, cansaço físico, situação financeira, falta de tempo, familiares, dificuldade de aprendizagem e desinteresse dos alunos pelos estudos.

Os professores, embora sem formação adequada, trabalham com a avaliação contínua, referente ao desempenho, capacidade, participação, respeito, assiduidade e pontualidade. As metodologias são aplicadas por meio de aulas expositivas, participação em atividades no quadro, para que percam sua timidez e o medo de falar em público, oficinas, filmes, teatro e palestras que são realizadas uma vez por mês com temas diversificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações obtidas e, após a análise dos resultados podemos considerar que o objetivo do presente artigo de conhecer a realidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Óbidos foi alcançado. Os resultados apontam uma tendência, cada vez maior, da relativa prioridade que as instâncias do governo federal, estadual e municipal tem dado para essa modalidade de ensino. Isso tem implicado em péssimos resultados para a EJA, como baixos índices de aprovação e elevadas taxas de evasão escolar.

Se as políticas públicas continuarem sendo executadas de forma superficial e sem a devida importância, além dos resultados pífios que a EJA tem produzido, o número de ofertas de vagas para o ensino de jovens e adultos tende a diminuir, a cada ano. Mesmo que os resultados não sejam ideais, o programa vem demonstrando ser possível mudar os rumos



sociais do país, por meio da educação. Segundo Freire (1979, p. 84) “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Uma sociedade de pessoas alfabetizadas é uma sociedade que sofre mudanças estruturais, na sua cultura e nos meios sociais, além do que, indivíduos esclarecidos e críticos, são capazes de construir uma nova visão da política, economia e sociedade.

Portanto são necessárias ações voltadas para que o ensino de jovens e adultos possa se manter vivo, uma vez que, os índices de analfabetismo ainda são elevados, mesmo porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação informa que Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, não só contempla a EJA, mas no tópico de nº 2 a destaca entre as prioridades das prioridades como a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A EJA, é possivelmente, a única oportunidade que essa população brasileira marginalizada tem para acessar o mundo da leitura e escrita e avançar no conhecimento sistematizado.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo: Cortez e Morais, 1979.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

A FORMAÇÃO de professores para a EJA como tema de pesquisa. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842_7676.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação - Portal do MEC. EJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

EDUCAÇÃO FRANCISCANA: UMA HERANÇA PARA OS OBIDENSES

Rosenilce Marinho Tavares (Acadêmica) - UFOPA
rosenilcemarinho@gmail.com

Franciara de Amorim Souza (Acadêmica) - UFOPA
franciara.gomes@hotmail.com

José Raimundo Miranda Guimarães (Acadêmico) - UFOPA
jothaguimaraes@gmail.com

Clênya Ruth Alves Vasconcelos (Docente; Orient.) (UFOPA)
ruthclenya@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho visa compreender como se desenvolveu a educação pela Ordem Franciscana no município de Óbidos - Pará durante o processo de povoamento da região, a partir de uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica em sites, livros e outras publicações. Os resultados do levantamento da literatura nos remeteu a seguinte assertiva: os franciscanos imbuídos de sua missão fortaleceram as bases para oferta de um processo educacional que até hoje persiste no município, uma herança deixada para a população. Conclui-se que é importante fustigar a história para entender a realidade apresentada atualmente. Portanto, a atuação dos franciscanos imbuídos da missão de evangelizar e educar criaram as bases da educação no município.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Franciscana. História de Óbidos.

ABSTRACT: The present work aims to understand how the Franciscan Order of Education developed in the municipality of Óbidos - Pará during the settlement process of the region, based on a qualitative approach through bibliographic research on websites, books and other publications. The results of the literature survey sent us the following statement: the Franciscans imbued with their mission strengthened the foundations for offering an educational process that still persists in the municipality, an inheritance left to the population. It is concluded that it is important to harass history to understand the reality presented today. Therefore, the work of Franciscans imbued with the mission of evangelizing and educating created the basis of education in the municipality.

KEYWORDS: Franciscan Education. Story. Óbidos.

INTRODUÇÃO

A cidade de Óbidos possui um contexto histórico muito rico e pouco explorado. Diante desse legado é de suma importância o conhecimento sobre essa realidade e agir sobre



ela. A história dos padres franciscanos no Brasil começa no ano de 1500, com a chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral, pois se encontrava em meio aos viajantes um padre franciscano chamado Frei Henrique de Coimbra que, ao aportar nas terras de Santa Cruz, foi quem celebrou a primeira missa no Brasil. O Brasil possui um território muito extenso, isso dificultava a expansão do domínio português, já que não tinha pessoal suficiente à disposição para garantir a colonização do território, principalmente da região amazônica, área de difícil acesso, povoada por indígenas. A solução foi se unirem aos religiosos que, com o processo de catequização dos índios garantiriam a ocupação e domínio português.

Os primeiros registros da ação missionária franciscana no Brasil datam de 1538 a 1548 e segundo esses registros a ação missionária ocorreu no litoral de Santa Catarina. Elas se expandiram para todo o território nacional. Já na Amazônia os franciscanos Capuchos da Piedade começaram sua jornada desde 1663 e desenvolviam obra missionária entre os índios da região, os missionários foram convocados oficialmente a atuar em Óbidos em 1697, para ajudar no processo de povoamento do local com a finalidade de fundarem uma aldeia, denominada de Aldeia Pauxis, também conhecida como Aldeinha. Barros (2010).

Assim, o presente trabalho visa compreender como se deu a educação realizada pela Ordem Franciscana no município de Óbidos durante o processo de povoamento da região, objetiva contar a história e as contribuições dos padres Franciscanos para a educação obidense mencionando também a chegada da Ordem no Brasil, bem como os caminhos percorridos no município de Óbidos, para que pessoas do município que não conheciam essa história venham a ter conhecimento, pois como afirma Aranha (2006, p. 5) “estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado”.

MÉTODO

De abordagem qualitativa, a presente pesquisa desenvolveu-se por meio de análises bibliográficas, apoiada em pesquisa em sites, livros e publicações especializadas, visando segundo Severino (2007, p. 125) “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Trata-se também de uma pesquisa de cunho histórico, pois dirige-se em busca do passado para recapturar sistematicamente as nuances do passado e assim tecer os caminhos percorridos pela ordem franciscana no município de Óbidos até aos dias atuais, visto que segundo Lakatos (2017, p. 108) “...o método histórico consiste em investigar acontecimentos,



processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo...”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A origem da cidade de Óbidos está relacionada à ação militar na região com o início da construção do Forte no ano de 1697 por conta de sua importante localização, a parte mais estreita do rio Amazonas, local perfeito por oferecer proteção contra os constantes ataques dos invasores europeus. Óbidos foi fundada como fortaleza guardiã da Amazônia, pelo português Manuel da Motta Siqueira que convocou os religiosos franciscanos para ajudar no processo de povoamento do local, tendo como missão converter os povos indígenas em cristão, e assim convencer esses índios a deixarem suas tribos e irem morar para os aldeamentos, aonde aprenderiam os costumes europeus e o catolicismo, com a finalidade de conseguirem a servidão desses indígenas, para que eles trabalhassem nas construções das casas, igrejas, no preparo das terras, guiando esses religiosos pelas terras amazônicas, já que era impossível essa conquista sem a ajuda do indígena, pois ninguém conhecia melhor essas terras do que eles.

Esses religiosos, convenciam os indígenas que esses trabalhos era um modo de garantirem a salvação, com isso os religiosos enriqueceram, pois eram proprietários de terras, terras essas que receberam dos portugueses, pelos trabalhos prestados a coroa portuguesa. Surgindo, assim, a Aldeia dos Pauxis, sob o signo da Cruz dos missionários e da Espada dos militares. No entanto, em 1759 foram expulsos da Amazônia, por imposição do Marquês de Pombal, só voltando a atuar no norte do rio Amazonas, no ano de 1909, escolhendo Óbidos como centro de suas atividades. (PANTOJA, 1986).

Em 1911 assumiram os serviços educacionais e fundaram escolas dentre as quais destacamos a escola São Francisco e São José. A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco foi fundada em junho de 1911 sobre a direção de Frei André Noirhome, padre Franciscano com o apoio do professor José Tostes, com o objetivo de atender meninos que trabalhavam e estudavam sobre a responsabilidade dos padres. O educandário oferecia o ensino primário e profissionalizante adequado a faixa etária, tendo em vista a formação religiosa e moral, iniciou suas atividades com quarenta meninos matriculados. É uma instituição centenária de suma importância para a sociedade obidense, que por anos vem contribuindo com a formação de jovens, atualmente a escola está sob a responsabilidade do



município e tem como missão “Primar por uma educação de qualidade, desenvolvendo no aluno o senso de cidadania”.

No tocante ao Colégio São José, foi fundado em janeiro de 1911, por Dom Amândeo Bahlmann, então Bispo da Paróquia de Santarém, pertencente à Congregação Franciscana. A instituição de ensino foi criada para a instrução da educação feminina haja vista que não existia na região um ensino que atendesse esse público. Barros (2010, p.19-20) aponta que “o tempo em que o colégio foi administrado pelas religiosas Franciscanas é considerado pela sociedade obidense, o período histórico que inscreveu um dos melhores capítulos da educação de Óbidos”. Durante 59 anos de sua existência (1911 – 1970) ficou sob a administração das religiosas da Ordem da Congregação Franciscana, primeiramente das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora (1911 – 1921). Posteriormente a direção foi assumida pela Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição (1922 – 1970). De 1971 até os dias atuais (2019), está sob a jurisdição da Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Os franciscanos, após chegada no município de Óbidos, enfrentaram vários desafios, dos quais destacamos a posição geográfica e o clima muito quente, tornando o ambiente adverso. Mas isso não abalou a missão de catequizar e educar o povo da Amazônia deixando um grande legado para o Brasil e principalmente em Óbidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de informações obtidas por meios de investigação da literatura, conclui-se que este trabalho nos remeteu a uma viagem até então desconhecida, pois como afirma Aranha (2006, p. 5) “Pensar o passado, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente”. Os franciscanos imbuídos de sua missão fortaleceram as bases para oferta de um processo educacional que até hoje persiste no município, uma herança deixada para a população. Esperamos que este trabalho possa contribuir com a disseminação da história de Óbidos e de como a chegada dos religiosos Franciscanos culminou com desenvolvimento da região, pois segundo Freire (1979, p. 84) “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.



REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: editora Moderna, 2006.

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro. **O farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José/ Óbidos-PA, (1950 a 1962)**. 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. 2 reimp. São Paulo: Atlas, 2017.

PANTOJA, Francisca das Chagas Simões. **A presença Franciscana em Óbidos: subsídios didáticos**. ACOB, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2007.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental.

HABILIDADES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Karen Jaqueline Bentes (Acadêmica) – UFOPA

karenjaqueline.bentes@gmail.com

Brenda Samile Batista Brelaz (Acadêmica) – UFOPA

bsamille.bs@gmail.com

Iranir Lauer Lellis (Docente; Orient.) - (UFOPA)

IranirLauer@gmail.com

RESUMO: Diante do processo de globalização as mudanças surgem na sociedade fazendo com que os impactos das novas tecnologias, cominem para reestruturação do processo de ensino-aprendizagem no seu aspecto didático-pedagógico. Uma vez que os professores utilizam no seu dia-a-dia o desempenho e habilidades sociais como ferramenta para novas formas de saberes. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores perante as novas demandas educativas no mundo contemporâneo. Temos por objetivo realizar uma revisão de conceitos de desempenho e habilidades, considerando os desafios para formação de professores. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico dos vários conceitos de desempenho e habilidades, considerando as suas particularidades diante do ponto de vista dos autores referenciados. Relacionamos os conceitos desempenho e habilidade de Dell Prette, Caballo e Tardif. Ao final, discutimos as contribuições e dilemas frente a formação de professores.

Palavras-Chaves: Habilidades sociais. Desempenho Acadêmico. Formação Docente.

ABSTRACT : In the face of the globalization process, changes appear in society, causing the impacts of new technologies to begin to restructure the teaching-learning process in its didactic-pedagogical aspect. Since teachers use performance and social skills as a tool for new forms of knowledge in their daily lives. The present work is a bibliographic research on the formation of teachers before the new educational demands in the contemporary world. We aim to conduct a review of performance and skills concepts, considering the challenges for teacher training. To this end, a bibliographic survey of the various concepts of performance and skills was made, considering their particularities from the point of view of the referenced authors. We relate the concepts of performance and skill of Dell Prette, Caballo and Tardif. At the end, we discuss the contributions and dilemmas facing teacher training.

KEYWORDS: Social skills. Academic achievement. Teacher Education.



INTRODUÇÃO

A humanidade no início do século XXI vem desenvolvendo, significantes avanços tecnológicos e teóricos em diversas áreas do conhecimento, no entanto, nem sempre a escola consegue aderir na sua prática, a velocidade das transformações dada a complexidade de seu papel. Desta maneira é indispensável em uma época de globalização, o contato com diferentes culturas, sem dúvida, compete a escola um lugar de destaque na formação das próximas gerações no contexto educacional.

Esses é o grande desafio da qual os docentes são convidados a participar dessa inquietude na descoberta das novas exigências da atualidade, fazendo-se repensar a prática e os caminhos que terão que galgar diante de tantas mudanças, dentre elas a inclusão de habilidades sociais que proporciona o desempenho do aluno em sala de aula.

De certo um educador que tenha posse de conhecimento sobre habilidades sociais, sabendo de sua importância para a formação e personalidade de seus alunos, compreendendo como tais habilidades influenciam de maneira positiva no processo de ensino e aprendizagem e sabendo como Deus conhecimentos devem ser usados em sala de aula tem em suas mãos uma ferramenta valiosa.

É importante salientar que a educação é um campo imprescindível para a execução de tais habilidades, pois o professor e o aluno convivem um tempo significativo, tornando a interação entre ambos um propulsor para um desenvolvimento eficiente tanto na área social, quanto na área individual, propiciando assim um comportamento satisfatório para o meio na qual o aluno é inserido.

Em concordância Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusivo ou principalmente a processos mentais cujo, suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas também um ser social que se manifesta nas relações complexas entre professor e alunos. Há que se "situar do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2002, p.16).

O professor deve atuar como facilitador no processo de ensino e aprendizagem, ao entender que cada criança é única e tem funções singulares no contexto educacional. É sabido que as habilidades sociais são aprendidas e desta forma o aluno pode torna-la presente em seu convívio social, por meio de seu comportamento ao exercer responsabilidade, e também obedecer ao professor nas tarefas exigidas.



CONCEITO DE HABILIDADES SOCIAIS E A IMPORTANCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O termo habilidades social (HS) remete ao campo teórico-prático do treinamento de habilidades sociais (THS) já amplamente caracterizado por Del Prette e Del Prette (1999; 2001), que realizaram extensa revisão da literatura, apresentaram taxonomias e definições, explicitaram influências de abordagens teóricas e implicações para a pesquisa e intervenção na área.

O movimento do THS teria sido iniciado por Salter (1949), retomando os achados de Pavlov acerca do reflexo condicionado, o que lhe permitiu promover técnicas para aumentar a expressividade verbal e facial. Wolpe (1958) ampliou e especificou o repertório de HS identificando a possibilidade de avaliar e intervir em comportamentos envolvidos na expressão de sentimentos negativos e na defesa dos próprios direitos, o que denominou de assertividade. Lazarus (1977) trabalhou com Wolpe e criticou a ênfase exagerada na expressão de sentimentos negativos e propôs, então, a inclusão da expressão de sentimentos positivos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

No cenário atual, Caballo (1996) apresenta uma articulação conceitual entre habilidades sociais e expressão de atitudes, sentimentos, opiniões e desejos, enfatizando o respeito a si próprio e aos outros, existindo, em geral, resolução dos problemas imediatos da situação e diminuição da probabilidade de problemas futuros. Já o desempenho social é definido como a “capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função dos objetivos pessoais e demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013^a, p. 33). Acredita-se, que o uso desses conceitos pelos professores são formas extremamente primordiais para a relação professor e aluno dentro do contexto escolar.

Portanto, as práticas pedagógicas devem proporcionar dentro da escola o desenvolvimento do aluno, tornando assim um indivíduo que interage com o meio, tais conceitos propicia uma intervenção efetiva. Vale ressaltar que o professor é instigado refletir sobre quão impactante são as habilidades sociais utilizadas dentro do ambiente escola, e o quão influencia o padrão de interação de seus alunos. Entende-se, aqui, que “o investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em três argumentos: a função social da escola; as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmicos; as políticas de inclusão” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013^a, p. 63).



DILEMAS E CONTRADIÇÕES

Dentro desta perspectiva, segundo Del Prette e Del Prette (2013^a, p.51), “essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes”. Portanto, entende-se a escola como um espaço privilegiado para um conjunto de interações sociais educativas e, dessa forma, a qualidade dessas interações constituem importantes processos educacionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a). por outro lado, percebe-se que os professores costumam criticar e elogiar seus alunos, mas, na maioria das vezes, as críticas e elogios apresentam características muito negativas. Grande parte das críticas e elogios é do tipo generalizada, ou seja, em vez de identificar o(s) comportamento(s) que se pretende destacar, o professor faz referência excessivamente abrangente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013a, p. 65-66).

Portanto quanto maior o processo de habilidades sociais despertado no aluno, e o mesmo executando na prática, menor se tornaram as ações negativas como imperatividade, falta de disposição, e desempenho não satisfatório, todas essas ações se tornaram ínfimo, quanto aos comportamentos positivos. Porque o professor torna-se uma peça chave atuante na vida do aluno. Cabe salientar que a escola não é somente um local de múltiplos saberes, mas também de múltiplas interações onde muitos alunos buscam no professor a proteção e o afeto que não encontram em casa, a escola acaba se tornado um refúgio para as necessidades emocionais dessas crianças. E quando essas necessidades não são supridas, essas crianças acabam buscando consolo emocional em outros espaços que prejudicaram o desenvolvimento em sociedade.

Segundo Del Prette e Martini (2002, citado por REIS; PRATA; SOARES, 2012), o professor deve valorizar o esforço de ambos, seu e do seu aluno, diversificando a capacidade do aluno de enfrentar os desafios e dificuldades escolares, contribuindo para o desenvolvimento, da aprendizagem e motivação do aluno.

Desta forma cabe elencar que o professor deve ser o agente mediador que irá desenvolver estratégias que visa solucionar eventuais problemas, para facilitar a interação do aluno, propiciando maior desempenho no processo de aquisição de conhecimento na aprendizagem. É sabido que o professor é desafiado todos os dias em sua realidade a solucionar desafios, desafios esses que vai desde uma nota baixa atribuída a ele através das provas, como também o simples fato do aluno não se sentir capaz de superá-la.



Cabe ressaltar que o professor enfrenta desafios dantescos no seu dia a dia por trabalhar com seres humanos, que em suas vivências sofrem alterações comportamentais por experienciar conflitos pessoais, que implicam significativamente na relação do professor com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se observa, ainda é que há muito por fazer na temática das relações e habilidades sociais. Dada a sua potencial amplitude que abrange o campo das habilidades sociais.

Nesse sentido, coloca-se aqui a importância de temática que envolvam a formação inicial e continuada de professores unindo-se aos conceitos de habilidades sociais uma vez, que seriam de extrema importância para que professores pudessem refletir sobre sua prática de acordo com seus comportamentos e aqueles observados em seus alunos, por meio do maior conhecimento nessa área, visto que é ampla e complexa, o professor poderá delinear, organizar, refletir e gerir a sua aula de maneira mais apropriada ampliando assim sua prática de forma geral.

REFERÊNCIAS

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In. CABALLO, V.E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos.

DELL PRETTE; Z.A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e praticar**. Petrópolis, RJ: Vozes.

DELL PRETTE, Z.A.P; DELL PRETTE, A. (2013b). **Psicologia das relações interpessoais: Vivendo para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ:Vozes.

REIS, V.T.C; PRATA, M.R; SOARES, A.B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v.30, n.69, p.347-357, abri. / jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23290/22363>. Acesso em: 05 out. 2019.

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

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200167&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2019.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS AFRO-BRASILEIRA COM CRIANÇAS: CONSTRUINDO CAMINHOS INCLUSIVOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO

Camila Silva de Sousa (Acadêmica) - UFOPA

cssousa.adm@gmail.com

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues (Docente; Orient.)- UFOPA

kassyao@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma intervenção sobre manifestações culturais e religiosidade afro-brasileira com crianças do 3º ano do ensino fundamental nos anos iniciais de uma escola da rede pública municipal de Óbidos-PA. Entre os objetivos visa compartilhar saberes sobre as manifestações religiosas do Candomblé e Umbanda e possibilitar às crianças o conhecimento de outras religiões e; sensibilizá-las a respeitar outras manifestações culturais e religiosas diferentes daquelas do seu cotidiano. Por meio de conversas e atividades didático-pedagógicas, foram expostos os conceitos básicos sobre cada religião, enfatizando o “respeito à diversidade religiosa”, visto que estudar e compreender sobre a cultura afro-brasileira, torna-se fundamental em meio a tantas diferenças e preconceitos que se espalham e disseminam no mundo. Entre os resultados percebeu-se que algumas das crianças já tinham conhecimento/ideia do que se tratava, e que a maioria concluiu com brevidade as atividades, demonstrando interesse e absorvendo com facilidade o que fora abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Religiosidade. Candomblé. Umbanda.

ABSTRACT: This paper is the result of an intervention on cultural manifestations and Afro-Brazilian religiosity with children of the 3rd year of elementary school in the early years of a public school in Óbidos-PA. Among the objectives aims to share knowledge about the religious manifestations of Candomblé and Umbanda and enable children to know other religions and; sensitize them to respect other cultural and religious manifestations different from those of their daily lives. Through conversations and didactic-pedagogical activities, the basic concepts about each religion were exposed, emphasizing the “respect for religious diversity”, since studying and understanding about Afro-Brazilian culture becomes fundamental in the midst of so many differences and prejudices that spread and spread in the world. Among the results, it was noticed that some of the children already had knowledge/idea of what it was about, and that most of them completed the activities briefly, showing interest and easily absorbing what had been addressed.

KEY WORDS: Religiosity. Candomblé. Umbanda.



INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Óbidos-PA. Trata sobre manifestações culturais e religiosas da cultura africana e afro-brasileira. Teve como objetivo compartilhar saberes sobre as manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas e afro-brasileira como o Candomblé e Umbanda com as crianças do terceiro ano da escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professor Manuel Valente do Couto”. A partir de uma discussão sobre “o respeito à diversidade religiosa”, busca desmistificar preconceitos e rótulos criados sobre essas religiões, através de conversas e atividades didático-pedagógicas.

Refletir sobre o estudo dos significados das experiências religiosas de matrizes Africanas com ênfase no Candomblé⁴² e na Umbanda⁴³ torna-se objeto importante para a formação religiosa do povo brasileiro, em razão de que essas práticas religiosas se fazem presente na sociedade.

Ao longo deste texto realiza-se o delineamento metodológico deste estudo, o levantamento de alguns referenciais teóricos e legais sobre a temática, bem como são descritas as ações com as crianças do 3º ano e suas expressões sobre a temática em evidência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa que, segundo Gil (2007, p. 17), é definida como o “(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Esta pesquisa desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa preocupada com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Por esse viés, realizou-se um levantamento bibliográfico com autores que problematizam sobre manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas, como a Umbanda e o Candomblé, para se ter domínio do tema. No que diz respeito ao levantamento bibliográfico, Cerro, Bervian e da Silva (2007, p. 61) postulam que “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. Assim, este projeto foi elaborado com vistas a contribuir para a ruptura dos

42 De acordo com Alice Beatriz Lang (2008, p. 173), Candomblé é uma religião originária da África, trazida ao Brasil por escravos. Oxalá é a divindade da criação, onde cultuam os Orixás que representam as forças que controlam a natureza e seus fenômenos, tais como as águas, o vento, as florestas, os raios. H

43 Para Prandi (1990, p. 6-7), a Umbanda é a religião dos caboclos, boiadeiros, pretos velhos, ciganas, exus, pombagiras, marinheiros, crianças. Perdidos e abandonados na vida, marginais no além, mas todos eles com uma mesma tarefa religiosa e mágica que lhes foi dada pela religião de uma sociedade fundada na máxima heterogeneidade social: trabalhar pela felicidade do homem sofredor.



preconceitos sedimentados no imaginário popular quando a questão é o negro e sua religiosidade, enfocando essas vertentes das religiões afros.

A atividade foi desenvolvida com crianças de uma turma do 3º ano do ensino fundamental, séries iniciais, na EMEIEF Professor Manuel Valente do Couto, por meio de uma conversa explicativa sobre os conceitos básicos das religiões, além de atividades didática-pedagógicas. Desta forma destacaram-se para crianças as diversidades religiosas e enfatizando ainda o respeito que se deve ocorrer entre elas.

BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA E LEGAL

Estudar e compreender manifestações culturais e religiosas de matrizes Africanas e Afro-brasileiras são fundamentais para o processo de compreensão da diversidade constitutiva no território escolar, bem como para construções identitárias positivas por crianças que carregam essas expressões culturais e religiosas.

Segundo Munanga (2006), “os nossos ancestrais africanos enriqueceram a nossa cultura com diferentes expressões e formas de se relacionar com o mundo mágico e sobrenatural” isso porque cada grupo carrega consigo sua cultura aonde quer vá, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Prandi (1990) considera que a organização das religiões negras no Brasil deu-se no curso do século XIX, quando os africanos, deportados durante o período final da escravidão, foram fixados, sobretudo, nas cidades e em ocupações urbanas. Nesse processo, o culto aos orixás primeiro misturou-se ao culto dos santos católicos para ser brasileiro, forjando-se o sincretismo religioso; depois “apagou” elementos negros para ser universal e se inserir na sociedade geral, gestando-se a umbanda; finalmente, retomou origens negras para transformar também o candomblé em religião para todos, iniciando um processo de africanização e dessincretização para alcançar sua autonomia em relação ao catolicismo.

É importante ressaltar que a temática sobre as religiões de matrizes africana e afro-brasileira devem estar presentes nas escolas, em decorrência da implementação da Lei 10.639/2003 que determina para Educação Básica Brasileira o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (BRASIL, 2003, § 1º).

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos passou a ser apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-



brasileiras e africanas. Munanga (2006) postula ainda que as expressões religiosas devem ser vistas como “experiências religiosas” e não como mero “credo religioso” pois assim o processo cultural e a força da matriz religiosa são fatores importantes na construção das identidades culturais.

A AÇÃO COM AS CRIANÇAS DO 3º ANO

A atividade desenvolveu-se por meio de uma conversa com as crianças, explicando sobre os conceitos básicos das religiões, com base no referencial teórico pesquisado, além de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas para promover conhecimento sobre o Candomblé e a Umbanda, enfatizando-se o “respeito à diversidade religiosa”, destacando a importância das crianças conhecerem a cultura afro-brasileira, de modo a desmistificar os preconceitos disseminados sobre essas culturas.

Observou-se que as crianças tiveram uma boa receptividade sobre o tema, demonstrando interesses em conhecer e acolher as manifestações culturais e religiosas diferentes das vivenciadas em suas realidades cotidianas. No momento em que compartilhava os saberes com as crianças detectou-se que algumas já tinham conhecimento de manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças demonstraram interesse na temática, absorvendo com facilidade os conteúdos apresentados. Por meio das atividades de leitura, com identificação de elementos comuns, e desenhos com imagens das religiões correlacionando com suas práticas.

Este trabalho alcançou o objetivo de compartilhar saberes sobre religiões de matrizes africana e afro-brasileira com crianças do terceiro do ensino fundamental permitindo o conhecimento de outras expressões religiosas diferentes daquelas do seu cotidiano. Os olhares atentos das crianças, curiosos e perspicazes em descobrir o que seria uma novidade para seu aprendizado, demonstraram que o conhecimento derruba a ignorância e destrói os conceitos pré - estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que os diálogos, com crianças, sobre o exercício de outras religiosidades permitem novas reflexões sobre crenças que carregam princípios preconceituosos de modo a reconstruí-las, repensá-las, refazê-las de modo a romper com preconceitos sedimentados na sociedade em relação à cultura africana. Cada grupo produz sua cultura de acordo com suas



possibilidades, portanto não há como considerar uma expressão cultural superior ou inferior, melhor ou pior do que a outra, o mesmo se aplica à religiosidade.

Refletir sobre algumas manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas e afro-brasileira com crianças de séries iniciais da Educação Básica implicou em visualizar a resistência do povo negro em manter vivas as bases religiosas de seus antepassados africanos, fortalecendo-se seus referenciais históricos, éticos, políticos e identitários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2013, p. 496.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 ago. 2018.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANG, A. B. da S. G. Espiritismo no Brasil. **Cad. CERU**, vol.19, n. 2, p.171-185, Dez 2008.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global editora, 2006.

PRANDI, R. Modernidade com feitiçaria: candomblé e umbanda no Brasil do século XX. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 2(1), p. 49-74, 1.sem. 1990.



GT 3 – Formação de professores: competências e habilidades sociais em tempo de sustentabilidade humana e ambiental

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Railece Garcia dos Santos (Acadêmica) – UFOPA
raileceg@gmail.com

Tainara Cavalcante Nunes (Acadêmica) - UFOPA
Nunestainara919@gmail.com

Graciane da Silva Araújo (Acadêmica) - UFOPA
Carolciane30@gmail.com

Maria Antônia Vidal Ferreira (Docente; Orient.) - UFOPA
ferreira-mv@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo mostrar como a prática da educação ambiental nas escolas pode contribuir para a sensibilização e formação dos cidadãos. A pesquisa foi realizada mediante levantamento de artigos sobre o tema no Google Acadêmico, a partir de descritores tais como: “práticas pedagógicas e educação ambiental”. Após o levantamento, selecionou-se três artigos, os quais foram analisados pelo método compreensivo do seu conteúdo. De acordo com o levantamento bibliográfico, observou-se diferentes metodologias aplicadas para abordar o tema. A partir de então, foi possível discutir a aplicação de práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental dentro do contexto escolar, haja vista que estas práticas contribuem para a formação crítica do cidadão, indispensáveis na construção e/ou mudança de pensamento do indivíduo, levando este a vivenciar as realidades do ambiente em que vive de maneira racional e sustentável, principalmente diante do atual contexto de agravantes perdas e ameaças sofridas pelo meio, em virtude das desordenadas e ofensivas atividades antrópicas realizadas sobre este.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Práticas pedagógicas. Escola.

ABSTRACT: This work has as objective to show how the practice of environmental education in schools can contribute to the awareness and training of citizens. The research was conducted by collecting articles on the subject in Google Scholar, from descriptors such as: "pedagogical practices and environmental education". After the survey, three articles were selected, which were analyzed by the comprehensive method of their content. According to the bibliographic survey conducted, it was observed different methodologies applied to address the theme. From then on, it was possible to discuss the application of pedagogical practices aimed at Environmental Education within the school context, given that these practices contribute to the critical formation of the citizen, indispensable in the construction and / or change of thinking of the individual, leading him to experience the realities of the environment in which they live rationally and sustainably, especially in view of the current context of aggravating losses and threats suffered by the environment, due to the disorderly and offensive anthropic activities carried out on this.

KEYWORDS: Environmental education. Pedagogical practices. School.



INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) na escola é um processo contínuo pelo qual o educando adquire conhecimentos e informações relativas às questões ambientais e passa a entender como suas atitudes podem influenciar de forma positiva ou negativa no meio ambiente, podendo interferir diretamente na preservação ou na degradação do meio ambiente (MELLO, 2017).

É um tema que deve ser obrigatoriamente abordado nas escolas, é multidimensional e interdisciplinar. Ou seja, pode ser inserido em todas as disciplinas do currículo escolar. (SARAIVA *et al*, 2008).

Diante da agravante problemática acerca das questões ambientais vivenciadas atualmente, este trabalho tem como objetivo mostrar como a prática da educação ambiental, nas escolas, pode contribuir para a sensibilização e formação ecopedagógica dos cidadãos. Mostrando assim, que todos podem colaborar para valorização e preservação do meio ambiente, procurando sempre dar um aspecto educativo às atividades desenvolvidas e ganhando em troca mais saúde e qualidade de vida.

Tendo em vista, a necessidade da aplicação do tema Práticas Pedagógicas: Educação Ambiental na Escola buscou-se então, informar e mostrar metodologias usadas por diferentes autores que, através de trabalhos desenvolvidos por meio de métodos diversos tais como: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário socioeconômico, pesquisa exploratória, palestras, filmes etc., buscaram esclarecer como essa temática vem sendo trabalhada dentro das instituições de ensino, mostrando assim, resultados que demonstram que, mesmo havendo informação e conhecimento sobre o tema, as práticas pedagógicas voltadas para o mesmo ainda são bastante irrelevantes.

MÉTODO

A pesquisa sobre práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental foi realizada mediante levantamento de artigos sobre o tema no Google Acadêmico, a partir de descritores tais como: “práticas pedagógicas e educação ambiental”. Após o levantamento, selecionamos três artigos, os quais foram analisados pelo método compreensivo do seu conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado observou-se diferentes metodologias aplicadas para abordar a temática sobre Educação Ambiental. No Trabalho Acadêmico (Resumo Expandido) intitulado “Educação Ambiental como exercício da cidadania numa escola pública estadual do município de Coari/Amazonas” de João Wilson Coelho Ribeiro,



Ademar Vieira dos Santos e Jascqueson Alves de Oliveira, os autores utilizaram primeiramente como metodologia atividades reflexivas, palestras, filmes e documentários sobre a utilização correta dos recursos naturais; exposição e aplicação de textos relativos ao tema. Posteriormente, para levantar os dados da pesquisa foi aplicado questionário socioeconômico aos alunos e comunitários e como forma de avaliação, aplicaram testes com questões de múltipla escolha relativa à temática.

Com base nos dados obtidos nessa pesquisa diagnóstica, onde foram feitas perguntas relacionadas ao descarte de resíduos no ambiente escolar e a preocupação dos discentes para com o mesmo, pode-se notar que todos se preocupam com tal descarte, o que mostra um ponto positivo, uma vez que há grande preocupação com a preservação do meio ambiente.

No artigo “A Importância da Educação Ambiental no Ambiente Escolar” de Lucélia Granja de Mello, a mesma usou como metodologia a pesquisa bibliográfica em artigos e livros encontrados em sites e bibliotecas. A partir desse primeiro levantamento a autora registra que as questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo, ainda são questões mal resolvidas na sociedade, cabendo a escola, em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos anos iniciais da escolarização, investir mais nesse processo educativo, já que é mais fácil sensibilizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos. A proposta é discutir a questão ambiental e formar cidadãos críticos e conscientes, que estejam aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental. A escola deve proporcionar um ambiente coerente e fornecer informações coesas e concretas para o sucesso dos projetos relacionados à área.

Por sua vez, no projeto de pesquisa “A prática pedagógica do ensino de Educação Ambiental nas escolas públicas de João Câmara – RN” de Vanda Maria Saraiva, Kelly Regina Pereira do Nascimento e Renata Kelly Matos da Costa (2008), as autoras aplicaram como metodologia a pesquisa exploratória, através do levantamento de informações sobre o objeto de estudo “Educação Ambiental nas escolas públicas do centro de João Câmara”. Utilizaram também a pesquisa do tipo explicativa, uma vez que foram analisados o fenômeno estudado, os seus “porquês” e seus determinantes. As autoras ainda foram a campo (Escolas) para buscar os dados diretamente no local, onde observaram e fizeram levantamentos, através de perguntas a respeito do assunto abordado, e por fim aplicaram questionário aos docentes. Ao fazerem uma análise geral de todos os resultados, foi possível observar que todos responderam positivamente com relação ao trabalho interdisciplinar como forma de tratar as questões ambientais, já que a Educação Ambiental pode ser praticada conjuntamente em todas as áreas do ensino, de forma a dinamizar a construção do saber, tornando a EA uma prática real. No entanto, é importante



salientar que, segundo os indicadores de desempenho, as escolas analisadas não abordavam a Educação Ambiental de forma significativa; também não desenvolviam uma programação real sobre o meio ambiente; os conteúdos ensinados nas escolas se detinham aos livros didáticos; em apenas uma das escolas, constatou-se a presença de um programa de educação ambiental que se denominava “Grupo Ecológico”.

Diante disso, foi possível notar a elevada importância da aplicação de práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental dentro do contexto escolar, haja vista que sua aplicabilidade contribui integralmente para a formação crítica do cidadão em relação à questão ambiental, que hoje se faz indispensável na construção e/ou mudança de pensamento do indivíduo, levando este a encarar e vivenciar as realidades do ambiente em que vive de maneira racional e sustentável.

Dentro dessa perspectiva, Medeiros *et al* (2011, p.02 apud MELO, 2017) destaca a importância de tratar a educação ambiental no ambiente escolar da seguinte maneira: A cada dia que passa a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhado com toda a sociedade e principalmente nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais vão ser adultos mais preocupados com o meio ambiente, além do que elas vão ser multiplicadoras dos conhecimentos obtidos na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, nota-se claramente a necessidade de se fazer valer de fato a aplicação de práticas pedagógicas com ênfase na EA, haja vista, a importância da formação de cidadãos com pensamentos críticos no que diz respeito à preservação do meio em que vive. Essa formação crítica e cidadã é importante no atual contexto, devido as agravantes perdas e ameaças sofridas pelo meio, em virtude das desordenadas e ofensivas atividades antrópicas realizadas sobre este.

Por isso, as práticas pedagógicas de forma transversal, na escola, possibilitarão muito mais êxito no compartilhamento e distribuição de saberes, principalmente se essa modalidade do ensino ocorrer pela interdisciplinaridade, possibilitando, assim, a busca do conhecimento de forma integrada para melhores resultados e soluções nas questões voltadas a EA.

Claro que a EA, por si só, não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto, ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e deveres. Tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade e vice-versa haverá uma mudança na vida cotidiana que, se



não é de resultados imediatos, visíveis, também não será sem efeitos concretos (REIGOTA, 2014, p. 19).

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, B. Aurélia, *et al.* A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v.4, n.1, set. 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?0%2C5&q=.+A+Import%C3%A2ncia+da+educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental+na+escola+nas+s%C3%A9ries+iniciais&btnG=> Acesso: 04 fev.2019.

MELLO, Lucélia Granja. A importância da Educação Ambiental no ambiente escolar. **Eco Debate**. ISSN, p. 2446-9394, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?Aimport%C3%A2ncia+da+educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental+no+ambiente+escolar> Acesso: 04 out. 2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014, p.19.

RIBEIRO, João Wilson Coelho; SANTOS, Ademar Vieira dos; OLIVEIRA, Jascqueson Alves de. Educação Ambiental como exercício da cidadania numa escola pública estadual do município de Coari/Amazonas. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 8, n. 6, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?COARI/AMAZONAS&hl=pt-BR&as> Acesso: 04 out. 2019.

SARAIVA. Vanda Maria; NASCIMENTO, Kelly Regina Pereira do; COSTA, Renata Kelly Matos da. A prática pedagógica do ensino de educação ambiental nas escolas públicas de João Câmara–RN. **Holos**, v. 2, p. 81-93, 2008. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=SARAIVA%2C> Acesso: 04 out. 2019.



REALIZAÇÃO



COLABORAÇÃO



ÓBIDOS – PARÁ – BRASIL
2019