

ORGANIZADORES

CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA
JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA
LUIZ FERNANDO CORREIA DE ALMEIDA



**ANAIS DO XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE, 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS:
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA**

**Volume 01 - COMUNICAÇÃO ORAL - GRUPO DE TRABALHO
Educação, Estado e Sociedade na Amazônia**

ISBN: 978-65-5839-100-5



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS



Programa de
Pós-graduação
em Educação
FACED/UFAM



UFAM



PROPESP

Pró-reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação da UFAM



FAPEAM

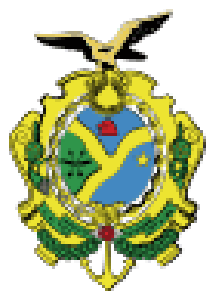
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas



CAPES



Faculdade de
Educação
FACED / UFAM



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

Wilson Oliveira Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação

Pauderney Avelino
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

**Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM**

EQUIPE EDITORIAL

Editor-chefe: Dr. Cleverton José Farias de Souza

Editor de seção: Msc. Maria da Conceição Ferreira Monteiro

Editor de Leiaute: Esp. Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira

Editores Convidados: Msc. Luiz Fernando Correia de Almeida e Rodrigo Castro Brasil

Apoio editorial: Msc. Olivie Samuel Paião e Rodrigo Brasil Castro

Diagramador: Msc. Tássia Patrícia Silva do Nascimento

Design/Artes: Msc. Reinaldo Oliveira Menezes e Esp. Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira

Bibliotecário Responsável: Msc. Luiz Fernando Correia de Almeida

Revisão de Língua Portuguesa: Msc. Matheus José Santos da Silva e Msc. Eraldo Menezes do Nascimento Junior

S471a

XX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2022: MANAUS/AM).

XX SEINPE: Anais Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: 35 anos de resistências e conquistas: formando mestres e doutores na Amazônia. Vol. I / Organização dos anais Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira e Luiz Fernando Correia de Almeida. Manaus: PPGE/Comissão científica SEINPE, 2022.

505p. il: color. Modalidade comunicação oral.

ISBN: 978-65-5839-100-5 Vol. I

1. Educação. 2. Pesquisa em educação. 3. Educação no contexto amazônico. I. PPGE. II. SOUZA, Cleverton José Farias de (Coord. Geral). OLIVEIRA, Josivaldo Vilaça do Nascimento de (Org.). III. ALMEIDA, Luiz Fernando Correia de (Org.).

CDD: 370

CDU: 37.01

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Fernando Correia de Almeida
CRB11/1041

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

REITOR

PROF. DR. SILVYO MÁRIO PUGA FERREIRA

VICE-REITORA

PROFA. DRA. MARIA THEREZINHA DE JESUS PINTO FRAXE

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROFA. DRA. SELMA SUELY BAÇAL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFA. DRA. CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES

COORDENAÇÃO GERAL DO XX SEINPE

PROF. DR. CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA

REPRESENTANTE DISCENTE DO PPGE-UFAM NO XX SEINPE

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

COMISSÃO ORGANIZADORA DO XX SEINPE

Adriana Márcia Dos Santos Lopes

Ana Paula Melo Fonseca

Ananda Nazaré Do Rosário Ribeiro De Sena

André Gama Barros

Andrea Celeste Artica Castro

Andréa Sebastiana Do Rosário Cavalcante Machado

Angelina Júlio Chadreque

Ariane Coelho Dos Santos

Arycia Giseli De Melo Sousa

Audrilene Santos De Jesus

Aurineia Cláudio Martins

Carla Leticia Carvalho Campinas

Claudia Alves Pereira

Clijes Ramos Aragão

Diana da Silva Ribeiro

Diego Fernandes Pinheiro

Diego Pires de Souza

Edineide Rodrigues dos Santos

Elen Ariana Azevedo Cotrim

Ellen Belmonte Barros

Ellen Marques Dos Santos

Erivelton De Souza Mendonça

Fernanda Cavalcante Gama

Fernanda Pinto De Aragão Quintino

Flavia Luenny Da Silva Mota

Francislene Rosas Da Silva

Gabriel Rodrigues do Nascimento

Gabriella Machado Nobre

Geisiele Stefany Spares Costa

Hebert Balieiro

Helly Brasil Do Nascimento

Idelvani da Conceição Bezerra

Igor Câmara De Araújo

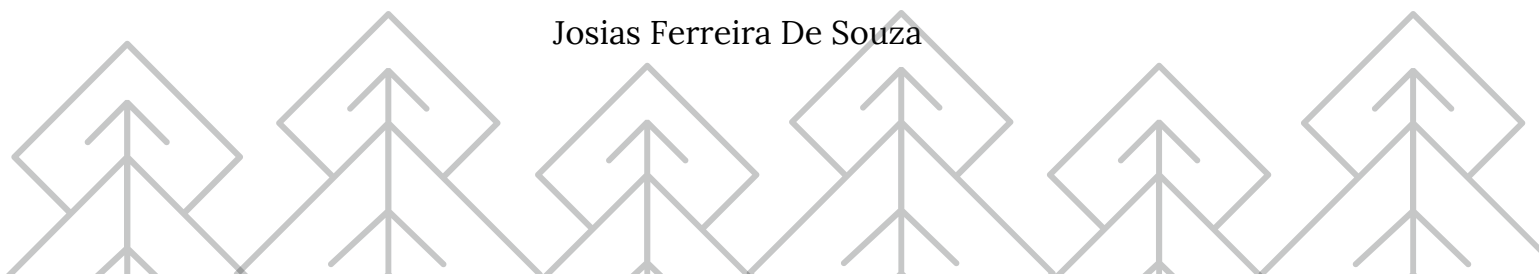
Janderson Braganca Ribeiro

Jefferson Araújo Do Nascimento

Jessica Silvia Dos Santos Vieira

José Anderson Bastão Veloso

Josias Ferreira De Souza



COMISSÃO ORGANIZADORA DO XX SEINPE

Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira

Juliana Mota

Karla Francisca Margarido Braga Gurgel

Kassia Silva Almeida

Keegan Bezerra Ponce

Kelly Rocha De Matos Vasconcelos

Leiciane Da Silva Seabra

Luciana Carla Lima Da Silva Viana

Luiz Fernando Correia de Almeida

Maísa Lemos de Lima

Marcineuza Santos de Jesus

Maria da Conceição Monteiro Ferreira

Maria Terezinha Vieira da Silva

Marlece Melo Fonseca

Marta Patrícia Faiança Sodré

Meiry Jane Cavalcante Rattes

Micaelle Cardoso De Souza

Michelle Evangelista Dos Santos

Natália Dos Reis Martins

Nayara De Souza Costa

Olivie Samuel Paião

Otoniel Coelho Antunes

Paula Rejane De Araujo Valente

Rafaela Silva Marinho Caldas

Reinaldo de Oliveira Menezes

Rodrigo Brasil Castro

Rosang lica Sánchez Gutiérrez

Rosimario De Aragão Quintino

Ruan Lucas De Souza Pereira

Samia Darcila Barros Maia

Sandra Rejane Viana De Almeida

Sirlei Adriani Dos Santos Baima Elisiário

Thiago Da Cruz De Almeida

Victória Soares Dos Santos

William De Farias Barros



COMISSÃO CIENTÍFICA DO XX SEINPE

ANDRESSA RIBEIRO CONTREIRA - UEA

ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO - PPGE/UFAM

CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES - PPGE/UFAM

CLÁUDIO GOMES DA VICTORIA - FACED/UFAM

CLOTILDE TINOCO SALES - FACED/UFAM

DARIANNY ARAÚJO DOS REIS - FACED/UFAM

DAYSE DA SILVA ALBUQUERQUE - FACED/UFAM

DENILSON DINIZ PEREIRA - ICSEZ/UFAM

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS - UFAM

ELIANE BATISTA DE LIMA FREITAS - UFAM

FABIANA DE FREITAS PINTO - UFAM

FABIANE MAIA GARCIA - PPGE/UFAM

FABRÍCIO VALENTIM DA SILVA - ICET/UFAM

FLÁVIA FERNANDA SANTOS SILVA - UFAM

GERILÚCIA NASCIMENTO DE OLIVEIRA - PPGE/FAM

HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS - ICZES/UFAM

HELOISA DA SILVA BORGES - PPGE/UFAM

JEFFERSON DE ARAÚJO DO NASCIMENTO - PPGE/UFAM

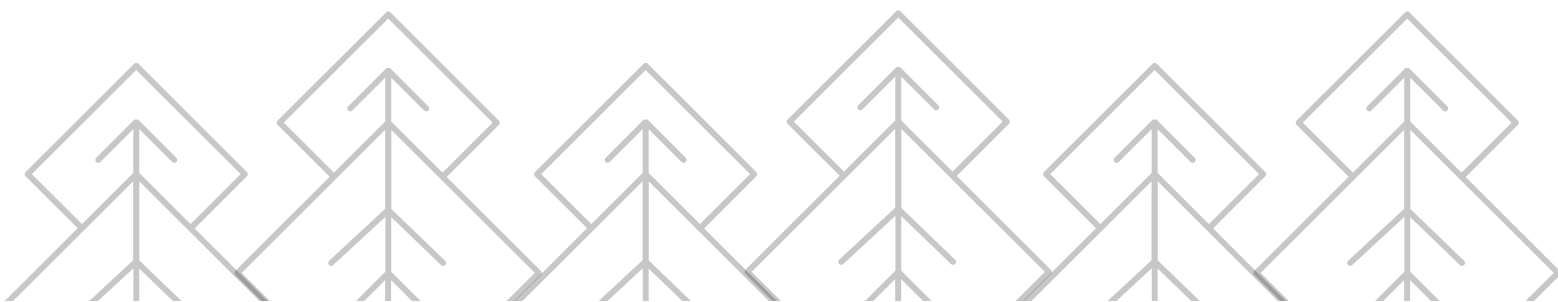
JEFFESON WILLIAM PEREIRA - DSS/UFAM

JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS - PPGE/UFAM

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

JULIANA MOTA DE CASTRO - UFAM

KASSIA SILVA ALMEIDA - PPGE/UFAM



COMISSÃO CIENTÍFICA DO XX SEINPE

KEEGAN BEZERRA PONCE - PPGE/UFAM

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS - PPGE/UFAM

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA - PPGE/UFAM

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI - PPGE/UFAM

MÁRCIO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

NAYANA CRISTINA GOMES TELES - PPGE/UFAM

NÁDIA MACIEL FALCÃO - PPGE/UFAM

OLIVIE SAMUEL PAIÃO - PPGE/UFAM

ROONEY DA SILVA FEITOZA - FACED/UFAM

SAMIA DARCILA BARROS MAIA - PPGE/UFAM

SILVIA CRISTINA CONDE NOGUEIRA - PPGE/UFAM

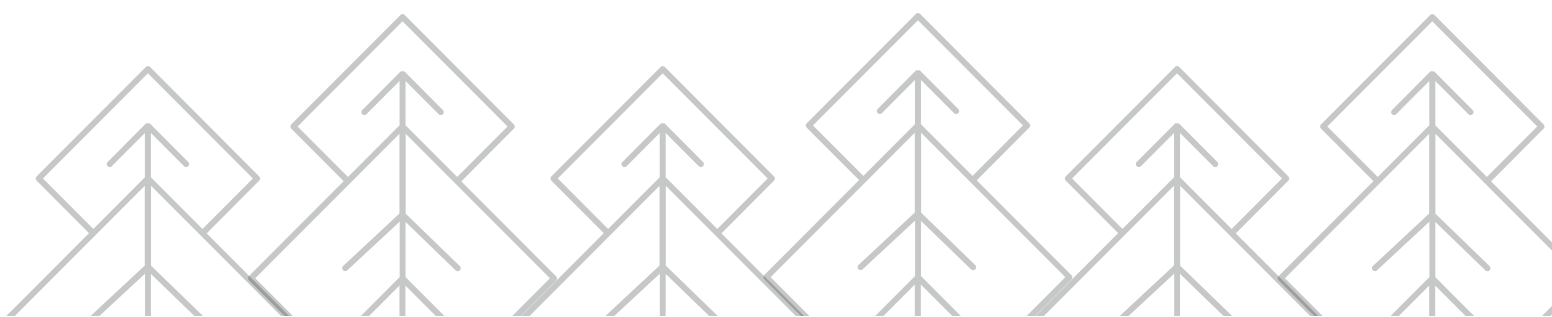
SIRLEI ADRIANI DOS SANTOS BAIMA ELISIÁRIO - PPGE/UFAM

SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS - IEAA/UFAM

VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

WANIA RIBEIRO FERNANDES - PPGE/UFAM

ZEINA REBOUÇAS CORREA THOMÉ - PPGE/UFAM



APRESENTAÇÃO

O SEINPE 2022 ANUNCIOU E REALIZOU O PRIMEIRO EVENTO HÍBRIDO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2022. FOI UM EVENTO QUE TROUXE NA SUA CANOA TRÊS PANEIROS CHEIOS DE NOVIDADES PARA COMUNIDADE ACADÊMICA DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.

O PRIMEIRO PANEIRO ESTAVA CHEIO DE NOVIDADES TRAZIDAS POR PALESTRANTES VINDOS DE NORTE A SUL DO BRASIL E DE FORA DO PAÍS. TROUXE AINDA A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO DOS NOSSOS ESTUDANTES DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR-UFAM), QUE VIERAM DE LONGE, DE ONDE AS HORAS SÃO CONTADAS EM DIAS NAS VIAGENS DE BARCO.

O PANEIRO DO MEIO BRILHAVA COMO O SOL NAS ÁGUAS DO RIO NEGRO, SAUDANDO O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE), QUE HÁ 35 ANOS FORMA MESTRES E DOUTORES QUE SE ESPALHAM POR ESSE IMENSO AMAZONAS E AJUDAM O CANOEIRO A REMAR NOS RIOS ONDE ELE NÃO SÓ CONTA AS HISTÓRIAS, MAS TAMBÉM APRENDE COMO ESCRIVÊ-LAS.

O DERRADEIRO PANEIRO REGISTRAVA OS 50 ANOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) COM MUITAS HISTÓRIAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE TANTOS PROFESSORES QUE AJUDARAM E CONTINUAM AJUDANDO NOSSAS CRIANÇAS A JUNTAR LETRAS QUE FORMAM PALAVRAS E QUE ANUNCIAM O ENTENDIMENTO DA LEITURA DA SUA VIDA NO MUNDO DE HOJE.

O SEINPE 2022 QUEBROU A BARREIRA DO SILÊNCIO E DA INCERTEZA IMPOSTA POR UMA PANDEMIA QUE INSISTIA EM NOS MANTER DISTANTES UNS DOS OUTROS, COM A CIÊNCIA PRESENTE NAS PALESTRAS, MESA REDONDAS, COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES.

ESSA EDIÇÃO DO SEINPE TROUXE UM OLHAR QUE SE ESPALHA PELOS RIOS E FLORESTAS, COMO QUANDO SE OLHA DA BEIRA DO BARRANCO ALTO, DE ONDE SE ENXERGA LONGE E VÊ QUE A EDUCAÇÃO É UM BARCO ALUMIADO QUE, MESMO NO MEIO DO BANZEIRO E DO TEMPORAL, LEVA A ESPERANÇA, A CERTEZA E A ALEGRIA DE MELHORES DIAS, ESCRITOS COM OS MAIS DIVERSOS MÉTODOS QUE NOSSAS PROFESSORAS E PROFESSORES, ALUNAS E ALUNOS SOLIDIFICAM CADA VEZ MAIS A CIÊNCIA.

PROFESSOR DOUTOR CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA
COORDENADOR DO XX SEINPE



GRUPO DE TRABALHO 01

EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA





XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



SUMÁRIO

1. A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS	13
2. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E TEÓRICAS	23
3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO NO AMAZONAS E A PANDEMIA DO COVID-19: APRENDENDO PELAS ONDAS DO RÁDIO	34
4. A ERA DAS COMPETÊNCIAS: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO GLOCAL	45
5. A ORGANIZAÇÃO DA REDE DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS EM CUMPRIMENTO DE PENAS NO AMAZONAS	55
6. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE MANAUS – AM	65
7. A PRÁXIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO ICSEZ/UFAM	75
8. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS COM A LEI Nº13.415/2017: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIO FORMATIVOS E AMPLIAÇÃO DA JORNADA	89
9. ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE COMO FATORES ASSOCIADOS À VIOLÊNCIA E AOS ATOS INFRAACIONAIS	98
10. AMBIENTES EDUCATIVOS INOVADORES OU SALA DE AULA DO FUTURO: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA DISRUPTIVA NA EDUCAÇÃO	106
11. ANÁLISE NORMATIVA DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	117
12. AS MÍDIAS EDUCACIONAIS EM ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS EM TEMPO DE PAMDEMIA	128
13. AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA	136
14. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMAZONAS	147
15. AS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACED/UFAM: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	163
16. AS RELAÇÕES SOCIAIS, A DEMOCRACIA E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO PARA UMA GESTÃO EDUCACIONAL PARA O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA	174
17. ASPECTOS EDUCATIVOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTESNAS NORMATIVAS INTERNACIONAIS DO SÉCULO XX	184
18. DA REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: EXPERIÊNCIAS DE EGRESSOS DA FACED	196
19. DEBATE SOBRE O ASSÉDIO E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS AULAS DE INGLÊS: UMA ABORDAGEM POR MEIO DO PROJETO CIÊNCIA NA ESCOLA-PCE/FAPEAM	205
20. DESCORTINANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	214
21. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RDS DO TUPÉ: IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	227
22. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL COMO MODELO DE ENSINO INSTITUÍDO PROMOVE A INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	237
23. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLAS NO ESTADO DO PARÁ: RELATOS DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	248
24. EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO POLITÉCNICA: PROBLEMATIZAÇÕES RELATIVAS AO ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO DE NÍVEL MÉDIO	259
25. EM PAUTA, A AUTOAVALIAÇÃO E O PLANEJAMENTO PARA A PÓS-GRADUAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	270
26. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MANAUARA: UMA ANÁLISE NO CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES	281
27. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA COMUNIDADE ESCOLAR	291



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



28. ESTAR GESTOR(A) NUMA ESCOLA DO CAMPO, NA CIDADE DE MANAUS/AM: INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES	302
29. ESTUDO BIBLIOMÉTRICO NA BASE BRAPCI SOBRE A PRODUÇÃO INTELECTUAL REFERENTE À RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	310
30. FONTES DE PESQUISA NO AMAZONAS: PERIÓDICOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	321
31. FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS: MEMÓRIA HISTÓRICA REGIONAL E LOCAL NOS ANOS FINAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MANAUS (1991-2009)	331
32. IDENTIFICAÇÃO DE PLANTAS NO ESPAÇO VERDE ESCOLAR COM USO DO APLICATIVO <i>PLANTNET</i>	342
33. IMIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACESSO DE ESTUDANTES IMIGRANTES À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO AMAZONAS	353
34. JUVENTUDE E ESCOLA: INICIATIVAS DE APROXIMAÇÃO	360
35. LABORATÓRIO DA ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS BASEADAS EM NEUROCIÊNCIA APRESENTADAS POR ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR EM MANAUS	371
36. LITERATURA, INDEPENDÊNCIA E REALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA.	379
37. MUDA ENSINO MÉDIO: AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO E A JUVENTUDE.....	390
38. O ENSINO MÉDIO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	399
39. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUA RELEVÂNCIA PARA A GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	405
40. "O PROTAGONISMO JUVENIL NA PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC-AM".....	416
41. O PÚBLICO E O PRIVADO NAS GRADUAÇÕES PRESENCIAIS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: O CONTEXTO NACIONAL, REGIONAL E O ESTADO DO AMAZONAS	427
42. O SISTEMA ORGANIZACIONAL MODULAR DE ENSINO EM COMUNIDADES CAMPESINAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ITINERANTE NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA	438
43. OS ESPORTES DE REDE/PAREDE: CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	448
44. PERFIL DE PROFESSORES DE TURMAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: REALIDADE DA VÁRZEA EM PARINTINS-AM	459
45. POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO EM COMUNIDADES DE DIFÍCIL ACESSO NO AMAZONAS: UMA ANÁLISE DE APLICABILIDADE DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA EM GUAJARÁ – AM.....	470
46. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE EMPODERAMENTO DESSES INDIVÍDUOS	479
47. EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DO RIO TRACAJÁ NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM....	488
48. POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: UM PANORAMA DAS UNIVERSIDADES DO PROCAD-AM (UFPA, UFAM, UFMT).....	499



A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS

Dayson José Jardim-Lima¹

Manoel Feitosa Jeffreys²

Risolda Maria Silva Farias³

E-mail: daysonjardim@seduc.net

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: ProBNCC-Ensino Médio/FNDE.

Resumo

Apresentamos neste relato a experiência da construção da Proposta Curricular e Pedagógica da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Amazonas. O objetivo deste estudo foi apresentar o processo da construção da Proposta Curricular e Pedagógica da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para a implantação do Novo Ensino Médio no Estado do Amazonas. Participaram desse processo de discussão e escrita cinco professores membros da Coordenação de Área do Conhecimento de Ciências da Natureza - ProBNCC, entre eles um (1) Coordenador de Área e quatro (4) Professores dos componentes curriculares que compõem a área, sendo duas (2) professoras de Biologia, uma (1) professora de Física e um (1) professor de Química, com reuniões periódicas no período de 2019 a 2021. O atual cenário pedagógico apresentado no Organizador Curricular da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas, é fruto das análises realizadas para na escrita do Referencial Curricular Amazonense - RCA, sendo parte das etapas da implantação a Base Nacional Curricular Comum - BNCC e base para a elaboração da Proposta Curricular e Pedagógica - PCP EM para as Ciências da Natureza do Ensino Médio.

Palavras-chave: Currículo; Biologia; Física; Química; Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC homologada em 2018, os sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas iniciaram um processo de discussões de suas propostas pedagógicas, com a construção de uma nova matriz para a Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias que compõe a carga horária da Formação Geral Básica - FGB.

¹ Dayson José Jardim Lima, Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM, Manaus, Amazonas, Brasil.

² Manoel Feitosa Jeffreys, Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM, Manaus, Amazonas, Brasil.

³ Risolda Maria Silva Farias, Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM, Manaus, Amazonas, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas - SEDUC/AM, destaca-se o processo conduzido pela Secretaria Adjunta Pedagógica (SEAP), pelo Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo Departamento de Políticas Educacionais (DEPPE) e pela Gerência de Gestão Curricular (GGC), contando com uma equipe de redatores especialistas em todas as áreas de conhecimento, especificamente neste estudo relacionado a Área de Conhecimento de Ciências da Natureza conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Equipe de Redatores Especialistas de Ciências da Natureza da SEDUC/AM.

Redator Especialista	Função/Componente Curricular	Instituição
Dayson José Jardim Lima	Coordenador da Área de Ciências da Natureza	SEDUC/AM
Aldaléia Carmo dos Santos	Componente Curricular Biologia	SEDUC/AM
Daiana Sarmento Franco	Componente Curricular Biologia	SEDUC/AM
Risolda Maria Silva Farias	Componente Curricular Física	SEDUC/AM
Manoel Feitosa Jeffreys	Componente Curricular Química	SEDUC/AM

Conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 537), a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias traz à tona a necessidade da construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes do Novo Ensino Médio para fazerem julgamentos, tomarem iniciativas, elaborarem argumentos e apresentarem proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. Vale ressaltar que o desenvolvimento das práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza (BRASIL, 2018, p. 537).

A partir do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (AMAZONAS, 2021a) foi escrita a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio - PCP EM



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



(AMAZONAS, 2021b) e que faz a seguinte consideração sobre o aprofundamento e complexidade da aprendizagem:

[...] a Área de Ciências da Natureza considera a continuidade da proposta do Ensino Fundamental (EF), em que os objetos de conhecimento do Componente Curricular Ciências terão o aprofundamento nos Componentes Curriculares de Biologia, Física e Química, o que possibilita um percurso de aprendizagens entre os níveis de ensino, nas unidades temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo, sendo, profundamente, descrito no Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (AMAZONAS, 2021, p. 333).

O aprofundamento das unidades temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio, recomenda que os jovens estudantes ampliem as habilidades investigativas desenvolvidas durante as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental com base em análises quantitativas, avaliação e comparação de modelos de interpretação.

A partir da motivação apresentada pela legislação vigente de aprofundamento dos objetos de conhecimento essenciais para uma nova estrutura curricular da Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio, com 1792 h anuais para uma escola-referência de Jornada Parcial-Diurna neste estudo, é que consideramos importante fazer este recorte do relato de experiência a partir da seguinte problemática: Como ocorreu o processo de construção da Proposta Curricular e Pedagógica da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM?

Desse modo, o objetivo deste estudo foi apresentar uma reflexão do processo da construção da Proposta Curricular e Pedagógica da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para a implantação do Novo Ensino Médio no Estado do Amazonas.

METODOLOGIA

O relato de experiência adotado neste estudo parte de uma abordagem qualitativa, em que optou-se por refletir sobre a elaboração do percurso de aprendizagem da Proposta Curricular e Pedagógica da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza, a partir dos pressupostos legais constantes no Quadro 2, que reúne os documentos base para o Ensino



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Médio fruto da pesquisa documental e adotados no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas.

Quadro 2. Documentos base para o Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas.

Documento	Instituição	Descrição
Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.	Governo Federal	Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para o Novo Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018.	Conselho Nacional de Educação - CNE	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018.	Conselho Nacional de Educação - CNE	Atualiza as Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.
Resolução CEE/AM Nº 083, de 19 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Estabelece o cronograma para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei 13.415/2017 que alterou a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Resolução CEE/AM Nº 084, de 19 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do regime instituído na Lei 13.415/2017 e nas Resoluções Nº 3 CNE/CEB de 2018, Nº 4 CNE/CP de 2018 e Resolução 083/2021-CEE/AM.
Resolução CEE/AM Nº 085, de 21 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino. Médio - RCA EM, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas.
Resolução CEE/AM Nº 168, de 14 de dezembro de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022.

Fonte: Elaboração da equipe de Ciências da Natureza (2022).

Para a análise dos direitos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, foram consultadas as 10 Competências Gerais listadas na Base Nacional Comum Curricular



(BRASIL, 2018), a fim de selecionar aquelas alinhadas ao desenvolvimento da aprendizagem proposta para a Área de Conhecimento de Ciências da Natureza no Ensino Médio no Amazonas.

Para a elaboração do Organizador Curricular da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, foram analisadas a complexidade de aprendizagem entre os objetos de conhecimento para cada bimestre das séries do Ensino Médio, considerando a essencialidade e a interdisciplinaridade destes para cada componente curricular da área (Biologia, Física e Química), alinhados para cada uma das habilidades que compõem os bimestres.

Direitos de Aprendizagem na Área de Conhecimento de Ciências da Natureza

O Novo Ensino Médio apresenta uma nova organização curricular e define direitos de aprendizagens gerais a serem desenvolvidos ao longo das etapas da educação básica. De acordo com a BNCC:

[...] os direitos de aprendizagem são expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 5).

As aprendizagens essenciais definidas para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias na rede estadual de ensino do Amazonas possuem a proposta de assegurar o desenvolvimento do mínimo seis Competências Gerais dentre as 10 Competências Gerais da Educação Básica citadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9), apresentadas no Quadro 3, de maneira interdisciplinar e integrada da área de Ciências da Natureza e as outras áreas de conhecimento.

Desse modo, a partir das análises realizadas e alinhadas às Ciências da Natureza no Ensino Médio, foram selecionados os seguintes Direitos de Aprendizagem interrelacionados ao desenvolvimento de habilidades para os componentes de Biologia, Física e Química: Competência 1 (Conhecimento), Competência 2 (Pensamento Científico, Crítico e Criativo), Competência 4 (Comunicação), Competência 5 (Cultura Digital), Competência 7 (Argumentação) e Competência 10 (Responsabilidade e Cidadania), (AMAZONAS, 2021b, p. 334).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Quadro 3. Competências Gerais Norteadoras alinhadas à Área Ciências da Natureza no Ensino Médio.

Competências Gerais da Proposta Curricular e Pedagógica de Ciências da Natureza
1. Conhecimento - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Comunicação - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura Digital - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
7. Argumentação - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
10. Responsabilidade e Cidadania - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado AMAZONAS (2021b, p. 334).

Progressão da Aprendizagem na Área de Conhecimento de Ciências da Natureza

Considerando que a continuidade da proposta do Ensino Fundamental (EF) Anos Finais para o Ensino Médio é uma abordagem da complexidade dos objetos de conhecimento do Componente Curricular Ciências ministrado entre o 6º e 9º anos da educação básica e depois por área de conhecimento nos componentes curriculares de Biologia, Física e Química.

Na Figura 1, é apresentado um percurso de aprendizagem em sala de aula no Novo Ensino Médio, tomando como referência que a aprendizagem desenvolvida no Ensino Fundamental Anos Finais (Passo 1 - Contexto do Ensino Fundamental / Feedback dos Estudantes) é a contextualização necessária para o professor trazer à tona os conhecimentos prévios dos estudantes para a aula do dia na série de ensino (Passo 2 - Aula do Dia / Objetos de Conhecimento), seguido do conjunto de atividades para o desenvolvimento e/ou recuperação da aprendizagem (Passo 3 - Atividade / Discussão / Aplicação de Mundo).

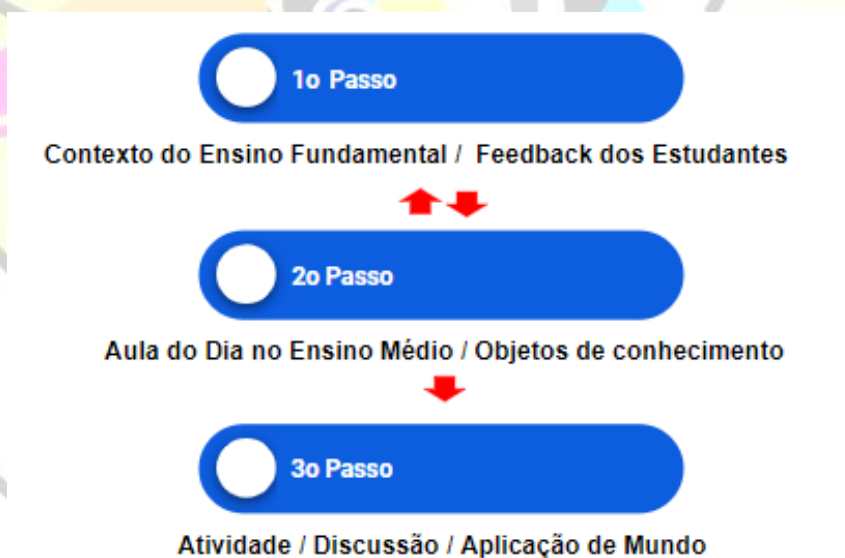


Figura 1. Proposta das etapas do percurso de aprendizagem em sala de aula no Novo Ensino Médio.
Fonte: Elaboração da equipe de Ciências da Natureza (2022).

As Figuras 2, 3 e 4 estão relacionadas a experiência de elaboração do percurso de aprendizagem dos estudantes com base nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 2018, p. 554 a 560) organizadas por Competências 1, 2 e 3 respectivamente.

No Organizador Curricular da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (AMAZONAS, 2021,

p.339 a 355), estas habilidades foram redistribuídas conforme a complexidade da aprendizagem entre os bimestres e entre as séries (Figuras 2, 3 e 4) da etapa do ensino médio, onde observa-se que ao longo das unidades temáticas de cada bimestre, está a aprendizagem essencial para que os jovens estudantes ampliem as habilidades investigativas desenvolvidas durante os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental com base em análises quantitativas, avaliação e comparação de modelos de interpretação, entre outros apresentados nas habilidades a seguir.

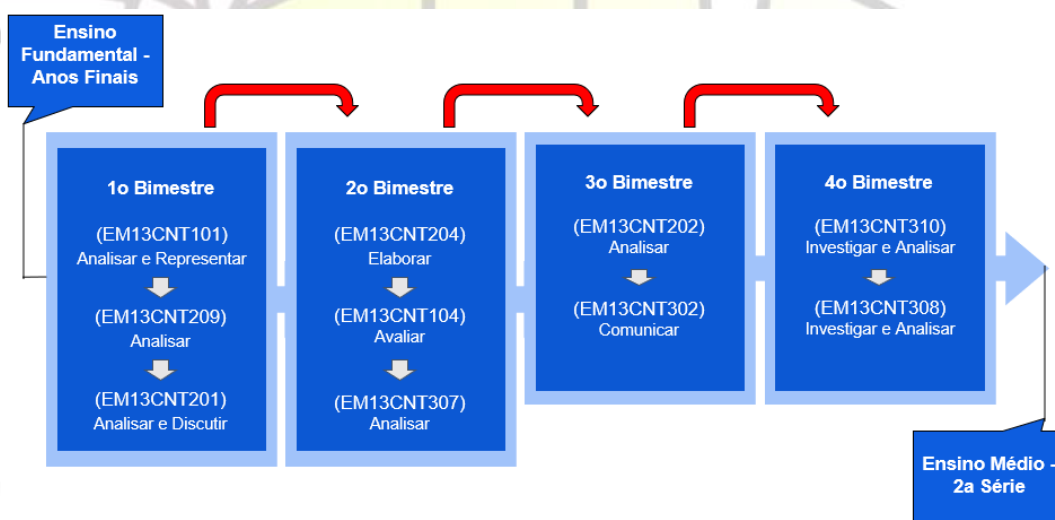


Figura 2. Percurso do desenvolvimento da aprendizagem entre os bimestres da 1ª série do Ensino Médio.
Fonte: Elaboração da equipe de Ciências da Natureza (2022).

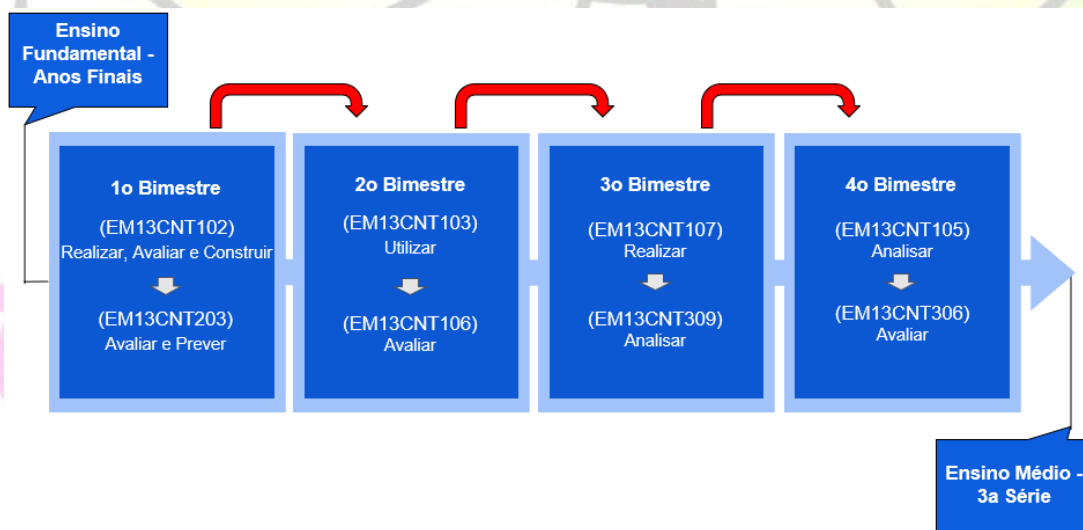


Figura 3. Percurso do desenvolvimento da aprendizagem entre os bimestres da 2ª série do Ensino Médio.
Fonte: Elaboração da equipe de Ciências da Natureza (2022).

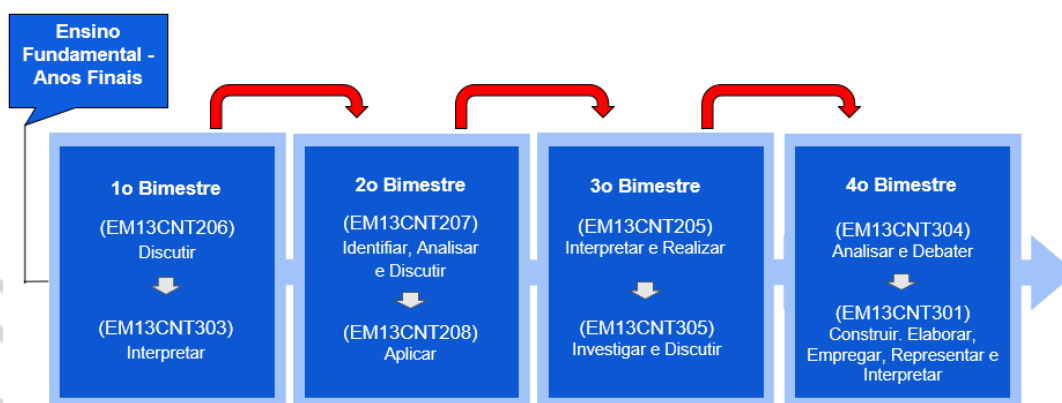


Figura 4. Percurso do desenvolvimento da aprendizagem entre os bimestres da 3a série do Ensino Médio.
Fonte: Elaboração da equipe de Ciências da Natureza (2022).

CONCLUSÕES

A Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias está inserida na Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, propondo uma aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar na área de conhecimento, a partir do alinhamento dos objetos de conhecimento entre os componentes curriculares de Biologia, Física e Química.

Os direitos de aprendizagem aqui apresentados são aqueles propostos aos estudantes desenvolverem ao longo da etapa do Ensino Médio, alinhadas às competências de Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Comunicação; Cultura Digital; Argumentação; e de Responsabilidade e Cidadania. Todas estas competências são importantes para se desenvolver um estudante com uma educação integral, ao envolver aspectos físicos, afetivos, cognitivos, socioemocionais e éticos.

Ao final deste estudo, consideramos que a progressão da aprendizagem analisada e discutida pela equipe de Redatores Especialistas contempla uma base na evolução da complexidade de aprendizagem entre as competência, habilidades e os objetos de conhecimento, partindo essa reflexão desde os estudos realizados da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, perpassa pela elaboração do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCA até a construção da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio - PCPEM. Todas essas fases de estudos e escritas ao longo dos anos de 2019 até 2021, foram importantes para proporcionar aos estudantes do Ensino Médio do



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Amazonas não somente as aprendizagens consideradas essenciais, mas, também, para o seu projeto de vida e o protagonismo juvenil em suas escolhas.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Manaus: 2021a.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Manaus: 2021b.

AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 083, de 19 de julho de 2021. **Estabelece o cronograma para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei 13.415/2017 que alterou a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Manaus: CEE/AM, 2021.

AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 084, de 19 de julho de 2021. **Estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do regime instituído na Lei 13.415/2017 e nas Resoluções Nº 3 CNE/CEB de 2018, Nº 4 CNE/CP de 2018 e Resolução 083/2021-CEE/AM**. Manaus: CEE/AM, 2021.

AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 085, de 21 de julho de 2021. **Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCA EM, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas**. Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas, Manaus: 2021.

AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 168, de 14 de dezembro de 2021. **Aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022**. Manaus: CEE/AM, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para o Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20/10/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf>. Acesso em: 20/10/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. **Atualiza as Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em: 20/10/2022.



A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E TEÓRICAS

Nayara de Souza Costa⁴
Maria Nilvane Fernandes⁵
E-mail: axnayara@gmail.com

GT 1: (Educação, Estado e Sociedade na Amazônia)

Resumo

O presente artigo é forjado na trajetória da iniciação científica, e tem como objetivo geral investigar os fundamentos históricos e políticos da pedagogia social, apontando as principais características da atuação do pedagogo que trabalha em ambiente não escolar. O debate articula-se com a seguinte problematização: quais pressupostos teóricos orientam os pedagogos que trabalham em espaços não escolares? Para realizar tal intento realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com o uso do questionário *online* e da amostragem *SnowBall*/Bola de Neve, para atender aos objetivos específicos, dos quais trabalhamos apenas um nesse artigo, qual seja, a verificação das práticas dos pedagogos que atuam na área social. Com isso, têm-se como considerações, a percepção da abrangência dos espaços de atuação do Pedagogo, e da inegável contribuição de seus conhecimentos teórico-prático no âmbito educacional e de efetivação das políticas públicas sociais.

Palavras-chave: Pedagogia social; Pedagogo social; Instituições sociais.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto realizado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o qual se originou do seguinte problema de pesquisa: *quais pressupostos teóricos orientam os pedagogos que trabalham em espaços não escolares?*

Assim, estabeleceu-se como objetivo geral, a investigação dos fundamentos históricos e políticos da pedagogia social, apontando as principais características da atuação dos pedagogos que atuam em ambiente não escolar e do referencial teórico que os orientam. Para tanto, a coleta de dados ocorreu mediante a busca e análise de materiais

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (FAGED/UFAM), e integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). Manaus/AM – Brasil. E-mail: axnayara@gmail.com

⁵ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UEM), Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/SP); Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2017). Bolsista CNPq 2022/2024 para cursar pós-doutorado na *Texas Tech University* (U.S.A.). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi/CNPq). Manaus/AM – Brasil. E-mail: nilvane@gmail.com



bibliográficos e documentais, e pelo envio de questionário *online* ao grupo estudado através do uso da amostragem intitulada *Snowball* (Bola de neve).

A escolha desse último instrumento, se deu pelo contexto pandêmico no momento de realização da pesquisa; ao fato de os sujeitos da pesquisa serem poucos e se encontrarem espalhados pelo vasto território brasileiro; por não exigir a interação sincrônica; por não fixar um tempo de encontro que implicasse na resistência à participação do estudo, e; pela viabilidade de ser realidade em ambiente virtual como dispõe a carta circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS que trata dos procedimentos em pesquisa para preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Ademais, a escolha da amostragem se deu porque ela “[...] mostra-se como um processo de permanente coleta de informações, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados” e fornece “um conjunto cada vez maior de contatos potenciais, sendo que o processo pode ser finalizado a partir do critério de ponto de saturação” (VINUTO, 2014, p. 204).

Como processo, portanto, foram realizadas as escolhas de três sementes e/ou onda zero, em que ao final, resultaram na participação de seis profissionais da área pedagógica. Os critérios de seleção foram: estar trabalhando em espaços não escolares a mais de um ano, ou não estar trabalhando no momento, mas ter vasta experiência na área; aceitar participar da pesquisa, e; disponibilizar de recursos tecnológicos para responder o questionário. E os critérios de exclusão levarão em conta o tempo de trabalho destes em espaços não escolares, sendo eliminado os com menos de um ano de atuação, bem como, a não aceitação do termo, e a não disponibilização de recursos para responder a pesquisa.

Ao contatar o grupo pesquisado, foram dispostos previamente os assuntos a serem abordados, riscos e benefícios, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e posteriormente o questionário via *Google Forms/Google Formulários*, em que não tiveram perguntas dispostas como obrigatórias devido a configuração da plataforma em questão, e porque “[...] deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidades de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento” (BRASIL, 2021, p. 3).



Também foram encaminhadas por *WhatsApp* uma mensagem de texto personalizada⁶ com a apresentação do projeto e com o referido *link* de acesso ao questionário, instrumento esse que foi constituído por vinte e uma perguntas, das quais uma se referia ao entendimento ético sobre os procedimentos utilizados e outra sobre a aceitação de participação e colaboração na pesquisa

Nesse sentido, a análise dos resultados – aqui apresentado em parte - foram feitas mediante a totalidade do percurso empregado na pesquisa, e a partir da obra *Escola e Democracia* de Demerval Saviani que trata das teorias da educação. Por fim, para a organização do texto, será exposto o perfil acadêmico e profissional do pedagogo social, e as características das instituições não escolares apontadas por eles como lócus de trabalho.

O PERFIL DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÃO SOCIAIS

A educação não se limita adjetivação escolar, e o fim formativo e profissional do pedagogo não consiste apenas na docência. Dito isso, esse pode ocupar diferentes espaços em que ocorra a prática educativa, como museus, espaços culturais e de lazer, brinquedotecas, organizações não governamentais (ONGs), hotéis, programas televisivos, hospitais, institutos federais, empresas, tribunais de justiça, departamentos de trânsito, instituições de acolhimento, instituições socioeducativas e prisionais, entre outras possibilidades.

Assim, face ao entendimento quanto a amplitude da educação, da Pedagogia e do espaço de atuação do profissional formado na área, é que pretendemos delinear seu perfil nas instituições sociais de acordo com as devolutivas dos questionários. Aqui nomearemos os profissionais como: PS1, PS2, PS3, PS4, PS5 e PS6.

Como resultado, obtivemos sete respostas, sendo seis delas da área de Pedagogia e uma da área de Serviço Social. Em relação ao lugar de origem e/ou trabalho foram

⁶ Olá! Me chamo Nayara Costa, sou discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob orientação da Professora Dra. Maria Nilvane Fernandes, pesquiso sobre A atuação do pedagogo em instituições sociais. A sua participação contribuirá com meus estudos. O questionário destina-se a pedagogos que atuam em instituições sociais como: unidade de privação de liberdade, CREAS, instituições de acolhimento ou prisional, entre outras. Desde já agradecemos a sua disponibilidade em responder ao questionário e pedimos que compartilhe essa pesquisa aos sujeitos a quem ela se destina. (Elaborado pela pesquisadora, 2022).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



assinalados os seguintes Estados: Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Distrito Federal, Santa Catarina e Amazonas. Logo, as sementes ou onda zero estão dispostas em diferentes localidades do Brasil, contemplando as suas cinco regiões, a saber, Nordeste, Sudeste, Centro-oeste, Sul e Norte.

No que tange a formação acadêmica, cinco são formados em instituições públicas e um em uma instituição privada. Apenas quatro participantes as identificaram, são elas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Associação Educacional Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Ressalta-se que para além da graduação, a maioria (5) afirma ter realizado especialização, o que configura a busca por uma formação continuada, seja dentro ou fora de sua área de atuação. Sobre essa busca do educador Christov (2004, p. 7) afirma que “ela se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente” uma vez que a “realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre”.

QUADRO 1 - PERCURSO PROFISSIONAL E O TEMPO EM DIFERENTE ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

PEDAGOGO SOCIAL (PS)	PERCURSO PROFISSIONAL
1	Há 14 em Instituição escolar e 4 anos em uma unidade de acolhimento.
2	Atuei 10 anos no sistema Socioeducativo como professor(a) na escola que atende as unidades de internação, também em escola pública fora do sistema.
3	Antes de trabalhar na pedagogia social trabalhei como secretário(a) escolar. Na pedagogia social atuo desde 2013 quando passei no concurso para Especialista em Assistência social na especialidade de Pedagogia. Desde então sempre atuei em Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).
4	Sempre amei o que faço. Fui alfabetizador(a) por 10 anos, diretor(a) de escola, professor(a) do Pro Jovem e orientador(a) do Ensino Médio Inovador.
5	30 anos na educação pública e 10 na Assistência Social.
6	Presidente e conselheiro(a) tutelar, coordenador(a) do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), coordenador(a) do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e presidente(a) do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Elaborado pela pesquisadora, 2022.

FONTE: Dados da pesquisa, 2022.



Conforme apresentado no quadro acima, a maioria desses profissionais trabalharam em instituições escolares ocupando cargo de professores, gestores ou de secretário antes de adentrarem em outros espaços ou atuaram em instituições escolares nos ambientes não escolares, por exemplo, nas unidades socioeducativas de internação⁷. Quanto aos locais, evidencia-se que há predominância da área de assistência social, nas quais as funções assumidas por eles para além da docência, são de especialista em assistência social, presidência de conselhos, coordenação de centros de referência.

Atrelado as essas questões, buscou-se também saber o tempo de experiência desses profissionais na área pedagógica, que em ordem crescente são de um ano (PS2), quatro anos (PS1), seis anos (PS6), nove anos (PS3), trinta e seis anos (PS4) e quarenta anos (PS5). Nesse ínterim, alguns estão em início de carreira e outros já possuem uma longa caminhada, o que marca-se tanto a entrada quanto a permanência de pedagogos e pedagogas que optaram por trabalhar na mediação de outras problemáticas educacionais e pedagógicas presente em cada espaço não escolar.

ESPAÇOS NÃO ESCOLARES DE ATUAÇÕES DE TRABALHO DOS PS

Na identificação do lócus de trabalho, os pedagogos apresentaram as seguintes instituições: Centro de Atendimento Socioeducativos; Unidade de Acolhimento, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e; Secretaria Municipal de Assistência Social. São, portanto, ambientes diferenciados pela sua estrutura, ordenação, demanda e finalidades. Para fins de ambientação, identificaremos algumas características desses espaços, bem como as nomenclaturas utilizadas, segundo as sementes, para a sua identificação.

Secretaria Municipal de Assistência Social

A lei n.º 8.742 de 7 de dezembro de 1993 que trata da organização da assistência social no Brasil, colocou como diretrizes a serem seguidas, a descentralização político-

⁷ A medida socioeducativa de internação “constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, art. 121).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



administrativa para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tendo cada esfera a abertura para fixar as suas respectivas políticas de assistência (BRASIL, 1993, arts. 5º e 8º).

Isto posto, as secretarias também seguem o disposto pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) publicado em 2005, que tem com um de seus objetivos “Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou, especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem” (BRASIL, 2004, p. 33). Nesse sentido orienta as ações de gestão da política.

A título de exemplo, em Manaus, a assistência social é viabilizada pela Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania (SEMASC) por meio de subsecretarias, diretorias, departamentos e divisões que voltam-se a efetivação das políticas públicas de direitos humanos, segurança alimentar e nutricional, esporte e lazer e ações afirmativas para mulheres quanto prevenção, combate e enfrentamento de violências (SEMASC, 2021).

O pedagogo ou coordenador(a) pedagógico(a) - como é intitulado o PS6 - na secretaria municipal, precisa conforme Nunes (2015), ter criatividade e competência para enfrentar e resolver as demandas apresentadas pelo público-alvo, saber elaborar planos e executá-los, avaliar as ações desenvolvidas em conjunto, e atuar interdisciplinarmente com os demais profissionais que compõem a secretaria.

Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)

Em 2011, a lei n.º 12.435 de 6 de alterou a lei n.º 8.742 de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a assistência social no país. Nas mudanças, foram incluídos o art. 6º-C onde aponta que as proteções sociais, básicas e especial são de responsabilidade do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e de entidades sem fins lucrativos. À título de definição a normativa ainda acrescenta que

O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias. O Creas é a unidade pública de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial (BRASIL, 1993, art. 6.º, § 1º e 2º).

Dessa forma, o ponto de maior destaque entre os dois são as suas esferas de abrangência, apesar dos eixos comuns de funcionamento. Por exemplo, eles devem tanto estar articuladas com as demais políticas públicas, como coordenar serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social, e oferecer espaços adequados para a realização de suas propostas de atividades (BRASIL, art. 6.º, alíneas D e E).

Por conseguinte, não se trata de uma execução isolada, mas entrelaçada e interdependente a fim de cumprimento seus objetivos legais. Propósito esse que prescinde de uma equipe interdisciplinar, que é por vezes composta por um profissional formado em Pedagogia, e ao qual pode ser denominado de especialista em assistência social na área pedagógica (PS3), pedagogo/a técnico/a (PS5) ou outra estipulada pela entidade.

No que diz respeito a atuação desse profissional no CRAS, Silva (2017) apresenta que ele engloba o atendimento de um público diversificado (crianças acima de seis anos de idade, adolescentes, adultos, idosos) em situação diversas como de trabalho infantil, violência doméstica, negligência familiar, abuso e exploração sexual. Além disso, as ações realizadas englobam a acolhida, acompanhamento, elaboração de planos e relatórios, coordenação e realização de atividades para a criação de vínculo e trabalho com temas transversais (cultura, diversidade sexual), cadastro e encaminhamento para o recebimento de benefícios, e pressupõem, a capacidade dos conhecimentos pedagógicos apropriados nos cursos superiores para uma expressão e intervenção adequada, e escuta qualificada.

No âmbito do CREAS as funções se aproximam face ao atendimento de pessoas em vulnerabilidade, contudo, há uma amplitude quanto as especificidades vivenciadas por eles, como é o caso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Mendes, Moura e Santos (2021) ao realizarem uma pesquisa sobre a presença do pedagogo na assistência social, delinearam algumas de suas funções, sejam elas iguais às do educadores sociais, específicas ou gerais.



As suas funções nesses centros perpassam questões pedagógicas como a acolhida, estudo de caso, suporte a equipe, acompanhamento especializado, elaboração de planos individuais ou familiares, realização de visitas conjuntas, acompanhamento escolar, mapeamento de perfil e encaminhamento de socioeducandos do meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida), entre outros (MENDES; MOURA; SANTOS, 2021).

Unidade de Acolhimento

As unidades de acolhimento são espaços que recebem crianças e adolescentes vítimas de negligência familiar ou em situação de vulnerabilidade e risco social. Elas devem proporcionar ações de proteção e desenvolvimento educacional, social e profissional no caso dos adolescentes, e deve primar pelo cumprimento do direito escolar, familiar, comunitário em que o sujeito esteja inserido (PINHEIRO; STIVAL, 2018).

Ainda segundo o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), o acolhimento responde ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quando prevê em seu art. 90 programas protetivos e socioeducativos destinado a esse público, e quando define em seu § 1º do art. 101 que esse tipo de acolhimento é provisório, excepcional e não privativo de liberdade.

As entidades responsáveis dentro do que lhe é permitido, podem compreender diferentes modalidades (abrigo institucional, casa lar ou de passagem) contanto que respaldadas por um registro junto aos Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças do Adolescente e da Assistência Social e subsidiadas pelos preceitos do Estatuto (BRASIL, 1990; 2006).

Mediante a essas questões, por exemplo, de seguimento dos princípios presentes no art. 92⁸ da referida normativa, são realizados nesses locais acompanhamentos por parte de

⁸ As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional devem adotar princípios como a preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar, a integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa, o atendimento personalizado e em pequenos grupos, o desenvolvimento de atividades em regime de co-educação, a preparação gradativa para o desligamento, e a participação de pessoas da comunidade no processo educativo (BRASIL, 1990, art. 92).



profissionais como professores, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Segundo Pinheiro e Stival (2018), as atribuições desse último profissional também chamado de Pedagogo/a técnico/a (PS1), envolve o aspecto educacional (matrícula, frequência, ensino-aprendizagem, desempenho escolar), mas também o de formação, (re)socialização, articulação das esferas (escola, moradia, comunidade) coadunado a apropriação de saberes sobre as legislações próprias da área.

Centro de Atendimento Socioeducativo

Os centros ou unidades de atendimento socioeducativo são instituições destinadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei, que receberam a medida socioeducativa de internação ou que ainda estão no aguardo da decisão, a saber, a internação provisória, que deve durar no máximo quarenta e cinco dias. Cabe ressaltar, que a medida mais grave só pode ser aplicada quando não houver outra adequada e quando o ato for considerado de grande ameaça ou violência a pessoa, quando o adolescente reiterar o cometimento de outras infrações ou descumprir as decisões socioeducativas impostas anteriormente (BRASIL, 1990, art. 122).

Assim, são “entidade exclusiva para adolescentes [...] distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração (BRASIL, 1990, art. 123). Ainda em concernência com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), esses espaços devem atender parâmetros arquitetônicos específicos em que perpassam também as questões pedagógicas, bem como devem ser organizados e constituídos por uma equipe de recursos humanos a qual o pedagogo faz parte (BRASIL, 2006).

Em relação ao espaço de atuação do pedagogo nesses ambientes, Costa (2022) aponta que na área escolar ela pode ocorrer de três formas, primeiro, com uma atuação técnica de levantamento de informações a respeito da vida escolar do adolescente, segundo, como pedagogo da escola inserida nas unidades, e terceiro, pela docência. E na área não escolar com ações direcionadas aos eixos de esporte, saúde, profissionalização, relacionamento familiar e lazer, e demais demandas educativas. Além disso, como descrito pelas sementes PS4 e PS3, eles podem ser chamados tanto de pedagogo como de analista socioeducativo de Pedagogia.



À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante do uso do questionário, ainda que só de alcance das sementes, foi possível delinear o perfil acadêmico e profissional dos pedagogos inseridos em instituições não escolares, o seu percurso profissional, tempo de atuação na área pedagógica e nas instituições (secretaria municipal de assistência social, unidade de acolhimento, centros de referências e socioeducativos), e as suas diferentes atribuições sejam elas educacionais ou não.

À vista das características dos lócus e atribuições, abriu-se o olhar para a amplitude sobre a educação, a Pedagogia e o campo de trabalho do pedagogo a partir do entendimento que outros espaços podem ser ocupados por esses profissionais. Além disso, destaca-se que a apesar das demandas, problemáticas e públicos-alvo diferentes ou atendidos em ambientes diferenciados, o que se sobressai como ponto em comum, é a necessidade de um profissional preparado teoricamente com capacidade crítico-reflexiva sobre a educação, as ações desenvolvidas de forma geral, bem como as por eles propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990. (1990).

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 23 ago. 2021. (2011).

BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: encurtador.com.br/pCNR8. Acesso em: 20 de nov. de 2020. (2012).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício circular nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS:** orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: encurtador.com.br/gyRT6. Acesso em: 2 ago. 2021. (2021).

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC).** 2006. Disponível em: encurtador.com.br/btuQ8. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS):** norma operacional básica NOB/SUAS. 2004. Disponível em: encurtador.com.br/sEIQV. Acesso em: 24 ago. 2022.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 7. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007. (2007).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



COSTA, Nayara de Souza. **Educação não escolar e o espaço de atuação do pedagogo na socioeducação do Amazonas**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6275>. Acesso em: 19 ago. 2022. (2022).

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; MOURA, Giovanna Barroca de; SANTOS, Tatiana de Medeiros. A atuação profissional do pedagogo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). **Eccos -Revista Científica**. São Paulo, n. 57, p. 1-22, abr./jun. 2021. (2021).

NUNES, Jussara Aparecida. **O papel do pedagogo em espaços não-formais**: um estudo sobre o Grupo de Mulheres da Secretaria da Assistência Social de Irati/PR. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Paraná, Irati, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/sEK08. Acesso em: 23 ago. 2022. (2015).

PINHEIRO, Josiani Aparecida; STIVA, Maria Cristina Elias Esper. Pedagogia social: o trabalho do pedagogo em instituição de acolhimento. 2018. **I Simpósio de Pesquisa Social e I Encontro de Pesquisadores em Serviço Social**. Curitiba, p. 1-12. (2018).

SEMASC. Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania. **Sobre a SEMASC**. 2021. Disponível em: encurtador.com.br/svBF8. Acesso: 24 ago. 2022. (2021).

SILVA, Cicera Luciana Duarte da. **Pedagogia Social**: atuação do Pedagogo no CRAS em Fortaleza-CE. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/hPR01. Acesso em: 23 ago. 2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro, 2014, n. 44, dez. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/nDIY4. Acesso em: 12 abr. 2021. (2014).



A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO NO AMAZONAS E A PANDEMIA DO COVID-19: APRENDENDO PELAS ONDAS DO RÁDIO

Erivelton de Souza Mendonça (Universidade Federal do Amazonas; Manaus, Brasil)⁹

Érica de Souza e Souza (Universidade Federal do Amazonas; Manaus, Brasil) ¹⁰

Heloisa da Silva Borges (Universidade Federal do Amazonas; Manaus, Brasil)¹¹

E-mail: erivelton-@live.com

GT 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Financiamento: FAPEAM- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

Resumo

Este estudo teve objetivo fazer uma análise do atendimento a Educação escolar do campo na pandemia do Covid-19 no Município de Parintins/AM, a partir do projeto *Aprendendo em casa pelas ondas do rádio*. O estudo é norteado pelo seguinte questionamento: de que forma o projeto aprendendo em casa pelas ondas do rádio atende as necessidades de aprendizagem das escolas do campo? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa apoiada pela pesquisa bibliográfica e documental. Numa perspectiva crítica o estudo aponta que a Educação Escolar do Campo no Município de Parintins não foi atendida na perspectiva da concepção da Educação do Campo, uma vez que o projeto caracteriza-se como uma proposta de caráter urbanocêntrico, privilegiando os conteúdos escolares, tendo como centro o cumprimento de carga horária, e não tem como base o ensino da vida no campo e suas múltiplas e diversas dimensões.

Palavras-chave: Covid-19. Rádio. Educação escolar do Campo

INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 impôs e ainda tem estabelecido inúmeras exigências para que o processo ensino e aprendizagem continuem acontecendo. Medidas têm sido adotadas por escolas e instituições mantenedoras na tentativa de apresentar alternativas visando à ininterruptão das aulas. Desde surgimento dos primeiros casos da doença no Amazonas inúmeros decretos foram emitidos pelo governo do estado e pelas prefeituras dos municípios para evitar a proliferação do vírus, dentre as quais destacamos a suspensão das aulas presenciais, uma medida que foi necessária para preservar a vida, mas que trouxe grandes desafios para educação no Amazonas, a começar pela reorganização dos

⁹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM, 2019). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - CESP/UEA (2015). E-mail: erivelton-@live.com.

¹⁰ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Mestre em Educação (PPGE/UFAM). E-mail: souzaoficial7@gmail.com.

¹¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Departamento de Administração e Planejamento e Coordenadora Institucional do PARFOR-UFAM. E-mail: helo-borges@hotmail.com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



calendários escolares, à necessidade de se pensar um novo modo de ensinar tendo como base a educação a distância. A doença percorreu rios e levou esses desafios para as comunidades mais longínquas da região amazônica, dificultando também a educação dos povos do campo.

Nesse contexto foram elaborados e desenvolvidos propostas e projetos de ensino com objetivo de atender esses desafios que tem dificultado o processo ensino e aprendizagem tanto nas escolas da cidade como do campo. Diante desse cenário é que se desenvolveu esse estudo, com objetivo de analisar o atendimento a educação escolar do campo durante o isolamento social da pandemia do Covid 19, mas especificamente no município de Parintins/AM, tendo como objeto de estudo o projeto “*Aprendendo em casa pelas ondas do rádio*”, da Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED) que elaborou o Projeto para atender estudantes da cidade e do campo, que tiveram o ensino interrompido por conta da proliferação do vírus no Amazonas.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa apoiada pela pesquisa bibliográfica e documental. O estudo tem como base informações sobre o projeto disponibilizadas pela Secretaria de Educação, previamente solicitado junto à instituição, informações disponíveis no site da Prefeitura do Município de Parintins e da Secretaria de Educação do Município de Parintins (SEMED), nos sites e plataformas de notícias, onde foram divulgadas informação das etapas e desenvolvimento da proposta de ensino, assim como das observações colhidas durante o desenvolvimento do projeto nas programações do rádio.

O trabalho divide-se em três seções: Na primeira seção é abordado os impactos da pandemia do Covid-19 na educação no contexto amazônico, com destaque para os decretos emitidos pelo governo do estado e pelas Secretarias de Educação. A segunda seção apresenta o contexto da pesquisa, caracterizando o Município de Parintins os impactos na educação e as propostas de continuidade do ensino que foi paralisado pelo isolamento social. Por fim apresenta o projeto “*Aprendendo em casa pelas ondas do rádio*” seus amparos legais e suas diretrizes pedagógicas e em seguida terceira considerações sobre a proposta com foco no atendimento à Educação do Campo no Município de Parintins.



A PANDEMIA DO COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO CONTEXTO AMAZÔNICO

Atualmente o mundo tem vivenciado umas das maiores crises sanitária e hospitalar da história, causada pela Pandemia do COVID 19.

O Brasil se tornou destaque no mundo pelo rápido avanço da doença e pela quantidade de mortes. No cenário nacional o estado do Amazonas foi um dos primeiros estados a ter casos confirmados, com aumento significado em larga escala em toda a região. Diante disso, como medida para diminuir a proliferação do vírus, o Governo do Estado por meio de Decreto N. 42.061, de 16 de março de 2020, dispôs situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas.

Medidas complementares foram adotadas dentre elas o fechamento de comércios não essenciais, cancelamentos de eventos com a presença de público, fechamento de rodovias, paralisação de transportes públicos, transporte fluvial de passageiros, etc. Dentre as medidas de combate a disseminação da COVID-19 no Estado do Amazonas destacamos a suspensão das aulas da educação básicas. Por meio do decreto N.º 42.087, de 19 de março de 2020 o Governo do Estado anunciou a suspensão as aulas, no âmbito da rede estadual pública de ensino em todos os Municípios do Estado. Nesse contexto, por meio da Resolução N. 30/2020, de 18 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) dispôs sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Na pretensa necessidade de dar continuidade ao processo educacional, o uso de recursos tecnológicos modernos, das mídias sociais, de uma variedade de recursos da internet, tornou-se alternativas no processo de ensino.

Vale destacar que no Amazonas, a sua dimensão geográfica e suas peculiaridades geológicas, é um dos grandes desafios enfrentados na popularização do uso de diferentes recursos tecnológicos. Aspectos que tem limitado o acesso a tecnologias modernas de informação e comunicação dentre as regiões que compõe o estado. O Amazonas possui 62 municípios e na maioria o acesso só é possível pela via fluvial, esses municípios são compostos por comunidades ribeirinhas, agrovilas, assentamentos, áreas indígenas, comunidades quilombolas e etc., que em sua maioria localizam-se em regiões distantes da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



cidade, isoladas de sinais telefônicos, sinais de Televisão e internet, o que tem dificultado a comunicação entre zona rural e zona urbana. Nesse cenário, diferenças de acesso aos recursos tecnológicos, computador, internet, bem como o acesso rápido e barato à internet tem sido um grande desafio na educação. Essa realidade demonstra como pandemia tem afetado o processo ensino/aprendizagem nas escolas.

Junior et al (2020) destaca que a pandemia escancarou as desigualdades sociais na região amazônica, o que implica sobremaneira na desigualdade educacional, uma vez que os estudantes mais vulneráveis economicamente, assim como àqueles que residem no campo, ribeirinhos, indígenas e quilombolas, não terão desempenho satisfatório nas atividades escolares realizadas à distância, por várias razões: falta de computador/tablet e internet; falta de apoio e orientação por parte dos pais e/ou responsáveis; falta de planos pedagógicos estratégicos e estruturados; professores/as sem formação e estrutura necessária para acompanhamento e oferta de conteúdo, entre outros.

No município de Parintins, foram expedidos inúmeros decretos como medidas de enfrentamento ao vírus. Assim como em todo o estado do Amazonas foram regulamentadas medidas temporárias para enfrentamento de emergência de saúde pública no Município, dentre as quais se destacam a suspensão das aulas na rede de Ensino Público, e que os ajustes necessários ao cumprimento do calendário escolar seriam estabelecidos pela Secretaria de Educação do Município de Parintins, após o retorno das aulas.

A pandemia do Covid-19 trouxe grandes desafios para a educação escolar em Parintins, o processo ensino/aprendizagem se viu frente a uma crise que se estabeleceu com o ensino remoto nas escolas, crise está em razão das dificuldades enfrentadas por alunos e professores diante a rápida mudança no cenário educacional, que de certa forma foi um impacto, que começou a exigir readaptação rápida, em muitos casos sem orientação ou formação. As desigualdades educativas tornaram-se visíveis nesse processo, enquanto uns aprendiam em casa com os mais avançados recursos tecnológicos outros si quer tinham acesso aos mais simples.

As escolas do campo que sempre foram marcadas pela exclusão, pela falta melhorias e condições para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, com a pandemia do Covid-19 e a necessidade do isolamento social, os desafios duplicaram-se. Os desafios já existentes nos contextos escolares como a necessidade se adaptar a novas metodologias,



as dificuldades de acesso a internet, falta de professores, as desigualdades e a exclusão digital de grande parcela dos alunos etc., somadas as dificuldades impostas pela pandemia, ocasionou insegurança a docentes e discentes, agravando o processo ensino/aprendizagem, pela desistência do prosseguimento do ensino.

O vírus percorreu rios, atravessou igarapés e alcançou as comunidades mais longínquas no município de Parintins/AM. As escolas do campo fecharam as portas na tentativa de parar sua proliferação. Os/as professores/as que em sua maioria residem na cidade, tiveram que deixar as comunidades. Sem acesso ao sinal de redes telefônicas, assim como internet etc. o meio de comunicação mais comum e que ainda prevalece nessas localidades é o rádio.

O PROJETO “APRENDENDO EM CASA PELAS ONDAS DO RADIO” E O ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O debate sobre a educação do campo tem sido uma constante luta de educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais, na busca de políticas públicas que garanta o direito a educação e à escolarização no campo, bem como uma escola que esteja e seja do campo, e, sobretudo, política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura às causas sociais e humanas, uma escola enraizada na práxis da Educação Popular.

A educação do campo é movimento que luta por uma educação que seja para o campo e para os seus sujeitos, e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos, uma educação pensada na perspectiva da classe trabalhadora. Não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social. Nesse sentido, uma educação para o campo é uma educação colada à vida real, nas suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. (CALDART, 2008).

Souza (2010) destaca que até os anos de 1920 não havia uma preocupação do Estado brasileiro com a escolarização da população dos territórios rurais, pois se entendia que o trabalho manual executado por aquela população não necessitava de escolarização e,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



embora a população rural representasse mais de 80% da população, a educação não alcançava o campo.

Arroyo (2007) corrobora destacando que, quando o campo e a diversidade de seus povos eram lembrados, sempre estava no contexto das adaptações, termo utilizado repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, lembrando o campo como o outro lugar, e os povos do campo como os outros cidadãos, e que como é lembrada a escola e os seus educadores/as como a outra e os outros. “A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (ARROYO, 2007 p 158). As consequências dessas inspirações sempre resultaram na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, principalmente na educação.

Atualmente mesmo com muitas lutas e conquistas já alcançadas, o campo ainda sofre com o desafio das políticas públicas em suas diversas áreas. A educação dos mínimos, das classes multisseriadas, da escola precária sem infraestrutura adequada ainda estão muito presente no campo. Caldart (2009) ressalta que essa problemática dá rumo à luta da Educação do Campo, onde luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo, colocando-se na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante.

Com a pandemia do Covid 19 o ensino no campo tem vivenciado grandes desafios, da suspensão das aulas, à obrigatoriedade de se adaptar de forma acelerada às novas propostas metodológicas do ensino remoto.

Com o rápido avanço do vírus em toda a região amazônica, assim como em todas as regiões no Brasil, a suspensão das aulas fora uma alternativa para conter a proliferação da Covid19. Nesse contexto as Secretarias de Educação tanto do Estado como dos municípios implantaram projetos a fim dá continuidade ao ensino, a exemplo o projeto ‘*Aula em Casa*’ da Secretaria do Estado do Amazonas juntamente a Secretaria Municipal de Manaus que através da televisão aberta, aplicativo de celular, YouTube, Facebook e um ambiente virtual de aprendizagem, disponibiliza conteúdo a serem acompanhados pelos alunos em casa.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Como já destacamos anteriormente, o acesso a recursos tecnológicos (internet de qualidade, celulares, computadores e televisão) necessários para acompanhamentos das aulas ainda não é privilégio de todos na região amazônica. Isso levou alguns municípios a traçarem estratégias isoladas a fim de atender esse alunado específico que não possui recursos para aderir às aulas remotas.

No município de Parintins/AM foi elaborado e desenvolvido o projeto “*Aprendendo em casa pelas Ondas do Rádio*” com objetivo de minimizar os impactos das medidas de distanciamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. O projeto surge como uma medida de continuidade do processo educacional frente à indefinição do tempo de isolamento, o aumento do abandono e evasão escolar, que se estabeleceu por conta das ações preventivas a propagação da COVID 19 no município.

O projeto teve início no mês de abril de 2020 destinado a alunos do 4º ao 9º ano da rede municipal de ensino da zona urbana e zona rural Terra Firme e Várzea, com o ensino voltado inicialmente apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, os outros componentes curriculares foram incluídos nas programações a partir do segundo semestre de 2020. A programação nas ondas dos rádio tinha duração de 1 hora dia para abordar os conteúdos e tirar dúvidas dos alunos. Os alunos podiam acompanhar as aulas pelas emissoras Rádios: Alvorada FM 100.1, Rádio Clube FM 100.7 e Rádio Tiradentes FM 92.9.

A programação não contemplou os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que segundo a Secretaria de Educação se deu em razão das dificuldades dos estudantes dessa etapa no acompanhamento das atividades on-line, uma vez que, as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. Para as atividades pedagógicas não presenciais foram estruturadas apostilas com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades sob orientação familiar. (SEMED, 2020)

A escolha do rádio enquanto meio de comunicação utilizado para transmitir as aulas se deu por dois motivos, primeiramente pelas dificuldades de acesso da maioria dos estudantes a aparelhos celulares, computadores, tablets etc., e internet de qualidade para o acompanhamento das aulas via plataformas ou canais digitais. Outro ponto a destacar é



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



que o rádio ainda prevalece como um dos meios de comunicação mais utilizados tanto na área urbana como na área rural. O seu grande alcance, a facilidade de comunicação e manuseio, seu vínculo interativo - social com a comunidade urbana e rural e a cobertura de todo o território parintinense foram fatores decisivos na escolha dessa mídia. (SEMED, 2020)

Para subsidiar os conteúdos que são ministrados nas aulas, além dos livros didáticos, foi elaborado um apostilado com resumo de conteúdos, textos e exercícios, impressos em gráfica e que são distribuídos para todos os alunos das escolas da Sede do município e na área do campo, para acompanharem as aulas e realizarem as atividades propostas com a ajuda de seus familiares. As aulas eram acompanhadas pelos estudantes nos apostilados com duração de 30 minutos para cada Componente Curricular e desenvolvidas de acordo com o cronograma: Segunda - feira: 6º ano; Terça - feira: 7º ano; Quarta -, feira: 8º ano; Quinta - feira: 9º ano; Sexta - feira: 4º e 5º ano; Sábado: Revisão das aulas da semana, correção das atividades com a divulgação dos gabaritos.

As atividades foram enviadas aos estudantes em Apostilados, que segundo a Secretaria de Educação do Município de Parintins é uma prática pedagógica inclusiva que possibilita o desenvolvimento dos Objetivos de Aprendizagem e Habilidades previstas na Proposta Curricular, no sentido de minimizar a perda de conhecimentos, mantendo o fluxo de atividades escolares e conteúdos indispensáveis à continuidade de trajetória escolar do estudante. Os apostilados foram elaborados de forma interdisciplinar envolvendo todos os Componentes Curriculares. A proposta apresenta um tema gerador, partindo de um gênero textual (texto narrativo, artigo de opinião, música, poesia, imagem, documento e outros). Textos complementares são incluídos nos Componentes Curriculares de Ciências da Natureza, Geografia e História para ampliar o conhecimento sobre o tem abordado.

A instrução aos estudantes era ler os textos básicos e complementares, para se familiarizar com o tema gerador a ser abordado na aula do dia e anotar as dúvidas do que foi lido; Grifar/circular ou destacar as ideias principais e palavras desconhecidas presentes nos textos; - Enviar mensagens com as dúvidas sobre o texto lido para o telefone do programa; Realizar pesquisas sobre o mesmo tema na internet ou em livros didáticos disponibilizados pela escola; Organizar os materiais escolares e o local de estudo para



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



aguardar o momento da aula. (Projeto aprendendo em Casa pelas ondas do Radio, SEMED, 2020).

As aulas eram planejadas diariamente pelos/as professores/as que compõem a Equipe de Implementação e Execução do Projeto e revisadas pela Gerência Especial de Ensino e Apoio Técnico Pedagógico da SEMED antes de serem levadas ao ar e transmitidas do estúdio da Rádio Clube em cadeia com a Rádio Alvorada e Rádio Tiradentes, as três rádios em frequência modulada (FM).

No início de cada aula semanal, era realizada a leitura de um texto voltado ao desenvolvimento de competências Socioemocional e valores baseados nos conteúdos do Componente Curricular Ensino Religioso. Na sequência eram apresentados conteúdo a serem ministrados, lido o objetivo da aula e dadas às orientações necessárias para anotações e registros dos alunos. Durante a exposição das aulas era disponibilizado um número de telefone (CALL CENTER) para que os estudantes encaminhassem suas dúvidas, via mensagem de texto (SMS) ou Whatsapp aos professores/as ministrantes. Muitas dúvidas eram elucidadas no momento de transmissão das aulas, bem como, revisadas nas aulas dos sábados. Outras dúvidas eram respondidas pelos professores/as ministrantes no decorrer da semana. (SEMED, 2020)

A avaliação das aulas era feita em reuniões semanais pela Equipe de Execução do Projeto e Gerencia Pedagógica, tomando como base as mensagens SMS e via WatsApp que são enviadas pelos estudantes e pais deles/as, encaminhando suas dúvidas e questionamentos, para revisão e melhoria da qualificação das aulas, se necessário.

Quanto à avaliação das atividades e os níveis de aprendizagem dos estudantes, por mensuração de resultados ficou sob responsabilidade dos professores/as titulares das respectivas séries e turmas, responsáveis por consolidar os Conteúdos Curriculares introduzidos e trabalhados nas aulas pelo rádio, que foram registradas no Diário de Classe e computadas como carga horária na forma da Lei, atribuindo aos estudantes às notas e ou conceitos correspondentes. (SEMED, 2020). O projeto iniciou em abril de 2020 estendendo-se por todo o ano letivo, e encerrou no dia 28 de agosto de 2021, data do ultimo programa no rádio. Atendendo o calendário escolar da área Urbana, várzea e Terra Firme.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou realizar uma análise do atendimento a Educação Escolar do Campo na pandemia do Covid 19 no município de Parintins AM, mas especificamente a partir do projeto Aprendendo em casa pelas ondas do rádio, que na região foi à única iniciativa que teve como base as necessidades de comunicação para atendimentos dos estudantes tanto da área urbana durante o ensino remoto emergencial.

Partindo dos aspectos apresentado no documento (projeto de ensino), é importante se perguntar de que forma as necessidades do campo foram atendidas com desenvolvimento do projeto Aprendendo em casa pelas ondas do rádio? Do ponto de vista do alcance, o projeto foi inovador, no sentido de ser pensado principalmente no atendimento dos estudantes de vivem no campo, possibilitando a continuidade ao ensino diante do isolamento social e da paralisação do ensino presencial sem data de retorno, e o rádio foi o único recurso disponível em condições de atender as escolas urbanas e as escolas do campo do município de Parintins. Os programas foram articulados no sentido de poder atender o calendário normal da terra firme e o calendário da várzea que é diferenciado.

No que tange ao documento da proposta, divulgado no site da prefeitura de Parintins e da Secretaria de Educação do município (SEMED), bem como nos diversos meios de comunicação, disponibilizando-o a comunidade escolar, o atendimento às especificidades do contexto da Educação Escolar do Campo ficou um tanto que fragmentado, no sentido de não apresentar uma proposta com base na perceptiva do campo, através de diretrizes, metas e ações para que esta pudesse ser elaborada e desenvolvida. A proposta adotada pelo projeto caracteriza-se como uma proposta de caráter urbanocentrico, o qual coloca o conteúdo científico em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar com condição para a formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja gradativamente aprovado, série após série.

Contudo, o projeto atendeu em parte a educação do campo no sentido de pensar as dificuldades dos sujeitos buscando atendê-los nesse período pandêmico através de uma ferramenta comumente utilizada nesses espaços, o rádio, alcançando as comunidades mais longínquas do Município de Parintins/AM, uma realidade que não costuma ser pensada.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



No entanto, ainda é preciso pensar um ensino mais crítico do ponto de vista de uma proposta vinculada aos desafios específicos ao contexto das escolas do campo e da realidade do povo campesino, que vai muito além dos desafios com os meios de comunicação, uma proposta que supere uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra de conteúdo, e tenha como base para o ensino a vida no campo e suas múltiplas e diversas dimensões, a partir de uma base pedagógica constituída do processo de escolarização do e no campo, configurando um jeito próprio de lecionar e moldando um tipo de didática, compreendida e ressignificada num jeito próprio de fazer educação do campo na amazônica.

REFERENCIAS

ARROYO, M.G. *Políticas de Formação de Educadores (as) do campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p.157-176, mai/ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: setembro de 2020.

JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças Pôrto; SANTOS, Leonardo Victor dos; SILVA, Maria das Graças Pereira. **A PANDEMIA DA COVID-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores**. Revista Observatório, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-22, abr-jun. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9454> acesso em : 18/09/2021.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2009. 109 p.; 19cm (NEAD Especial; 10).

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**: OPAS; 2021. disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> > acesso em: 18/09/2021

Parintins. (2020). **Decreto N° 014/2020-PGMP** (Declara SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Município de Parintins e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo do Município de Parintins). Prefeitura de Parintins (PGMP). disponível e EM: <https://parintins.am.gov.br/uploads/102930.pdf> aceso em 15/08/2021

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Projeto aprendendo em casa pelas ondas do Radio**. Parintins , 2020.



A ERA DAS COMPETÊNCIAS: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO GLOCAL

Gabriella Machado Nobre¹²

Kátia Oliveira Lima¹³

Fabiane Maia Garcia¹⁴

E-mail:gabriellamnobre@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade

Financiamento:FAPEAM/CAPES

Resumo

Este estudo investiga como o panorama do método de ensino conhecido como *21st Century Skills* (21CS) usado para o ensino da língua inglesa almeja capacitar o sujeito falante do inglês do século XXI, voltado para a sociedade glocalizada e em rede. Esta pesquisa leva em consideração que essa sociedade local é afetada por fenômenos de cunho global que se configuram em uma teia de conexões econômicas, políticas, ambientais e sociais. Por meio deste panorama, o elemento cultural da língua inglesa é desenvolvido baseado nas habilidades e competências do estudante do século XXI, elemento chave para a internacionalização do ensino superior. Portanto, apontaremos a temática do aprendizado da língua inglesa como um grande desafio à internacionalização do ensino superior. Buscamos responder a seguinte questão: como a abordagem comunicativa, em especial o 21CS prepara o aluno para lidar com as dificuldades e desafios do século XXI? Para nossa base metodológica, optamos pelo método indutivo e a pesquisa se qualifica como bibliográfica, documental com abordagem qualitativa. O estudo evidenciou que o panorama do 21CS se utiliza de projetos com base no cotidiano dos seus alunos, dentre as habilidades destaca-se o uso dos recursos tecnológicos, o que aponta para importância do acesso às TDICs no processo de formação do sujeito glocal, ademais indicou que a língua inglesa é essencial na busca de uma internacionalização do ensino superior plena. Entretanto, é relevante a reflexão de que até que ponto o ensino da língua inglesa, sucumbido à pressão capitalista, pode capacitar ou aprisionar o sujeito glocal.

Palavras-chave: *21st Century Skills*; Sujeito Glocal; Língua Inglesa; Internacionalização; TDICs.

Introdução

Identifica-se que no contexto atual uma das línguas estrangeiras mais prestigiadas/adotadas nas Escolas da Rede Pública Estadual é a Língua Inglesa, que ao longo das últimas cinco décadas, tornou-se a língua usada para a comunicação entre as nações (PAIVA, 1998 p. 6 e 7). Sendo essa razão que, governos de Países Latino-

¹²Doutoranda no Programa de Pós-graduação de Educação (UFAM). Professora de inglês no Instituto Cultural Brasil – Estados Unidos ICBEU. Mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia pela Universidade de Roraima (UFRR); graduada em Relações Internacionais pela UFRR.

¹³Doutoranda no Programa de Pós-graduação de Educação (UFAM). Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, Pós-graduada em Gestão e docência do ensino superior e Licenciada em pedagogia.

¹⁴ Doutora em Educação – Universidade do Minho, Mestrado em Educação – Universidade Federal do Amazonas, graduação em pedagogia, Professora e Vice-diretora da Faculdade de Educação FAGED-UFAM



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



americanos e Subdesenvolvidos tenham optado por tal língua no currículo escolar, pois assim, promove o aprendizado da língua estrangeira mais falada em todo o mundo.

Com o advento de novas tecnologias no século XXI, torna necessária uma análise acerca da metodologia e eficácia de um método proposto para o ensino desta língua, método este conhecido como o panorama do século 21 (*21st century skills- 21CS*).

À luz de aspectos legais, os documentos que subsidiam o ensino deste idioma no nosso país, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, não demandam que a língua estrangeira, a qual tem enfoque neste trabalho (língua inglesa), seja lecionada com objetivos de permitir ao aluno fluência oral no idioma. Mas, ressaltam a importância que, a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases nº 9495/96 que estipula como objetivo geral da área de língua estrangeira:

Conhecer e usar a Língua Inglesa como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, bem como, compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (BRASIL, 1996).

A proposta do *21CS* sugere que os procedimentos tradicionais sejam substituídos ou complementados por métodos comunicativos baseados nas habilidades e competências do século XXI – *21CS*. Salienta-se que este panorama fora desenvolvido com a orientação de professores, educadores, líderes empresariais a fim de definir e ilustrar as habilidades e conhecimentos que são essenciais para o êxito pessoal e profissional dos alunos (P21, 2009).

De acordo com os especialistas do panorama *21CS*, almeja-se promover a educação por meio de assuntos pertinentes à realidade cotidiana discente, alavancando assim a autoestima dos alunos e desenvolvendo a habilidade linguística por meio de estratégias comunicativas, contextualizadas e interdisciplinares (P21, 2009).

De acordo com o levantamento do tema explicitado, é possível pensar a respeito dos meios que estão sendo criados para o ensino da língua inglesa. Desta maneira pode-se perguntar: como a abordagem comunicativa, em especial o *21CS* prepara o aluno para lidar com as dificuldades e desafios do século XXI? Dificuldades e desafios que partem do



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



princípio que a economia precisa de trabalhadores que podem lidar com um fluxo de informações oriundas de diferentes fontes e em larga escala, e que consigam tomar decisões e criar (ERDEM, 2019).

A referente pesquisa justifica-se por abordar uma proposta metodológica de língua inglesa até então aliada à ótica do mercado. Por meio de reflexões e experiências sobre o ensino baseado em uma Abordagem Comunicativa com o enfoque no *21CS*, tem-se em seu discurso proporcionar níveis melhores de produtividade em relação ao aprendizado de línguas, bem como capacitar os alunos para se inserirem no mercado de trabalho competitivamente.

Salienta-se que este método já tem sua aplicabilidade nas escolas e universidade pública dos Estados Unidos, assim como em outras localidades. Sendo a língua inglesa tida como desafio para o processo de internacionalização do ensino superior para o estabelecimento de comunidades de pesquisa em rede, fundamental para o avanço da ciência, fomentando a qualidade científica e desenvolvimento acadêmico.

Metodologia

A pesquisa se consolida como um processo investigativo em busca do conhecimento. Atribui-se ao desenvolvimento da pesquisa um conjunto de regras metodológicas, isso porque se almeja compreender a metodologia comunicativa com enfoque no *21CS* voltado ao ensino da língua inglesa.

Quanto à pesquisa em questão, o método utilizado será o indutivo. Dessa forma, parte-se de verdades particulares como a compreensão do panorama do *21CS* a fim de se alcançar uma conclusão sobre como este método prepara o aluno de língua inglesa com base nas competências do século XXI.

Desse modo, no que tange aos objetivos, é uma pesquisa documental e bibliográfica. A forma de abordagem empregada na pesquisa foi qualitativa. O exercício da pesquisa tende às questões relacionadas com o desenvolvimento da metodologia voltada para as competências e habilidades em língua inglesa e sua importância para a internacionalização do ensino superior.



Resultados e Discussões

A abordagem comunicativa teve seu desenvolvimento nos meados das últimas décadas do século XX. Conhecida como *Communicative Approach* ou *Functional Approach*. Esta surge devido à insatisfação de alguns linguistas com os resultados dos métodos de tradução e gramática. O linguista e antropólogo Hymes (1973) e o linguista funcional Halliday (1973) examinaram que os alunos tinham dificuldades de lidar com situações reais, uma vez que estes não conseguiam se comunicar verbalmente na língua estudada. Ou seja, para os estudiosos a língua estudada deveria ser praticada em contextos reais.

A metodologia de abordagem comunicativa defende que a unidade básica da língua é o ato comunicativo ao invés da estrutura gramatical, diferentemente dos métodos tradicionais. Tem como o foco em especial no significado e não na sua forma corretamente. Assim, os alunos devem aprender a competência comunicativa e praticar as regras sem ter que memorizá-las. A fim de que ocorra essa competência, deverão ser usadas situações diárias e contextualizadas dos alunos, conclui-se que assim eles conseguirão aprender as formas gramaticais percebendo que estas possuem utilidade e podem ser usadas nos seus cotidianos. Ademais, poder-se-ão desenvolver as quatro habilidades da língua como a escuta, leitura, escrita e fala (*listening, reading, writing e speaking*).

Neste contexto, o professor atuará como um facilitador da aprendizagem do aluno, organizando as atividades e promovendo discussões de situações que geram a comunicação, atuando como um agente e um participante durante o desenvolvimento das atividades (LARSEN-FREEMAN, p. 138, 1986). Tem como destaque especial nesta abordagem o quesito contextualização, a qual representa a ferramenta de construção de significados para a aprendizagem da língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 2005).

No âmbito da abordagem comunicativa encontra-se o panorama do 21CS. Em virtude dos desafios da sociedade do século XXI, a escola e o educador têm papéis cruciais na formação dos cidadãos, sendo a sala de aula o ambiente em qual torna-se possível essa preparação/capacitação.

Vale ressaltar que a sociedade do século XXI demanda a capacidade de resolver tarefas e projetos, bem como a possibilidade de superação dos desafios. Em outras palavras,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



cabe a escola também fomentar as competências do século XXI, mais conhecidas por *21st Century Skills: Critical Thinking, Collaboration, Communication e Creativity* (referenciada também por *4Cs*): o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a criatividade, aliados à tecnologia, respetivamente (COSTA, 2016).

Ademais, são também imprescindíveis determinadas competências para a vida pessoal e profissional, *Life and career skills* (habilidades da vida e da carreira profissional), tais como: a flexibilidade, a adaptação à mudança, o espírito de iniciativa, a liderança, a responsabilidade, as competências culturais e sociais, o trabalho em equipe e a orientação para obtenção de resultados. Todas estas competências e conhecimentos possibilitam que o indivíduo consiga preparar-se para os desafios da sociedade contemporânea. Na proposta apresentada pelo panorama do *21CS*, as competências supracitadas devem ser acompanhadas por sistemas de suporte para que sejam adquiridas pelos estudantes do século XXI (P21, 2009).

Neste sentido os *4Cs* propostos pelo *21CS* visam preparar o aluno para o contexto atual de forma que possa capacitá-lo para lidar com situações diárias e que ao fim irão superar os desafios ao decorrer do processo. No ensino de língua inglesa este panorama de competências é visado por meio de projetos, os quais têm como base o uso da língua inglesa e a contextualização com o foco na sociedade (P21, 2009).

Interessante destacarmos que o panorama *21CS* se utiliza de metodologia ativas, sendo o recurso tecnológico um destaque nas suas orientações. Tendo em vista que estamos inseridos em uma sociedade glocalizada, isto é uma sociedade local, mas que é afetada por fenômenos econômicos, políticos, culturais e sociais em âmbito global. Ademais, o fluxo de informações de comunicações é constante e difundido rapidamente pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o acesso à tecnologia e informação torna-se um recurso indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

A educação escolar é fundamental neste processo. Nas orientações metodológicas do *21CS* identifica-se o recurso tecnológico como aliado das habilidades e competências (P21, 2009). No século XXI, o sujeito falante da língua inglesa deve dominar este recurso de forma a competir no mercado de trabalho e se comunicar em rede.

Kenski (2021, p.43), contribui com a discussão quando menciona que:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A forma de utilização de alguma inovação, seja ela um tipo novo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida. Todos nós sabemos que a simples divulgação de um produto novo pelos meios publicitários não mostra como usuário deve fazer para utilizar plenamente seus recursos.

Podemos dizer que o acesso as TDICs não garante o desenvolvimento do senso crítico, conforme previsto nas habilidades da metodologia 21CS, mas faz parte do processo. Outrora, se for apenas seu uso levará os alunos meramente à instrução técnica, recurso de fortalecimento da racionalidade neoliberal.

É mister destacar o relacionamento entre a educação escolar e o panorama do 21CS em um contexto amplo, na lógica da racionalidade neoliberal, almejando não somente compreender a instituição do currículo, mas a razão na sua configuração atual, o qual é orientado com base em habilidades e competências, e influenciado pelo terceiro setor. Uma racionalidade que “tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2020, p. 17). Em outras palavras, identifica-se no discurso do panorama do 21CS a intenção de formar um sujeito capaz de lidar com as pressões e demandas do mercado.

Corroborando Laval (2021, p. 76) “As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra conhecimento pela palavra competência não é sem importância”. Identificamos nessa configuração, objetivos distintos para a formação do sujeito do século XXI. Sendo a competência constituinte do saber considerado útil, especialmente ao mercado de trabalho, a qual poderá ser adquirida através do desenvolvimento de habilidades.

Dito isto, cada estudante caberá desenvolver habilidades e competências que sejam alinhadas ao princípio de concorrência e de empresa de si, que de acordo com Dardot e Laval (2020), são elementos basilares para a manutenção da racionalidade neoliberal.

No que concerne a língua inglesa, esta é importante para a internacionalização do ensino superior. É interessante e questionador o estudo de uma metodologia que visa capacitar o estudante da língua inglesa do século XXI. Os trâmites burocráticos e o entrave da língua ainda são desafios da internacionalização. Embora os muitos obstáculos relevam-se a importância da temática, visto que tem sido referenciada como a quarta missão da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



universidade, além da relevância, ensino, pesquisa e qualidade de acordo com a declaração mundial da Educação (UNESCO,1998).

A internacionalização se insere nesta ótica gerando saber útil e inserindo-se na via mercadológica, uma vez que “a geração de conhecimento e a capacidade tecnológica são as ferramentas fundamentais para a concorrência entre empresas, organizações de todo o tipo e, por fim, países.” (CASTELLS, 2019, p. 165).

Cabe salientar que o século XXI é denominado o século da sociedade em rede, no qual informações sobre a dinâmica política, econômica e social são disseminadas por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, a internacionalização do ensino superior pode fomentar a promoção do desenvolvimento acadêmico e qualidade científica. Segundo Pereira (2011, p.05) “Não há como negar que o acesso à informação, à produção e distribuição são elementos-chave para se avaliar as relações de poder nas sociedades democráticas.”

Na sociedade contemporânea a internacionalização do ensino superior, também por meio da internet, tem modificado significativamente as relações sociais, a forma de interação social entre os atores da área acadêmica. Neste contexto, a globalização tem influência de diferentes maneiras nas políticas de ensino superior dos estados. A internacionalização surge como resposta desses efeitos. O seu conceito ainda é tema de debate entre organismos multilaterais e pesquisadores do campo de ensino superior internacional, os quais têm visões diferentes acerca da internacionalização. Contudo, deve-se destacar a autonomia dos atores do ensino superior como formuladores de políticas e programas pontuais em reação aos efeitos da globalização (ALTBACH, 2004).

Castells (2019, p. 553) afirma que “a presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede [...]”. Tendo em vista que estamos inseridos na sociedade em rede não há como dissociar o acesso à rede do processo de internacionalização do ensino superior, que emerge em face a uma demanda em ascensão por indivíduos com uma alta qualificação.

Nesse cenário, a internacionalização do ensino superior pode se fortalecer a partir das comunidades de redes de pesquisa, para isso a língua inglesa se torna peça chave neste



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



processo, isso porque, por meio da rede de internet e aproximação entre as IES é possível alcançar sujeitos que compartilhem dos mesmos valores e anseios que os membros desses movimentos, ademais na sociedade globalizada o acesso à informação confere poder.

Diante das informações mencionadas, as políticas públicas educacionais para a institucionalização da internacionalização do ensino superior se tornam elemento fundamental nessa discussão em razão da globalização, um complexo fenômeno envolvendo as categorias de identidade, integração por meio das redes de pesquisa, território, economia e política.

Quanto à língua como obstáculo, se a internacionalização aspira reduzir as desigualdades sociais, raciais e econômicas oferecendo um incremento de oportunidades com vistas a compartilhar conhecimento e colaboração em ensino e pesquisa compreende-se que o Brasil ainda tem que melhorar a qualidade do ensino de idioma estrangeiro nas instituições de educação básica como política estratégica que são impeditivos de oportunidades justas e igualitárias na internacionalização da educação superior (BORGES; GARCIA-FILICE, 2016).

Uma vez que nem todos os alunos podem pagar cursos extras para o aprendizado da língua inglesa. Dessa forma, há uma preocupação da internacionalização de que por mais que tenha benefícios possa causar exclusão por causa da barreira linguística. Dito isso, é preciso refletir sobre as políticas públicas de ensino da língua inglesa e suas metodologias de aprendizagem.

Conclusões

As discussões levantadas neste estudo tiveram como base a revolução da tecnologia da informação, assim como os efeitos da reestruturação do sistema capitalista ocasionados por este fenômeno ecossistêmico. De acordo com Castells (2019, p. 50) "No processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses". Motivações, interesses e lógica que levaram a elaborar o panorama do 21CS que visa capacitar o aluno de língua inglesa para o mercado de trabalho, com o foco em um conjunto de habilidades e competências aliadas à tecnologia. Este discurso do panorama



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



21CS alega que estas habilidades e competências são fundamentais ao profissional do século XXI.

No entanto, pela ótica de um contexto neoliberal onde a racionalidade econômica é a que formula os valores e atitudes dos estudantes do século XXI, visando apenas como mão-de-obra a ser inserida no mercado, o panorama do 21CS tem suas críticas quanto ao seu discurso totalmente voltado a via mercadológica. Dito isso, torna-se fundamental a necessidade de pesquisadores sociais e sua investigação do cenário global no tocante às diretrizes educacionais. Busca-se aqui promover uma educação com o foco no sujeito global ao invés do mercado de trabalho e o que este necessita, promovendo debates científicos e necessidades da sociedade civil.

Neste estudo, coletamos dados no intuito de respondermos a seguinte problematização: como o panorama 21CS pretende capacitar o aluno de língua inglesa para se inserir no mercado de trabalho?

O estudo indicou que o panorama 21CS busca capacitar o aluno de língua inglesa com base no desenvolvimento em sala de aula das habilidades e competências exigidas no século XXI tais como a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação, todas estas aliadas ao recurso tecnológico. Uma de suas propostas é a criação de projetos a ser desenvolvidos em língua inglesa, os quais devem ser relevantes e voltados para a realidade dos alunos.

Desta maneira o discurso do panorama 21CS voltado à ótica mercadológica visa capacitar e preparar os alunos, “profissionais” do século XXI, uma vez que de acordo com o grupo de especialistas estes não estavam preparados pra se inserir no mercado. (P21, 2009). Logo, a lógica de inserção no mercado se faz presente nos discursos dos especialistas da educação que elaboraram o panorama 21CS visando à capacitação dos sujeitos locais.

Identifica-se o relacionamento do ensino da língua inglesa com a internacionalização do ensino superior, uma vez que esta língua estrangeira ainda apresenta como um dos seus desafios. Dessa forma, é preciso focar nos meios de ensino da língua inglesa, pois este tem consequência para promover a internacionalização do ensino superior. No entanto, é relevante a reflexão de que até que ponto o ensino da língua inglesa, sucumbido à pressão capitalista, pode capacitar ou aprisionar os sujeitos do século XXI.



Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

ALTBACH, Philippe G. **Globalization and the university: myths and realities in an unequal world**. Tertiary Education and Management, [Londres], v. 10, n. 1, p. 3-25, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BORGES, R., GARCIA-FILICE, R. **A língua inglesa no Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização**. Interfaces Brasil/Canadá. V. 16, N. 1 (2016). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7516>. Acesso em 26 fev. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 698p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 1)

COSTA, Andreia Alice Silva Barbosa. **O potencial do Task-Based Learning (TBL) para trazer a autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira através das tarefas baseadas no mundo real**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Junho de 2016.

Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/85139/2/139341.pdf>>. Acesso em 20 de ago. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2020.

ERDEM, Cahit. (2019). **Introduction to 21st century skills and education**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336148206_Introduction_to_21st_century_skills_and_education. Acesso em 26 de set. 2022.

HALLIDAY, A. **Appropriate Methodology**. Cambridge University Press. Hymes, D. **Foundations in sociolinguistics: An approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

LARSEN -FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papyrus editora, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (organizadora). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Editora Pontes/UFMG. Belo Horizonte, 1998.

PEREIRA, Marcus Abílio. **Internet e mobilização política: os movimentos sociais na era digital. Encontro da compolítica**, v. 4, p.1-26, 2011.

P21 (2009), **Partnership for 21st Century Learning** – Disponível em: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. Acesso em 20 de ago. 2022.

UNESCO. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Higher education in the twenty-first century: vision and action**, v. 1: final report. In: WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: VISION AND ACTION, 1998, Paris. **Rapport final** [...]. Paris, 1998, p. 1-136. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>. Acesso em: 6 ago. 2022.



A ORGANIZAÇÃO DA REDE DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS EM CUMPRIMENTO DE PENAS NO AMAZONAS

Poliane Lira Cunha¹⁵

Gerusa Moraes de Souza¹⁶

Maria Nilvane Fernandes¹⁷

E-mail: poliane.pedufam@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Resumo

O artigo realiza um estudo acerca do sistema Prisional do estado do Amazonas, de maneira a identificar os espaços para inserção profissional do pedagogo. Para tanto realizamos uma pesquisa qualitativa e exploratória com o objetivo de compreender como se organizou historicamente o sistema prisional no Brasil e analisar as normativas nacionais que regem a Execução Penal, partindo do seguinte problema de pesquisa: Como está articulada a rede de atendimento a pessoas em cumprimento de penas no Amazonas? Para responder ao problema utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental o que nos possibilitou concluir que: a) a construção histórica das políticas de punição do apenado, no Brasil, remete às Ordenações portuguesas; b) que o crime e a punição são construções sociais; c) no contexto atual, três normativas nacionais orientam o processo de execução penal de pessoas responsabilizadas pelo cometimento de um crime, sendo elas, o Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848/1940; o Código de Processo Penal – Decreto-Lei nº 3.689; e, a Lei de Execução Penal (LEP) - Lei nº 7.210/1984 que dispõe dos direitos e deveres da pessoa a quem se atribuiu a prática de um crime, seja ele, já condenado e/ou preso provisoriamente; d) o papel do Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública na determinação da pena; e, e) o papel do Estado na sua execução.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Políticas Públicas; Pedagogia; Legislação.

INTRODUÇÃO

O sistema prisional do Amazonas encontra inúmeras dificuldades na atualidade; de um lado, temos falta de recursos e investimento; de outro, o processo de encarceramento em massa o que só pode ser compreendido a partir de uma análise sobre as articulações

¹⁵ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bacharel em Serviço Social pela UniNorte - Laureate Universities (2016). Pesquisadora sobre o Sistema Penal e de Execução Penal do Amazonas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (2019-2020 e 2020-2021). Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4020443803220329>. <https://orcid.org/0000-0001-7456-3138> E-mail: poliane.lcunha@gmail.com

¹⁶ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPGE/UFAM (2022). Professora na Secretaria Municipal de Educação - SEMED/MANAUS. Pesquisadora sobre o sistema prisional. Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). E-mail: gerusamoraespj@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2583-6774>.

¹⁷ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED). Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Líder do GEPPEvi/CNPq.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



dos equipamentos sociojurídicos existentes e da sua integração, dentro daquilo que as normativas nacionais determinam. Assim, para a análise política e estrutural do sistema necessita é imprescindível compreender as diretrizes estabelecidas pelo Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848/1940; pelo Código de Processo Penal – Decreto-Lei nº 3.689/1941; e, pela Lei de Execução Penal (LEP) - Lei nº 7.210/1984 à luz das alterações sofridas com a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988.

As legislações mencionadas dispõem sobre os direitos e deveres da pessoa a quem se atribuiu a prática de um crime, seja ele, já condenado e/ou preso provisoriamente; o papel do Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública na determinação da pena e, ainda, o papel do Estado na sua execução (BRASIL, 1940; 1941; 1984).

Neste artigo buscamos compreender o funcionamento do sistema prisional estadual, desde a entrada da pessoa no sistema, bem como, os trâmites processuais que orientam a pena privativa de liberdade. Da mesma maneira, identificamos quais instituições atuam nesse processo e as principais dificuldades e limites identificados, tanto das penitenciárias e cadeias amazonenses quanto do Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública. Para tanto, mapeamos as unidades prisionais, os projetos existentes, as diversas formas de atendimentos que são viabilizados aos internos para que possamos desvelar a existência de órgãos de apoio ou não a este egresso ao convívio social. Essa compreensão é fundamental para identificar os locais em que a/o Pedagoga/o, a/o estagiária/o de pedagogia e a/o pesquisadora/o da área da educação podem encontrar espaço de atuação e de pesquisa como parte de uma etapa posterior para esta pesquisa.

O artigo possui como intuito realizar uma pesquisa exploratória, portanto, busca uma compreensão histórica de maior profundidade conceitual e teórica, o que justifica a necessidade de entender a legislação para falar em políticas. Ademais, compreender o processo de produção da legislação contribui para a compreensão de que o crime e sua punição estão vinculados à construção histórica, social, econômica e política.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, realizamos neste estudo a análise de fontes documentais, dentre elas, leis, portarias, decretos e documentos institucionais, outras fontes primárias e secundárias disponíveis para consulta na rede mundial de computadores e na



biblioteca pública do estado ou nas instituições pesquisadas. Ademais, coletamos dados quantitativos, sobre o número de profissionais de pedagogia que atuam nessas instituições ou aos gestores na falta desses profissionais.

A pesquisa documental não difere muito da bibliográfica, tratando-se de uma seleção de fontes como parte de um método bastante comum, sobretudo, em pesquisas na área das ciências humanas. Apesar de comum, é importante dizer que a fonte não fala por si e depende da compreensão histórica, econômica, política e social do pesquisador para ser apresentada de maneira crítica. Assim, o método de abordagem deste artigo visa a compreensão por meio dessas categorias de análise, de maneira a possibilitar que o pesquisador investigue a realidade, demonstrando suas constantes transformações e contradições na sociedade, o que possibilita o entendimento de que o objeto deve ser compreendido a partir da contradição, da dialética, da sua totalidade, do movimento histórico, econômico e político.

A LEI DE EXECUÇÃO PENAL E AS SUAS INSTITUIÇÕES

Segundo a Lei de Execução Penal (LEP) (1984) os estabelecimentos penais destinam-se a atender: a) os presos condenados: são aqueles que se encontram submetidos à pena de segurança em condição de privação de liberdade ou cumprindo medidas alternativas à privação de liberdade; b) os presos provisórios, portanto, aqueles que ainda não sofreram uma condenação, mas que estão em prisão temporária ou preventiva porque foram presos em flagrante, durante o cometimento do ato e/ou estão privados da sua liberdade para que a polícia ou o Ministério Público colete provas durante a investigação. Essa condição visa garantir a ordem pública e assegurar a aplicação da lei penal quando houver indícios suficientes de que o suspeito foi o autor do delito; e, por último, c) os Egressos do sistema prisional. A ilustração a seguir identifica a condição do apenado e as instituições que estão relacionadas ao cumprimento da pena.

ILUSTRAÇÃO 1 – TRAJETÓRIA JURÍDICA E PROCESSUAL DO ADULTO



FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2022.

O condenado ao receber a pena privativa de liberdade, deve cumpri-la em penitenciárias que são separadas entre masculina e feminina; além disso, pode ser estabelecido pelo juiz que o cumprimento da pena seja realizado em um Hospital Psiquiátrico que é responsável por abrigar presos inimputáveis e semi-imputáveis como parte de uma medida de segurança alinhada às questões que envolvem saúde física ou mental.

O artigo 84 da Lei de Execução Penal (LEP) estabelece ainda, que os presos provisórios devem ficar separados dos presos condenados por sentença transitada em julgado, determinando, inclusive, os critérios de separação dos presos provisórios como, por exemplo, separando do convívio aqueles que cometeram crimes hediondos ou com grave ameaça à pessoa.

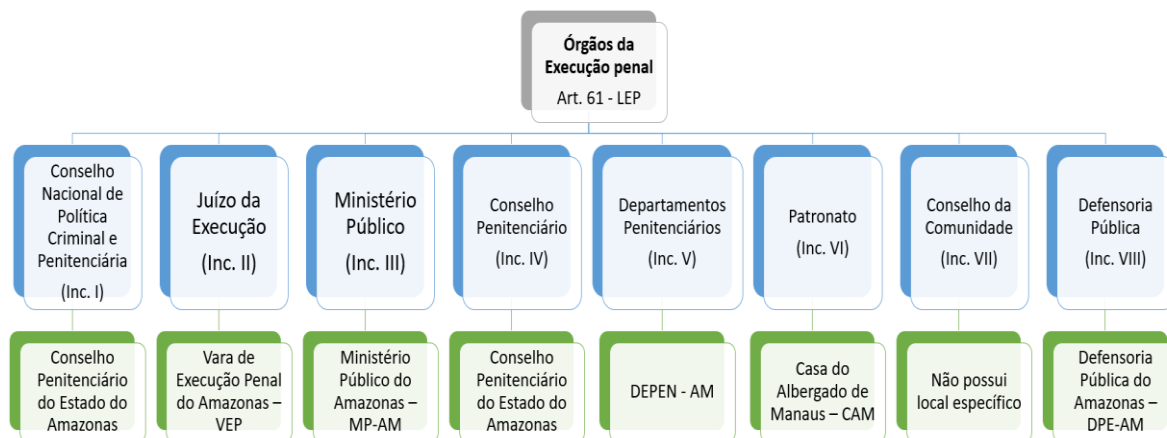
Ademais, a lei determina que os Estados devem possuir instituições adequadas para atender os egressos do sistema prisional, de maneira a garantir que eles tenham apoio adequado e possam voltar ao convívio social.

INSTITUIÇÕES DE EXECUÇÃO PENAL

A lei determina que os Estados possuam instituições adequadas para cada tipo de preso e ainda, que os detentos tenham apoio adequado para retornarem ao convívio social

quando egressos. Vejamos a seguir quais as demais instituições determinadas pela LEP que fazem parte da execução penal do País e as existentes no estado do Amazonas.

ILUSTRAÇÃO 2 – ÓRGÃOS DA EXECUÇÃO PENAL



FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2022.

Dentre os órgãos da execução penal exigidos pela LEP todos possuem representação no Amazonas. Alguns deles estão subordinados à Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas (SEAP), como o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), órgão ligado ao Departamento Penitenciário (DEPEN). O CNPCP é representado pelo Conselho Penitenciário do Amazonas, órgão subordinado a SEAP. O Juízo da Execução é representado pela Vara de execução penal, responsável por processos de pessoas que foram condenadas por varas criminais e júris populares.

Convém mencionar que o Ministério Público (MP) é um órgão independente, que não está ligado a nenhuma esfera governamental (Executivo, Legislativo, Judiciário). De acordo com a CF/1988 o MP não pode ser extinto, pois é um órgão de caráter fiscalizador e possui total autonomia administrativa, orçamentária e funcional, sendo subdividido no Ministério Público Federal, do Distrito Federal e Territórios, do Trabalho e Militar. Além disso, "O Ministério Público fiscalizará a execução da pena e da medida de segurança, oficiando no processo executivo e nos incidentes da execução" (BRASIL, 1984, art. 67). O MP é responsável por todas as providências necessárias para o desenvolvimento do processo executivo. O órgão inicialmente entra com a ação contra a pessoa acusada possuindo também o dever de fiscalizar a execução penal.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



No estado do Amazonas é representado pelo Ministério Público do Estado do Amazonas. Além disso, é um órgão de múltiplas funções, dentre eles, a “[...] defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (BRASIL, 1988, Art. 127).

No Brasil, o Departamento Nacional Penitenciário (DEPEN) é o órgão responsável pela política penitenciária nacional. Nos moldes atuais, o DEPEN foi legalmente previsto por meio da sanção da Lei de Execução Penal (LEP), em 1984, e está previsto no artigo 71, desta lei.

O órgão possui *status* de secretaria nacional e é subordinado diretamente ao MJSP. O DEPEN acompanha e controla a aplicação da LEP, além de ser responsável pelos cinco presídios federais localizados em cinco estados brasileiros, Paraná, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Rio Grande do Norte, Distrito Federal e Rio Grande do Sul, considerados de segurança máxima. A finalidade do DEPEN está disposta no artigo 72 da LEP, que define ser ele o responsável por acompanhar a aplicação das normas de execução penal em todo território nacional e fiscalizar os estabelecimentos penais, dentre outras responsabilidades.

Dentro do DEPEN, CNPCP, criado em 1980, sendo ele o primeiro órgão da execução penal, é composto por profissionais da área jurídica, professores e sociedade civil. Suas atribuições estão dispostas no artigo 64 da LEP, dentre elas estão:

[...] contribuir na elaboração de planos nacionais de desenvolvimento, sugerindo as metas e prioridades da política criminal e penitenciária; promover a avaliação periódica do sistema criminal para a sua adequação às necessidades do país; elaborar programa nacional penitenciário de formação e aperfeiçoamento do servidor (BRASIL, 1984, art. 64).

O CNPCP é um órgão importante na execução penal pois além de importantes contribuições, elabora de quatro em quatro anos o Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária que fixa diretrizes para respectivas áreas conforme disposto na LEP.

No estado do Amazonas o Tribunal de Justiça (TJAM), é o órgão responsável pela execução e sistematização dos processos jurídicos e penais do estado. As audiências, julgamentos e execução da pena são feitas por meio de seus aparelhos jurídicos e demais órgãos competentes, segundo o site do TJAM, abrange a comarca de Manaus e mais 60 comarcas do interior do estado, que em Manaus estão distribuídas em cinco fóruns e uma sede, além de unidades administrativas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Dentro do TJAM existem as varas criminais/cíveis chefiadas por Juízes que ficam responsáveis por processar e julgar pessoas que cometeram crimes. Após os tramites de todo o processo cível ou criminal que envolvem diversos profissionais e órgãos como a Defensoria Pública do Estado (DPE). A execução da pena dos condenados fica sob responsabilidade da Vara de Execução Penal (VEP) que é chefiada pelo Juiz da execução da pena. A vara é responsável pelo processo das pessoas que foram condenadas pelas varas criminais e júri popular, regulamentada pelo artigo 65 e 66 da LEP que define as competências do juiz da execução penal, como a soma e unificação de penas, progressão de regime, remição de pena e livramento condicional. Além disso, a Vara inspeciona, mensalmente, presídios e penitenciárias para verificar as condições em que os condenados estão cumprindo pena (higiene, integridade física dos presos, saúde, acesso à assistência jurídica, oportunidades de reinserção social, estrutura das unidades prisionais, entre outros fatores), entre outras questões ligadas ao processo no decorrer do cumprimento da sentença, na comarca de Manaus e nos demais municípios do estado.

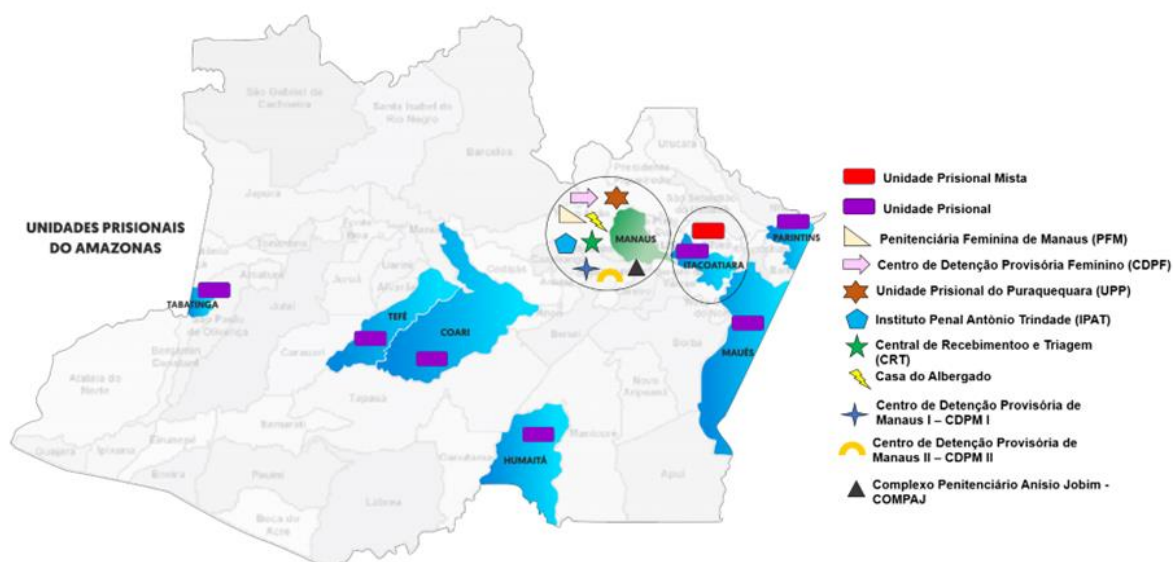
A VEP do estado do Amazonas está localizada na zona Sul de Manaus e tem como primeiro Juiz de Execução no regime fechado Dr. Luís Carlos Valois, a Juíza Sabrina Cumba Ferreira no regime semiaberto e o Juiz Glen Hudson Paulain Machado em regime aberto. Além de ser atribuição da VEP, a LEP determina nos artigos 67 ao 70 que o Ministério Público (MP) e o Conselho Penitenciário fiscalizem a execução da pena.

Nos casos das Penas restritivas de direito ou alternativas penais a Vara de Execuções de Medidas e Penas Alternativas (VEMEPA) criada por meio da edição da Resolução n.º 009/2006, que instituiu a Vara, bem como da Lei Complementar n.º 50, de 25/10/2006 é responsável pela fiscalização e acompanhamento do cumprimento das penas alternativas que são impostas a condenados por crimes mais leves. A VEMEPA com o apoio de uma equipe psicossocial (Serviço social e Psicologia), além do setor jurídico, acompanha o cumprimento de penas restritivas de direito, suspensão da condicional do processo, da pena (sursis) e do livramento condicional. A Vara possui parcerias institucionais e convênios com entidades, como universidades, escolas, hospitais, creches etc.

No contexto atual, o estado possui 11 estabelecimentos prisionais na capital e oito no interior do estado. Como demonstra a Ilustração 3, a capital do estado do Amazonas

concentra onze unidades prisionais que atendem homens e mulheres no regime aberto, semiaberto e fechado.

ILUSTRAÇÃO 3 – LOCALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS DO ESTADO DO AMAZONAS



FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2022.

Seguindo o que orienta a LEP – Lei n.º 7.210 – no seu Título IV, existem sete tipos de estabelecimentos penais: penitenciárias, colônias agrícolas, industriais ou similares, casa do albergado, centro de observação, hospital de custódia e tratamento psiquiátrico e cadeia pública (BRASIL, 1984). Conforme define o Código Penal, a penalização de uma pessoa pelo cometimento de um crime ocorre de três maneiras: a) pela aplicação de penas privativas de liberdade; b) pela aplicação de penas restritivas de direitos; e, c) pela aplicação de multa (BRASIL, 1940, Art. 32).

As penas privativas de liberdade podem ser de reclusão ou detenção. A pena de reclusão pode ser cumprida em regime fechado, semiaberto ou aberto e a pena de detenção pode ser realizada em regime semiaberto, ou aberto, salvo necessidade de transferência ao regime fechado (BRASIL, 1940, Art. 33). Além disso, o artigo 33, estabelece que o regime fechado deve ter a sua execução da pena realizada em estabelecimento de segurança máxima ou média; enquanto o regime semiaberto realizará a execução da pena em colônias agrícolas, colônias industriais ou em estabelecimentos similares; no regime aberto a execução da pena ocorre em Casa de albergado ou outro estabelecimento adequado. Além



das nove instituições existentes na Capital, a SEAP administra oito instituições no interior, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 1 – UNIDADES PRISIONAIS DO INTERIOR DO AMAZONAS

UNIDADES PRISIONAIS
Unidade Prisional de Coari
Unidade Prisional João Lucena Leite – Humaitá
Unidade Prisional de Itacoatiara
Unidade Prisional Mista de Itacoatiara
Unidade Prisional de Maués
Unidade Prisional de Parintins
Unidade Prisional de Tabatinga
Unidade Prisional de Tefé

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2022.

Dos 62 municípios do estado do Amazonas, sete possuem unidades prisionais e os demais municípios possuem delegacias interativas de polícia¹⁸. Conforme demonstra o quadro anterior, os municípios de Coari, Humaitá, Maués, Parintins, Tabatinga e Tefé possuem uma unidade prisional cada e Itacoatiara possui duas unidades prisionais, a Unidade Prisional Mista de Itacoatiara que é destinada às mulheres e aos detentos do regime semiaberto e a Unidade Prisional de Itacoatiara destinada aos detentos do sexo masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender a organização e o funcionamento do sistema prisional estadual, desde a entrada da pessoa no sistema, bem como, os trâmites processuais que orientam a pena privativa de liberdade, analisando como está articulada a rede de atendimento a pessoas em cumprimento de penas no Amazonas.

O referido estudo nos possibilitou concluir que: a) a construção histórica das políticas de punição do apenado, no Brasil, remete às Ordenações portuguesas; b) que o crime e a punição são construções sociais; c) no contexto atual, três normativas nacionais

¹⁸ Sendo eles: Alvarães; Anamá; Anori; Apuí; Atalaia do Norte; Autazes; Barcelos; Barreirinha; Benjamin Constant; Beruri; Boa Vista do Ramos; Boca do Acre; Borba; Caapiranga; Canutama; Carauari; Careiro; Careiro da Várzea; Codajás; Eirunepé; Envira; Fonte Boa; Guajará; Ipixuna; Iranduba; Itamarati; Itapiranga; Japurá; Juruá; Jutá; Lábrea; Manacapuru; Manaquiri; Manicoré; Maraã; Nhamundá; Novo Airão; Novo Aripuanã; Pauini; Presidente Figueiredo; Rio Preto da Eva; Santa Isabel do Rio Negro; Santo Antônio do Itá; São Gabriel da Cachoeira; São Paulo de Olivença; São Sebastião do Uatumã; Silves; Tapauá; Uarini; Urucará; Urucurituba; Nova Olinda do Norte; Amaturá.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



orientam o processo de execução penal de pessoas responsabilizadas pelo cometimento de um crime, sendo elas, o Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848/1940; o Código de Processo Penal – Decreto-Lei nº 3.689; e, a Lei de Execução Penal (LEP) - Lei nº 7.210/1984; d) o papel do Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública na determinação da pena; e, e) o papel do Estado na sua execução.

O presente estudo foi fundamental para identificarmos os locais em que a/o Pedagogo/a, a/o estagiária/o de pedagogia e a/o pesquisadora/o da área da educação podem encontrar espaço de atuação e de pesquisa como parte de uma etapa posterior para esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984:** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/17210.htm>. Acesso em: 05 mai. 2021. (1984).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 nov. 2020. (1988).

BRASIL. **Decreto Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940:** Código Penal. Rio de Janeiro, 7 de dezembro de 1940; 119º da Independência e 52º da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 14 mai. 2021. (1940).

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.914, de 9 de dezembro de 1941:** Lei de introdução do Código Penal (decreto-lei n. 2.848, de 7-12-940) e da Lei das Contravenções Penais (decreto-lei n. 3.688, de 3 outubro de 1941). Acesso em: 20 jan. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3914.htm. (1941).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE MANAUS – AM

Rosa Eulália Vital da Silva¹⁹
Anderson Lincoln Vital da Silva²⁰

E-mail: rosaeulaliav@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: CAPES

RESUMO

As questões ambientais afetam a todos os cidadãos interferindo em seu bem-estar, sua existência. Ninguém está imune as alterações climáticas que afetam a produção de alimentos e aumenta a fome e a migração; a poluição relacionada a saúde, ou pode dizer que não tem responsabilidades quanto ao desflorestamento, redução da biodiversidade ou até mesmo ao surgimento de novas doenças, pois o ambiente nos envolve e fazemos parte dele. O objetivo deste trabalho consiste em problematizar por meio dos documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), as políticas públicas que fazem interconexão com a educação ambiental. Trata-se de uma pesquisa documental que mapeou por meio de conjunto de documentos as relações entre as políticas que envolvem a educação ambiental e o sistema municipal de ensino.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Proposta Pedagógica; Currículo.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas visam garantir os direitos do cidadão para isso organizam ações e programas que vão ser postos em prática visando alcançar o bem estar do cidadão e da comunidade que ele habita. Na Carta Magna é afirmado o direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, seu uso comum ao povo, sendo reconhecido como essencial a vida, bem como o dever de sua proteção pelo poder público e pela coletividade para usufruto para as gerações atuais e futuras.

Como política pública a educação ambiental surge a partir da construção de um saber ambiental, resultante da interação de várias ciências em sua tentativa de explicar as múltiplas interações existentes que levam a compreensão do ambiente, bem como

¹⁹ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela UEA. Assessora Pedagógica na SEDUC-AM e Professora do Curso de Pedagogia da FAMETRO.

²⁰ Doutorando em Educação pela ULBRA. Advogado e Cientista Social. Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela UFAM. Professor da Universidade Federal do Amazonas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



estratégia de enfrentamento as graves crises que afetam o planeta e até mesmo a própria existência humana.

O movimento da educação ambiental iniciou-se tardiamente no Brasil (LOUREIRO, 2012). A partir de 1970, com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (Sema), a educação ambiental apresentou-se vinculada a órgãos de gerenciamento do meio ambiente. Reigota (2012) preconiza que os projetos de educação ambiental vinculados à Sema eram extremamente conservacionistas, e as políticas e as práticas em vigor eram completamente diferentes. Essa contradição está expressa na responsabilização da Sema por projetos de educação ambiental ao mesmo tempo em que o Ministério dos Transportes construía a Transamazônica, rasgando a floresta (REIGOTA, 2012).

Este trabalho tem por objetivo problematizar por meio dos documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), as políticas públicas que fazem interconexão com a educação ambiental, durante o trabalho de campo realizado²¹.

Trata-se de uma pesquisa documental que tem como característica que seus dados foram coletados em documentos escritos ou não, sendo, também, denominados de fontes primárias (MARCONI e LAKATOS, 2003). Como produto de instituições governamentais, o documento expressa a perspectiva dos detentores do poder, da sua leitura de mundo, do ordenamento social, dos valores vigentes naquele determinado período, portanto, incorre disso a necessidade de uma análise crítica que desvele as intencionalidades presentes quando de sua elaboração. Com vistas a alcançarmos aos objetivos deste trabalho no sentido de analisarmos as políticas públicas em torno da educação ambiental no sistema municipal de ensino, correlacionamos um conjunto de documentos tais como: a legislação sobre a educação ambiental, Proposta Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental – Anos I (2014); Proposta Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental – Anos II (2015); Agenda 21 (2009) e Projeto Político Pedagógico de algumas escolas municipais no ano de 2017.

²¹ Este artigo compõe parte dos resultados apresentados na Tese de Doutorado, intitulada: Práticas curriculares dos professores do ensino fundamental na educação ambiental nas escolas municipais de Manaus, de autoria de Rosa Eulália Vital da Silva, disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/24830/1/Rosa%20Eulalia%20Vital%20da%20Silva.pdf>



DESENVOLVIMENTO

O município é a esfera de governo mais próxima do cidadão. Em relação as políticas públicas relacionadas a educação a ele são incumbidas a responsabilidade pelo início da escolarização, garantia de creches, a educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos, com o objetivo de desenvolver a cidadania de seus munícipes. No tocante a educação ambiental e a cidadania estas são inseparáveis, pois toda a educação é ambiental, inserida em um determinado espaço/tempo, visto que o ser humano é situado em um contexto que o influencia e vai ser influenciado por ele; e, a educação tem como um de seus princípios a formação para cidadania, como afirma Carvalho (2011).

No município de Manaus a Secretaria Municipal de Educação – Semed – é a responsável por gerir a política pública voltada a educação no âmbito municipal, desde a Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEMED, 2022). Ela assume a prestação de serviços educacionais aos cidadãos, em vista disto em sua proposta pedagógica, elaborada a partir de um conjunto de dispositivos legais emanados da legislação federal para a organização da Educação Básica (BRASIL, 1996), a duração do ensino fundamental com o ingresso da criança com seis anos de idade (BRASIL, 2013), demais Pareceres do CNE e as legislações quanto aos temas sociais contemporâneos. Ao sistematizar sua proposta, contempla as orientações pedagógicas e orientações curriculares, contendo os direcionamentos teóricos do ensino organizado em Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º anos) e séries complementares 4º e 5º anos (MANAUS, 2014).

Ao realizarmos a análise específica da referida proposta pedagógica e curricular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a educação ambiental aparece nos Temas Sociais Contemporâneos, vinculada ao tema Meio Ambiente, aparecendo apenas uma vez o termo *educação ambiental*, no que se refere às orientações didáticas do conteúdo sobre a natureza cíclica, a saber:

As orientações didáticas propostas neste documento apresentam como finalidade desenvolver competências e habilidades, que permitam ao aluno compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. A abordagem dos aspectos teóricos e práticos no processo de ensino e aprendizagem de **Educação Ambiental** deverá basear-se em situações problemáticas, desafiadoras e que provoquem no aluno a curiosidade, garantindo assim, uma metodologia de ensino dinâmica e eficaz. (MANAUS, 2014, p. 121, grifo nosso).



Outro termo similar encontrado foi *socioambiental*, na proposta pedagógica do 1º ao 5º ano do ensino fundamental ora em análise, demonstrando uma perspectiva crítica da educação ambiental, em que se inclui a participação, se reivindica e se preparam os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária (REIGOTA, 2012), nos seguintes trechos da referida proposta.

Objetivos da área de Geografia

Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões **socioambientais** locais.

Conteúdo de Meio Ambiente – Seção Temas Sociais Contemporâneos
Qualidade **socioambiental** – importância

Orientações didáticas Geografia

Trabalhar aspectos dos diferentes biomas e da inter-relação existente entre a ação humana e a paisagem, tipos de solo, ordenamento urbano, saneamento básico, ocupação do solo, qualidade **socioambiental**, maquetes dos espaços internos e externos da escola, etc. (MANAUS, 2014, p. 153, grifos nossos).

De fato, embora não sejam mencionados os dispositivos legais descritos na Pnea, de forma expressa, na proposta pedagógica da Semed (MANAUS, 2014), podemos inferir que, nesses trechos selecionados, a compreensão do ambiente natural e social nos conteúdos curriculares bem como o incentivo da formação básica do cidadão no preparo do exercício da cidadania caracterizam a educação ambiental. No entanto, o pouco destaque dado, restringindo-se ao componente curricular Geografia evidencia o ocultamento da educação ambiental como política pública na elaboração de sua proposta pedagógica e a negação da aprendizagem dos estudantes relacionados ao temas e conteúdos ligados a ela, o que interfere no processo de formação do cidadão crítico de sua realidade em relação ao ambiente, bem como a negação do caráter interdisciplinar deste conhecimento.

Por sua vez, na proposta pedagógica curricular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, apresenta a perspectiva de que a organização de conteúdos especificados por eixos articuladores possa facilitar a integração dos conhecimentos escolares, favorecendo a contextualização e a aproximação do processo educativo das experiências dos estudantes (MANAUS, 2015), o que implicitamente articularia a educação ambiental, o valor do espaço onde os estudantes se inserem, porém é necessário que se forneça a eles os instrumentos teóricos que contribuam para a leitura da realidade de cada lugar. Estes



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



referenciais, propiciados pelo caráter interdisciplinar da educação ambiental, ficam comprometido ao não valorizar os seus conteúdos e a sua abordagem junto aos estudantes ao restringir sua discussão apenas a Geografia sem articulá-la aos outros saberes.

Em análise da proposta pedagógica curricular (MANAUS, 2015), a descrição da área de Geografia destaca-se pelo fato de apresentar que o ensino deste componente curricular deve pautar-se nos fundamentos do homem, da natureza e da cultura. Nessa tríade de inter-relações, são enfatizadas as questões de sustentabilidade e de processos de territorialização. Para as questões de sustentabilidade, a referida proposta visa a discutir o conceito de sustentabilidade e como, na prática, essa questão se materializa, no que tange aos seus limites e às suas possibilidades. Quanto aos processos de territorialização, estes consistem na compreensão das diferentes formas de ocupação na Amazônia, com base em novas identidades coletivas e de sujeitos sociais organizados (indígenas, quilombolas, seringueiros etc.) (MANAUS, 2015). Entre as expectativas de aprendizagem dessa área do conhecimento, está a de relacionar implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos e comparar os processos de formação socioeconômica (MANAUS, 2015).

Persistindo na análise documental, na área das Ciências Naturais do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, há uma descrição relacionada a questão ambiental, aqui nomeada de *ecologicamente prudente*:

[...] o espaço de aprendizagem, a formação continuada consiste na forma participativa e democrática, remetendo ao pensamento freiriano que precisamos de fato construir outro mundo socialmente justo, *ecologicamente prudente*, politicamente atuante, culturalmente diverso e economicamente suficiente. (MANAUS, 2015, p. 152, grifo nosso).

O que revela ou melhor dizendo esconde a educação ambiental ao referir-se apenas uma vez. Conforme Gimeno Sacristán (2017) o currículo é reflexo do conflito de diversos interesses, os valores predominantes que organizam os processos educativos, sofrendo pressões de várias forças sociais, grupos, filosofias e perspectivas científicas, o que implica reconhecer que a educação ambiental no processo de construção do documento normativo não teve força para ser destacado.

Na área do conhecimento da Geografia, referente ao 6º ano do ensino fundamental no 3º bimestre, apresenta-se a capacidade de compreender a importância do



desenvolvimento sustentável e dos processos de reciclagem, atrelados aos conteúdos de degradação, poluição, preservação e conservação e, por conseguinte, o desenvolvimento sustentável. O que a Política Nacional do Meio Ambiente - Pnma (BRASIL, 1981), já previa, no Art. 2º, inciso X, ou seja, a participação ativa de todos acerca da educação ambiental. O próprio conceito apresentado pela referida política traz, no Art. 3º²² (BRASIL, 1981), a concepção de que o meio ambiente, em conjunto com todas as interações, abriga e rege todas as formas de vida.

Nessa perspectiva em análise da proposta pedagógica curricular, podemos verificar que nos raros achados desses conteúdos, estão presente o processo de preservação do meio ambiente, sendo abordada uma das estratégias que visam a minimizar os impactos ambientais causados pelo consumismo exagerado da sociedade, que é a reciclagem, uma vez que ela tem por objetivo preservar recursos naturais, minimizar a poluição e diminuir a quantidade de lixo nos aterros (COSTA *et. al*, 2020).

Desenvolver essa capacidade de compreender a importância do desenvolvimento sustentável e os processos de reciclagem representa o resultado de uma série de atividades que desenvolvem competências e habilidades nos estudantes, por meio de diversos conteúdos, visando a promover o compromisso socioambiental (LE MOS; HIGUCHI, 2011) na relação pessoa-ambiente. Isso se vincula a um processo de compreensão de que os materiais que se tornariam lixo, ou estão no lixo, devem ser coletados, separados e processados para serem usados como matéria-prima na manufatura de outros bens (COSTA *et al.*, 2020), o que devido aos raros achados proposta pedagógica fica comprometidos no desenvolvimento de uma educação ambiental que alcance seus objetivos.

Quanto ao conteúdo da área da Geografia do 7º ano referente ao 3º bimestre, sendo o destaque de análise o próprio eixo, *modernização*, modo de vida e problemática ambiental. Esse eixo central retoma a discussão da importância da educação ambiental, em busca de sensibilizar os diversos setores da sociedade, não ficando apenas a responsabilidade para a escola (BRASIL, 1988).

²² “Art. 3º - Para os fins previstos nesta Lei, entende-se por: I - meio ambiente, o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas; II - degradação da qualidade ambiental, a alteração adversa das características do meio ambiente; III - poluição, a degradação da qualidade ambiental resultante de atividades que direta ou indiretamente” (BRASIL, 1981, n.p.).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Embora conste nos diversos textos legislativos, a educação ambiental somente gera resultados positivos a partir do momento em que se conhece o lugar. Gera-se, desse modo, uma identidade de lugar que passa a ser construída com base na interação do indivíduo com seu entorno físico e social (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011). Por isso, a proposta pedagógica curricular (MANAUS, 2015), ao propor esse eixo, não somente busca a capacidade de conhecer o lugar, mas as inter-relações que geram com os diversos setores, implicando, assim, mudança de comportamento individual e atitudes de valores e cidadania, visando à mobilização por profundas melhorias no ambiente (MACHADO, 2013).

Em referência à área das Ciências Naturais no conteúdo do 6º ano referente ao 4º bimestre, destacamos a capacidade relativa ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola e a participação em eventos municipais e estaduais. Para compreender as inúmeras questões ambientais e as próprias orientações da Pnea (BRASIL, 1999), é que a interdisciplinaridade é apontada como princípio da educação ambiental, por meio da qual podemos observar a complexidade das questões ambientais de forma mais global (JACOBI, 2003).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade visa ao rompimento da fragmentação do conhecimento para a criação de uma base em comum, que permita o diálogo entre diferentes ciências, sendo os projetos interdisciplinares utilizados como estratégia. Daí a justificativa desse destaque encontrado na proposta pedagógica curricular de 2015.

Outro documento analisado foi a Agenda Ambiental Escolar (AAE). Ela foi elaborada como instrumento para a execução das ações de educação ambiental em uma perspectiva inter e multidisciplinar, voltada a prática educativa integrada e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. A Agenda Ambiental traz um referencial teórico fazendo o histórico dos grandes eventos em educação ambiental, seus objetivos, o passo a passo para trabalhar a AAE, o processo de acompanhamento e avaliação, bem como as sugestões temáticas. Pode ser caracterizada como um documento de fácil operacionalização pelo detalhamento de suas ações, modelos apresentados, avaliação, assessoramento para ser adaptados à realidade das escolas. Conforme Silva (2021), os professores apesar de orientados a realizar atividades de educação ambiental durante o planejamento, elas são evidenciadas durante a Semana do Meio Ambiente.



Analisando também, alguns Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), ficam explícitos que embora ocorram as orientações por parte da Semed em seus documentos normativos (MANAUS, 2017), os projetos apresentam similaridade na escrita e no conteúdo de informações e ausência descritiva e analítica dos projetos na área do meio ambiente ou da educação ambiental. A única informação possível de ser registrada, a título de análise documental dos PPPs destas escolas, consiste na indicação da existência de horta escolar nas nove escolas, o que representa o processo de ocultamento da educação ambiental em sua proposta pedagógica e a ausência de articulação com a Agenda Ambiental Escolar. Como o Projeto Político Pedagógico é orientador das ações escolares, baseado nas finalidades estabelecidas para a escola e o ensino desvela o ocultamento da educação ambiental por parte de seus elaboradores.

CONCLUSÕES

Criadas para garantir os direitos aos cidadãos, as políticas públicas, vão organizar, estruturar e fomentar ações e programas para alcançar o bem comum da população. Os graves problemas ambientais que afligem a humanidade, atingindo a todos os cidadãos ensejaram a construção de um saber ambiental que se consolidou com a exigência da educação ambiental e a mudança de postura diante das relações do ser humano entre si e com a natureza.

A educação é indispensável a esta mudança, ela forma o ser humano, é condição essencial para a transformação pessoal e social, criando novas formas de trabalho, consumo, estilo de vida. Enquanto política pública, a educação e a educação ambiental apresentam um vasto ordenamento jurídico que as embasam e devem ser adaptados as realidades locais para que sejam efetivados na vida do cidadão.

As propostas pedagógicas curriculares do ensino fundamental I e II apresentam, de modo indireto, a rara inserção da educação ambiental em seus conteúdos. Contudo, na proposta do ensino fundamental I (MANAUS, 2014), a ênfase concentra-se nos processos de alfabetização e letramento do bloco pedagógico, muito embora a educação ambiental tenha seu caráter interdisciplinar (BRASIL, 1999) e devendo compor todas as etapas da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Educação Básica e da educação superior ela não ficou evidenciada na leitura dos documentos.

Podemos inferir, que há projetos em educação ambiental nas escolas, que disponibilizaram seus documentos norteadores de ação educativa em educação ambiental. Entretanto, a educação ambiental, como prática educativa, deve estar inserida no PPP destas instituições escolares, uma vez que o tema transversal *meio ambiente* precisa ser abordado em todas as esferas do espaço escolar (SANTOS, 2016). Haja vista que os professores para desenvolverem a educação ambiental nas escolas esta deve ser presente nos PPPs.

A partir das análises dos documentos que apresentam as políticas públicas sobre a educação no município de Manaus houve o ocultamento da educação ambiental, representando a negação de uma temática evidenciada na sociedade, nas mídias, com vasta produção científica que a fundamenta, e lastreada em uma legislação já consolidada no Brasil. E, quando apresentada restringe-se a Semana do Meio do Ambiente ou na instalação da horta escolar. A partir dessas ausências o desenvolvimento da educação ambiental fica comprometido, reforçando aquilo que autores do campo da educação ambiental definem como crise civilizatória ao negar o valor do ambiente e do próprio ser humano como constituinte deste.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1981]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **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: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: meio ambiente, saúde.** Brasília: MEC, SEF, 1997.

COSTA, R. de C. P. da. *et al.* Reciclagem: uma ferramenta para se trabalhar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar nas escolas, promovendo a conscientização sobre a preservação do meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 173-183, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10456>. Acesso em: 18 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10456>

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100008>

LEMOS, S. M.; HIGUCHI, M. I. G. Compromisso socioambiental e vulnerabilidade. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 123-38, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2011000200009. Acesso em: 2 dez 2020.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, M. T. de S. A questão ambiental e a escolha de temas em projetos de educação ambiental: o caso do Senac-DF. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Porto Alegre, v. 23, p. 44-53, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3954>. Acesso em: 28 jan. 2021. DOI: 10.14295/remea.v23i0.3954

MANAUS. **Orientações para compor o roteiro do projeto político pedagógico.** Manaus, Semed, 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/projetopoliticopedagogico>. Acesso em: 20 out. 2020.

MANAUS. **Proposta Pedagógica Anos Finais – 6º ao 9º do ensino fundamental.** Manaus: Semed, 2015. Mimeografado.

MANAUS. **Proposta Pedagógica Anos Iniciais – bloco pedagógico.** Manaus: Semed, 2014. Mimeografado.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURÃO, A. R. T.; CAVALCANTE, S. Identidade de Lugar. *In:* CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em psicologia ambiental.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 208-216.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, M. M. C. dos. **Educação ambiental e políticas públicas: vivências nas escolas municipais.** Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Rosa Eulália Vital da. **Práticas curriculares dos professores do ensino fundamental na educação ambiental nas escolas municipais de Manaus.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. 2021.



A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO ICSEZ/UFAM

Soliana de Souza e Souza²³

Heloisa da Silva Borges²⁴

E-mail: solianasouza16@gmail.com

GT 01: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Capes

Resumo

Este estudo tem como objetivo geral compreender o Estágio Curricular e a prática do professor de Educação Infantil no cerne da formação inicial do licenciando em Pedagogia do ICSEZ/UFAM, destacando a reconstrução de saberes docentes que surgem da ação pedagógica dos sujeitos partícipes desse processo. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender a formação de professores com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), enfatizando seus saberes constitutivos, bem como seus desafios e as articulações substanciais; 2) Descrever o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM enquanto possibilidade construção de saberes necessários às aproximações conceituais da prática do professor; e 3) Elucidar as expressões de construção e (re) construção dos saberes docentes com base no Estágio Curricular no Curso de Pedagogia. Metodologicamente, tem enfoque qualitativo, apresenta como campo empírico o Estágio Curricular e a prática do professor com atenção direcionada aos espaços não escolares no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, da Universidade Federal do Amazonas. Assim, os resultados esperados poderão mostrar que a prática, teoria e atividade são termos que se correlacionam e se diferenciam, dando origem ao quadro comparativo, que expressa o processo de análise realizado nesta pesquisa e mostra as características dessa correlação.

Palavras-chave: Prática, Professor, Educação Infantil, ICSEZ.

INTRODUÇÃO

A prática é a sequência de atos ou acontecimentos sociais e, segundo esse significado, a prática educativa é a cristalização em modalidades de atividades e estas em tipos de atos, de natureza educacional. É por isso que aqueles que pretendem investigar a prática de certos atores sociais institucionais devem partir de sua cristalização em atos-atividades. No caso da educação, a prática apresenta-se como uma variedade e variação de atos, tais como atos pedagógicos, pesquisa formativa ou pesquisa em geral, extensão, atos administrativos (tarefas de tomada de decisão e gestão), atos de bem-estar estamental

²³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

²⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora da Universidade Federal do Amazonas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



(recreativo, como artístico, recreativo e desportivo e saúde física e mental) e atos de trabalho social.

A partir desse critério universal, a práxis educacional é definida como as ações de alguns sujeitos que influenciam o desenvolvimento cultural de outras pessoas com as quais interagem. São tipos de trabalho vividos pelos diversos órgãos de atores institucionais, dentro e fora dos centros educacionais. Entre eles estão professores com alunos, gestores com equipe de apoio, gestores e professores com pais e destes com seus filhos, etc. Quanto aos atos de natureza formativa, existem os atos pedagógicos que são criados pela sociedade com aquela missão historicamente determinada, no sentido atribuído à atividade educativa. Têm uma existência supraindividual e fazem parte de uma cultura, tradição ou inovação institucional. A práxis do professor difere, uma da outra, no tempo, constituindo a variação entre elas, a partir dos componentes estruturais do processo pedagógico que determinam sua existência.

Essa tarefa foi atribuída como práxis educacional empírica e pedagógica. Os educacionais empíricos ocorrem quando um determinado assunto influencia o desenvolvimento cultural de outro, espontaneamente; esta atividade não é realizada apenas por educadores, mas também por pais, padres, amigos, etc. Enquanto práxis pedagógicas do ensino são aquelas que os educadores realizam de forma consciente e profissional, na medida em que estão preparados para cumprir aquela missão histórica. Podem ser por meio da transmissão de atos pedagógicos, reinventando saberes ou produtores de pensamento. É diferente do que a pedagogia do design instrucional denomina funções acadêmicas, de uma perspectiva sociológica funcionalista. São assim porque exercitam e aumentam, em um sentido ou outro, os processos da natureza humana; seja pela vivência de um mesmo ato pedagógico, (a aula, a oficina, a conferência, o seminário de pesquisa, etc); a pesquisa, mesmo em sentido estrito ou rigoroso, também formata quem a desenvolve, e a extensão social, por ser complementar a essa formação; atua com, para e da comunidade.

Paulo Freire foi um dos maiores defensores da relação entre teoria e prática, a primeira vista da reflexão e a segunda da ação. Nesse sentido, é necessário levantar a urgência de formular alternativas no professor para que a práxis faça parte de seu cotidiano. Nesse sentido, é importante assinalar que o professor costuma focar na prática, entendida como o acúmulo de atividades realizadas na escola e cujo objetivo é cumprir as exigências



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



de um planejamento. Essa prática é o que vem do dia-a-dia do trabalho, surge como algo quase mecânico e não leva a processos posteriores dedicados à sua análise e fortalecimento. A ideia é, então, conceber uma nova forma de ver a prática, confrontando-a com a reflexão teórica, com o que dizem os especialistas sobre ela e com os frutos de experiências exitosas que servem de guia para o professor determinar quais os elementos dessa prática, como fortalecê-los e o que eles almejam. Em decorrência disso, a presente proposta de pesquisa parte do seguinte questionamento: *Como acontece a práxis do professor de Educação Infantil diante da construção de saberes docentes no Estágio Curricular do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM?*

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o Estágio Curricular e a práxis do professor de Educação Infantil no cerne da formação inicial do licenciando em Pedagogia do ICSEZ/UFAM, destacando a reconstrução de saberes docentes que surgem da ação pedagógica dos sujeitos partícipes desse processo. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender a formação de professores com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), enfatizando seus saberes constitutivos, bem como seus desafios e as articulações substanciais; 2) Descrever o Estágio Curricular dos Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM enquanto possibilidade construção de saberes necessários às aproximações conceituais da práxis do professor; e 3) Elucidar as expressões de construção e (re) construção dos saberes docentes com base no Estágio Curricular no Curso de Pedagogia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa fundamenta-se na *abordagem qualitativa* que oportunizará ao pesquisador aprofundar-se nas relações intersubjetivas de aprendizagens e experiências produzidas pelos docentes e estagiários nos meios sociais onde encontram-se inseridos, e, dessa maneira, entender as ações dos sujeitos em sua plena efetividade, permeadas de sentidos e significados. De acordo com Denzin e Yvonna (2016, p. 17), a pesquisa qualitativa pode ser entendida enquanto “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Assim, o autor corrobora que essas práticas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



transformam a realidade em uma sequência de representações simbólicas que alcança as inúmeras circunstâncias vividas no decorrer da realização do estágio curricular.

Com isso, a abordagem qualitativa, assomada à *observação participante*, assim como aos entendimentos teórico-metodológicos, viabilizarão identificar as possíveis respostas às indagações postas nesta proposta de pesquisa e, simultaneamente, propiciarão o entendimento e a assimilação dos dados advindos desse objeto com maior proximidade possível do contexto social das práticas pedagógicas. Haguette (2015) comenta que a observação participante representa um processo onde o observador, em circunstâncias diárias de cumprimento de estágio curricular supervisionado, permanece “cara-a-cara” com os observados e participa de forma ativa com eles de seu cotidiano, coletando, nessas condições, as informações necessárias aos seus questionamentos. Nessa relação, o observador e observado, ao passo que transformam a sua realidade, são transformados por ela.

O presente estudo a ser desenvolvido apresenta como campo empírico o Estágio Curricular e a práxis do professor com atenção direcionada aos espaços não escolares no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, da Universidade Federal do Amazonas.

Como sujeitos *participantes da pesquisa*, serão selecionados 04 (quatro) docentes que atuam na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, e 30 acadêmicos do oitavo período do curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM.

A *coleta dos dados* será baseada no exame analítico de documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico dos Curso de Pedagogia da UEA, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, as Resoluções internas relativas ao estágio e os relatórios finais de Estágio Curricular Supervisionado produzidos pelos alunos. Ao mesmo tempo, iremos proceder com o desenvolvimento da observação participante e, do mesmo modo, com *entrevista estruturada* com os docentes e discentes no contexto do estágio. A referida entrevista tem como objetivo aumentar e complementar os dados coletados durante a observação referente às formas pelas quais se efetivam a prática educativa no Estágio Curricular Supervisionado.

Após o aceite do participante (que terá seu anonimato resguardado), a entrevista estruturada será realizada a partir da utilização de gravador de voz abrangendo docentes e



discentes, em encontros marcados com antecedência no local mais adequado. Inicialmente, será realizada a leitura prévia das questões objetivando deixar os participantes mais à vontade para falar suas respostas, como maior liberdade. Ao término, após a compreensão dos dados coletados, os arquivos das gravações serão destruídos, em conformidade com o que será informado aos participantes.

PRÁXIS E EDUCAÇÃO

Seguindo na sequência dessa abordagem conceitual do termo práxis, verifica-se que, na modernidade, a corrente filosófica que tem tecido uma forte construção conceitual sobre o assunto está localizada no pensamento marxista. Segundo seus postulados, o conceito de práxis se fortalece em relação à ação ou atividade que transforma constantemente o mundo em busca da resolução de problemas de impacto nas sociedades. Portanto, como salienta Vazquez (1977), esta corrente de pensamento sociopolítico sustenta que a práxis é um tipo de atividade prática própria do homem, que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva e que permite ao ser humano transformar a natureza e, portanto, transformar-se. Assim, o termo comportamento vincula-se à práxis e se soma ao da teoria, pois toda ação que é produto do conhecimento e baseada na prática gera comportamentos que se regeneram e, portanto, permitem essa transformação da espécie humana. Para o pensamento marxista, portanto, a práxis é o resultado das interações de sistemas culturais com redes complexas que cruzam os microunos concebidos em grupos humanos.

Muitos pensadores desenvolveram essas ideias marxistas e contribuíram com suas teorias sobre o assunto, incluindo George Lukács (1970). De acordo com sua visão, o estudo da práxis centra-se na dimensão do político; porque propõe que o político seja fortalecido pela práxis política organizada e disciplinada, dentro de cada grupo de classe social. Ou seja, um devir contínuo em que cada grupo social está em constante ação prática, na conquista de sua própria consciência de classe. Nessa perspectiva marxista, a práxis passa a ser um motor de transformação social, onde a unidade da teoria e da práxis não existe apenas na teoria, mas também para a práxis (LUKÁCS, 1970), ou seja, ambas, teoria e práxis, tornam-se um exercício de mão dupla.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Por outro lado, para continuar a descrição das diferentes configurações que o conceito de práxis teve ao longo de sua evolução, é inevitável referir-se ao interior da pedagogia da libertação. Representado por Paulo Freire, seu criador, este movimento educativo, propõe por meio de um processo de conscientização, uma educação libertadora, que necessita de uma atitude reflexiva e crítica sobre o mundo ou a realidade que envolve cada ser humano; portanto, é necessário compreender a práxis, como reflexão e ação como unidade indissolúvel, como par constitutivo dela e, portanto, essencial. A negação de um dos elementos do par distorce a práxis, transformando-a em ativismo ou subjetivismo, qualquer um dos quais é uma forma errônea de captura da Realidade (FREIRE, 2009). Ou seja, uma práxis vivida que permite romper cadeias que prendem a liberdade em suas diferentes manifestações e que, como exercício de consciência individual ativa, impacta a estrutura social dos grupos humanos; Como Ernani M. Fiori o interpreta, ao analisar o pensamento de Freire, a verdadeira reflexão crítica se origina e se dialetiza na práxis constitutiva do mundo humano; reflexão que também é práxis como base lógica para a transformação em justiça e equidade da sociedade.

VISÃO EPISTEMOLÓGICA DO PROFESSOR NO ESTÁGIO CURRICULAR

As concepções e ações dos professores expressam uma determinada visão epistemológica, que estimula ou dificulta o seu conhecimento profissional, uma vez que os mesmos são profissionais racionais que, como outros profissionais, como os médicos, fazem julgamentos e tomam decisões em um ambiente complexo e incerto. Em outras palavras, no estágio curricular, o comportamento de um professor é guiado por seus pensamentos, julgamentos e decisões. Por conta disso:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos (Incluído pela Lei 12.014, de 2009): I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (CARNEIRO, 2011, p. 452).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



De uma perspectiva construtivista, as concepções dos professores atuam como ferramentas ou barreiras que lhes permitem interpretar a realidade ou impedir a adoção de diferentes perspectivas e cursos de ação, que não são estáticos, mas se transformam como professor e seus arredores mudam gradualmente. Com isso, o estágio curricular em Educação Infantil, conforme Lima (2018), constitui um quadro de referência composto por uma série de teorias, representações, imagens, suposições, noções, ideias, intenções, projetos, suposições, hipóteses, crenças, atitudes, interesses e valores implícitos que podem influenciar a seleção de critérios para tomar decisões sobre o que, quando e como planejar, agir e avaliar os processos de ensino e aprendizagem.

Podemos corroborar que uma epistemologia implícita se encontra subjacente nas concepções dos docentes e discentes sobre os conteúdos postos no Estágio Curricular Supervisionado, bem como nos saberes que consideram valiosos a serem ensinados, nos significados que atribuem ao currículo e nas decisões que tomam sobre a sua prática. Trata-se de um conjunto de concepções globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentos não inteiramente coerentemente explícitos ou ordenados, nem com uma estrutura hierárquica entre os diferentes elementos que os compõem.

Em relação às concepções sobre os conteúdos, Martins (2018) aponta o interesse gerado pelas concepções científicas e didáticas dos professores a partir de três tipos de estudos: 1) aqueles que enfocam as ideias dos professores sobre do conhecimento científico (natureza, status, relação com outros conhecimentos, modo de produção, mudança, etc.); 2) as que se referem às crenças pedagógicas; 3) as relações entre o conhecimento e sua construção e transmissão no contexto escolar. Em relação às concepções didáticas dos professores, Arantes (2018) distingue três abordagens distintas: 1) uma abordagem científica, centrada em uma visão da ciência do ponto de vista positivista, nos conteúdos como estrofes disciplinares e em um modelo didático corte tradicional; 2) abordagem interpretativa, mais interessada em aprofundar as crenças de pequenas amostras de disciplinas (até um único professor) sobre o ensino e o trabalho em sala de aula; 3) uma abordagem crítica que permite aos professores analisar suas práticas de ensino para uma possível transformação. A partir desse entendimento, consideramos que:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



[...] o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente (PIMENTA; LIMA, 2014, p. 127).

Em relação aos conhecimentos considerados valiosos a serem ensinados na Educação Infantil, podemos distinguir outra abordagem do pensamento do professor daquela que tem sido atormentada por teorias implícitas. Arantes (2018) afirma que as teorias implícitas são uma síntese do conhecimento pedagógico individual que foi historicamente elaborado e transmitido por meio da formação e da prática pedagógica. As teorias implícitas do professor são culturalmente construídas e introjetadas a partir do contexto em que se adaptam às suas práticas diárias; são usados para medir, interpretar e inferir sobre eventos e planejar suas práticas de ensino e aprendizagem e influenciar suas percepções e regulamentações, além de afetar seu comportamento em sala de aula. Assim, as teorias implícitas podem ser, conscientemente ou não, associadas ao estilo de vida de cada indivíduo.

Na perspectiva do pensamento do professor, Nascimento (2014) reconhece que o professor é um sujeito que toma decisões, faz julgamentos e tem crenças. O estudo da tomada de decisão tem permitido analisar momentos interativos da prática docente, como investigações comparativas entre professores com ou sem experiência. Os estudos de Hargreaves (2014) permitem compreender o processo de tomada de decisão, a forma como o professor define um problema, a previsão que faz e a seleção do tratamento que fará; tudo isso antecipa o efeito da implementação durante o Estágio Supervisionado. Nas palavras de Pimenta e Lima (2014, p. 141):

O estágio para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente se tivermos a coragem de tirar do papel as propostas pedagógicas e as teorias nas quais acreditamos.

Outro aspecto que tem despertado o interesse de pesquisadores da área tem sido o das teorias e crenças dos professores sobre a prática. Tem sido entendido que as crenças



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



são como proposições, premissas que as pessoas mantêm sobre o que consideram ser verdade. Ao contrário do conhecimento proposicional, eles não requerem uma condição de verdade comprovada e cumprem duas funções na forma de ensino. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a maneira como os professores aprendem e, em segundo lugar, as crenças influenciam os processos de mudança que os professores podem tentar.

No que diz respeito ao pensamento prático, Lima (2018) o conceitua como a síntese do conhecimento cultural e da experiência pessoal dos professores. Para Martins (2018), o conhecimento prático do professor é aprendido com sua própria experiência e não tanto em livros. Finalmente, outras investigações diferenciam entre professores experientes e novatos. Os primeiros se caracterizam pela tomada de decisão baseada no conhecimento da disciplina e na experiência e reflexão sobre sua prática, ao contrário dos novatos que se preocupam mais com o como e menos com o porquê e quando. No estágio curricular em Educação Infantil, os futuros professores configuram seus saberes e sua prática pedagógica sem uma reflexão crítica sobre sua experiência e sem ter o referencial de uma formação pedagógica sólida.

Saber é uma noção polissêmica. Segundo Albuquerque, Rocha, Buss-Simão (2018), é o que para um sujeito é adquirido, construído, elaborado graças ao estudo ou à experiência. É preciso diferenciar informação, conhecimento e conhecimento: a informação é externa ao sujeito e de ordem social; o conhecimento é integrado pelo sujeito e é de ordem pessoal. O conhecimento está situado 'entre os dois pólos', na interface ou 'entre a interface do conhecimento e da informação'. Especificamente na Educação Infantil, o conhecimento é construído na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na e por meio da mediação.

São inúmeras as classificações que explicam a pluralidade dos saberes profissionais e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e as disciplinas que os geraram: podem ser teóricas e práticas, saberes conscientes que preparam e orientam a ação, mas também conhecimentos implícitos, da experiência, rotinas automatizadas e internalizadas que intervêm nas improvisações ou na tomada de decisão interativa durante a ação (TARDIF, 2014).

Especificamente na prática, os professores articulam diversos saberes oriundos da formação disciplinar, curricular, experiencial ou prática construída ao longo da vida e da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



trajetória profissional. Nesse sentido, Tardif (2014) aponta a importância de reconhecer a rede de relações a partir da qual se constroem as práticas profissionais: conhecimento, tempo e trabalho. Em grande medida, o que os professores sabem sobre os processos de intervenção advém da vivência como alunos e desta constroem e reconstróem as suas práticas no campo profissional, num movimento permanente de continuidade e rupturas com teorias e

perspectivas. O que implica o reconhecimento de que os saberes que fundamentam suas práticas são existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais porque envolvem o ser humano em sua totalidade, com seus desejos, suas emoções, suas relações com os outros e consigo mesmo; sociais porque vêm de diferentes núcleos e momentos da formação escolar e do cotidiano. Por fim, são pragmáticos porque aludem a experiências e práticas no quadro da inserção no campo do trabalho, nas instituições escolares e na interação com os diferentes atores.

Os saberes profissionais podem ser agrupados em temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e trazem consigo os signos de seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2014). São temporárias em três sentidos, porque vêm de sua história de vida pessoal e escolar, ritos de iniciação e rotinas que lhe dão segurança nas práticas escolares institucionalizadas (GAUTHIER et al., 2017). Eles são plurais e heterogêneos dependendo das várias situações que enfrentam no dia a dia. Personalizado e situado porque se trata de saberes adequados, incorporados, subjetivados, saberes que não se podem dissociar da pessoa, da sua experiência e da sua situação de trabalho (BARROS, 2009).

Albuquerque, Rocha, Buss-Simão (2018) consideram dois tipos de conhecimento, teórico e prático. O conhecimento teórico os coloca na ordem declarativa: o conhecimento das disciplinas, o científico, o pedagógico, o didático e o curricular, enquanto o conhecimento prático, que é contextualizado e adquirido em situação de trabalho, é produto de vivências cotidianas da profissão e também chamados de conhecimentos empíricos ou experienciais. O autor distingue algumas categorias baseadas na psicologia cognitiva: a) conhecimento sobre a prática: conhecimento procedimental sobre como fazer algo, b) conhecimento da prática que corresponde à experiência (aqueles que resultam de



uma ação bem-sucedida, da práxis) e as condicionais (saber quando e onde; os diferentes tipos de know-how, conhecimento da ação que muitas vezes está implícito).

Outras abordagens permitem maior espaço para o conhecimento profissional derivado da experiência prática. A corrente fenomenológica, que descreve a experiência vivida pelo professor, sugere que o conhecimento prático seria indissociável de suas experiências pessoais. O conhecimento profissional também se desenvolve no terreno, na prática profissional, por meio da construção singular de sentido. Segundo Arantes (2018), trata-se de conhecimento estratégico localizado na intersecção do cognitivo e afetivo, ou conhecimento pragmático.

Conforme Tardif (2014, p. 66): “o conhecimento dos docentes não corresponde ao conhecimento, em o sentido usual do termo, mas antes a representações concretas e específicas, a 'práticas' orientadas para o controle das situações, para a solução de problemas e a realização de objetivos em contexto”. Para Hargreaves (2014), a análise do conhecimento profissional deve ser orientada para o estudo das características importantes da competência profissional que não derivam do pensamento lógico, mas da produção de novas ideias, da criação de soluções originais em situações paradoxais.

Para Perrenoud (2007), desenvolver a prática reflexiva significa formar o *habitus*, como um sistema de pensamento, percepção, avaliação e esquemas de ação, como uma ‘gramática geradora’ de nossas práticas. Nossas ações possuem uma ‘memória’ que não existe na forma de representações ou conhecimentos, mas sim de estruturas relativamente estáveis que nos permitem lidar com uma família de objetos, situações ou problemas.

CONSIDERAÇÕES

Quando se faz referência ao conceito de práxis, sem dúvida, abre-se um espaço de análise para a relação implícita entre as ações ou atos que o ser humano realiza, as razões ou causas subjetivas para isso e o resultado ou consequências decorrentes dessa sequência, claramente registradas. na dimensão do humano. Ou seja, o termo ‘práxis’ é tomado como uma oposição ao termo ‘comportamento’, uma vez que comportamento é um conceito etológico ou psicológico; práxis é um conceito antropológico (práxis pressupõe comportamento, e ainda se torna uma nova forma de comportamento quando, por exemplo,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



é automatizada como rotina). Essa visão antropológica permite, assim, uma abordagem do termo da práxis em sua relação direta com o exercício docente, especialmente no que tange à formação inicial dos futuros professores que atuarão na Educação Infantil.

Antes de um aprofundamento que possa convergir no contexto educacional, é necessário fazer uma abordagem conceitual mais precisa, uma vez que o termo práxis tem apropriações distintas à medida que se orientam tantas correntes filosóficas. O ponto de partida para esta jornada começa com a participação do homínido neandertal, que marcou as primeiras linhas tênues que delinearão a Práxis, em sua estruturação primária e em rede. De acordo com Soares (2012), com suas ações mecânicas e repetidas, deu origem a algumas das primeiras características responsáveis pela configuração futura da práxis como tal. No entanto, apesar desse esforço evolutivo para transcender ainda mais a ação, esse homínido não tinha a capacidade de tornar consciente a sequência das possibilidades de seus próprios movimentos (mecânica alternada) e de relacionar essas possibilidades às características de seu ambiente, razão pela qual logicamente atingiu sua extinção como espécie. Portanto, foi o *homo sapiens* quem desenvolveu a Práxis como tal. Com o surgimento da consciência sobre a ação, ou seja, a ação que transforma o cérebro com o posterior surgimento da linguagem, a espécie humana pôde se conhecer agindo. Segundo Kosík (1976), a linguagem está intrinsecamente ligada, por meio da práxis, à sociedade, conexão que determina a qualidade do pensamento que ela expressa. Assim sendo, a práxis deu possibilidades de transformação ao ser humano e ao meio que o cercava, de tal forma que até agora essa relação de interdependência deu origem à realidade presente, com seus diversos efeitos e causas.

O olhar filosófico então permite alinhar a conceituação sobre Práxis a partir do raciocínio. Ao retomar seu significado mais geral, do grego clássico, práxis, originalmente significava a ação de realizar algo, 'prática', 'atividade prática' ou o conjunto de 'atividades práticas' que um ser humano realiza (KOSÍK, 1976). Nesse sentido, Plotino fala de práxis, que é, no seu entender, diminuição ou enfraquecimento da contemplação: a práxis opõe-se, portanto, à teoria (KONDER, 2015). Da mesma forma, e mais próxima da filosofia clássica, a práxis pode ser entendida como um tipo de ação ou atividade que, ao contrário da atividade teórica, é intrinsecamente transformadora da realidade fora do sujeito acima de tudo, mas também transformadora do próprio sujeito (SCHÖN, 2017);



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



isto é, como as ações ou atos que o ser humano realiza, os motivos ou causas para isso e o resultado ou consequências derivadas dessa sequência de agir e pensar sobre o que foi feito.

A partir dessas definições, pode-se vislumbrar a conexão da atividade prática com as dimensões cognitivas humanas, obviamente intangíveis, como ações de natureza moral ou emocional, um interesse reflexivo que também aparece em alguns contextos dos primeiros pensadores gregos. A esse respeito, Nóvoa (2017) comenta que a razão educacional prática se refere à moralidade, aos valores éticos, a razão prática torna-se sanidade ou virtude da realidade. Mas a teoria como parte de toda prática, ela se apresenta em contraposição ao termo práxis, pois os gregos determinavam claramente as diferenças entre as ações do homem que pensa e do homem que age; sendo práxis uma conjunção que transcende a quietude do pensamento ou teorização. Assim, práxis, teoria e atividade são termos que se correlacionam e se diferenciam, dando origem ao quadro comparativo, que expressa o processo de análise realizado nesta pesquisa e mostra as características dessa correlação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSSIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e183858, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e183858.pdf>. Acessado em: 20 de junho de 2022.
- ARANTES, Valéria (org.). **Educação Não-Formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2018.
- BARROS, Francisco Erlon. **Educação social**: práticas pedagógicas em espaços não escolares: o caso do Projeto Ponte de Encontro. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2015.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y pósmodernidad**. Madrid: Morata, 2014.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no Curso de Pedagogia da Faced/UFC: perspectivas docente e discente - UFC**. 2018. 151f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pósgraduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

MARTINS, Ricardo Ribeiro. **A teoria na prática é outra: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NASCIMENTO, Ana Maria do. **O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

PERRENOUD, P. O Papel da Avaliação. **Pátio** – Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artmed Editora, ano XIII, nº 50, maio/julho, 2007, p. 8 – 11.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

SOARES, Rômulo J. Práxis e Educação transformadora. In: MAIA, L. A.; SOARES, J. Rômulo; FRAGA, Regina. C. Q. (orgs.). **Práxis e Formação Humana**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª. Edição, 1977.



A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS COM A LEI Nº13.415/2017: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIO FORMATIVOS E AMPLIAÇÃO DA JORNADA

Ruan Lucas de Souza Pereira²⁵

E-mail: r.lucass.p@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Voluntário

Resumo

O presente artigo expõe os resultados de uma pesquisa documental de um Projeto de Iniciação Científica PIBIC/UFAM 2018/2019 sobre a reforma do ensino médio com a Lei 13.415/2017. A qual está articulada a um movimento nacional de estudo dos processos trilhados pelas secretarias de ensino na regulamentação da lei. Apresenta o processo de implementação na Secretaria de Estado de Gestão e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) no período de 2018 a 2019, após a promulgação da lei, identificando as etapas trilhadas pela secretaria para implementação da lei.

Palavras-chave: Ensino médio; Lei 13.415/2017; Implementação; SEDUC/Am.

INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio iniciada com a promulgação da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, acarreta mudanças estruturais na organização do ensino médio brasileiro. A ampliação da carga horária, a organização curricular com a BNCC e Itinerários formativos e Política de Fomento a Implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral ilustram tais mudanças.

A lei legítima às mudanças ao estabelecer o prazo de cinco anos para ampliação da carga horária anual e a possibilidade do repasse de recursos da política de fomento após sua promulgação. Tal situação coloca-se como problemática para o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado A ampliação da jornada e itinerários formativos com a lei nº 13.415/2017: o caso do Amazonas. Faz parte de uma articulação nacional²⁶ do estudo do processo de implementação da lei nas redes de ensino. Cujo objetivo geral foi analisar os critérios e estratégias utilizados pela SEDUC/AM para implantação dos itinerários formativos e ampliação da jornada previsto na Lei nº 13.415/2017.

²⁵ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação FACED/UFAM

²⁶ Sua articulação nacional refere-se ao Projeto de pesquisa intitulado A reforma do ensino médio com a lei nº 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e na rede federal de ensino médio. O projeto é um estudo coletivo organizado pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná. Busca identificar, descrever, analisar o processo de regulamentação da lei no Sistema Nacional de Educação e nas Redes estaduais de ensino.



Para tal empreitada, nosso percurso metodológico foi estruturado em 1º Coleta de Documentos no Acervo do MEC, 2º Coleta de Documentos no Acervo da SEDUC/AM e 3º Análise de dados com Análise Textual Discursiva (ATD)²⁷. Os resultados apresentados resultam do corpus de documentos coletados nos acervos do SEDUC/AM. São eles a Folha de Informação dos Programas e Ações implementados no ensino médio e Relação das Escolas selecionadas para o projeto: Avaliação e desenho de Proposta Pedagógica para Escola de Tempo Integral.

DESENVOLVIMENTO

Os documentos foram unitarizados, buscando atingir suas unidades constituintes. Em seguida foram categorizados mediante categorias que emergiram na análise em Ações para reformulação curricular e ampliação da carga horária e Ações para implementação da Política de Fomento a Criação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Os metatextos vão apresentar o resultado da análise, possibilitando a compreensão das etapas trilhadas pelo sistema estadual de ensino para implementação da reforma no recorte temporal 2018 a 2019.

O processo de implementação da lei 13.415 com suas determinações no Ensino Médio na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas está ocorrendo através de três programas específicos. São eles o Novo Ensino Médio, O Médio Tec e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI). Aqueles últimos tiveram seu processo de implementação iniciado no mesmo ano de promulgação da referida lei. O Novo Ensino Médio, devido suas especificidades encontra-se na fase inicial de sua implementação.

O Novo Ensino Médio, dentre os programas, está em processo inicial de implementação. Sua implementação está prevista para o segundo semestre de 2019. Ocorrerá em 76 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual. Elas estão situadas na

²⁷ É uma metodologia de análise de dados e informações de cunho qualitativo. Busca-se com essa metodologia produzir novas compreensões sobre os fenômenos estudados a partir dos discursos que o manifestam (MORAES; GALIAZZI, 2011). Estruturada em Unitarização, Categorização e Metatexto, fases da ADT.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



cidade de Manaus. As chamadas escolas piloto, segundo as informações coletadas na reunião com a GEM. Estas fazem parte do programa do MEC denominado Novo Ensino Médio. Conforme a relação da secretária:

QUADRO 10 -RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO

FOLHA DE INFORMAÇÃO DOS PROGRAMAS E AÇÕES IMPLEMENTADOS NO ENSINO MÉDIO		
Nº	Escola	Início da Implementação (previsão)
1	Col. Amazonense Dom Pedro II	2º Semestre de 2019
2	E.E. Prof. Francisco das Chagas de Souza Albuquerque	2º Semestre de 2019
3	E.E. Farias de Brito	2º Semestre de 2019
4	E.E. Frei Silvio Vagheggi	2º Semestre de 2019
5	E.E. Luízinha Nascimento	2º Semestre de 2019
6	E.E. Marcio Nery	2º Semestre de 2019
7	E.E.Nossa Senhora Aparecida	2º Semestre de 2019
8	E.E. Prof. Antenor Sarmiento	2º Semestre de 2019
9	E.E. Ruy Araújo	2º Semestre de 2019
10	Instituto de Educação do Amazonas	2º Semestre de 2019
11	Col. Militar da PM do Amazonas	2º Semestre de 2019
12	E.E.T.I. Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo	2º Semestre de 2019
13	E.E.Brig. João Camarão Telles Ribeiro	2º Semestre de 2019
14	E.E. Milburges Araújo	2º Semestre de 2019
15	E.E. Nathalia Uchoa	2º Semestre de 2019
16	E.E. Prof. Ordina de P. Ribeiro	2º Semestre de 2019
17	E.E. Sant' ana	2º Semestre de 2019
18	E.E. Professora Jacimar da Silva Gama	2º Semestre de 2019
19	E.E. Sen. Antovila Mourão de Vieira	2º Semestre de 2019
20	E.E. Maria Amélia do Esp. Santo	2º Semestre de 2019
21	E.E. Maria da Luz Calderaro	2º Semestre de 2019
22	E.E. Profa. Alice Salerno Gomes de Lima	2º Semestre de 2019
23	E.E. Raimundo Gomes Nogueira	2º Semestre de 2019
24	E.E. Sen. Manuel Severino Nunes	2º Semestre de 2019
25	E.E. Sólón de Lucena	2º Semestre de 2019
26	E.E. Vicente Telles de Souza	2º Semestre de 2019
27	E.E. Senador Petrônio Portella	2º Semestre de 2019
28	E.E. Maria Rodrigues tapajós	2º Semestre de 2019
29	E.E.T.I Aurea Pinheiro Braga	2º Semestre de 2019
30	E.E. Agnelo Bittencourt	2º Semestre de 2019
31	E.E. Coronel Pedro Câmara	2º Semestre de 2019
32	E.E. João Bosco P. Evangelista	2º Semestre de 2019
33	E.E. Samsung Amazonas	2º Semestre de 2019
34	E.E. São Luiz Gonzaga	2º Semestre de 2019
35	E.E. Governador Melo e Povoas	2º Semestre de 2019
36	E.E. Benedito Almeida (Centro Educ. Berenice Martins)	2º Semestre de 2019
37	E.E.T.I. Engenheiro Prof. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo	2º Semestre de 2019
38	E.E.T.I Profa. Cibthia Régia Gomes do Livramento	2º Semestre de 2019
39	E.E. Ernesto Penafort	2º Semestre de 2019
40	E.E. Gilberto Mestrinho	2º Semestre de 2019
41	E.E.T.I. Irmã Gabrielle Cogels	2º Semestre de 2019
42	E.E. Manuel Rodrigues de Souza	2º Semestre de 2019
43	E.E. Maria Texeira Goes	2º Semestre de 2019
44	E.E. Profa. Cecília Ferreira da Silva	2º Semestre de 2019
45	E.E. Roderick de Castelo Branco	2º Semestre de 2019



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



46	E.E. Vasco Vasques	2º Semestre de 2019
47	E.E. Maria Madalena Santana de Lima	2º Semestre de 2019
48	E.E. André Vidal de Araújo	2º Semestre de 2019
49	E.E. Dr. José Milton Bandeira	2º Semestre de 2019
50	E.E. Frei Mario Monacelli	2º Semestre de 2019
51	E.E. Homero de Miranda Leão	2º Semestre de 2019
52	E.E. Profa. Sebastiana Braga	2º Semestre de 2019
53	E.E. Prof. Júlio Cesar de Moraes Passos	2º Semestre de 2019
54	E.E. Prof. Juracy Batista Gomes	2º Semestre de 2019
55	E.E. Raimunda Holanda de Souza	2º Semestre de 2019
56	E.E. João Bosco Ramos de Lima	2º Semestre de 2019
57	E.E. Cid Cabral da Silva	2º Semestre de 2019
58	E.E.T.I. Marcantonio Vilaça I	2º Semestre de 2019
59	E.E.T.I. Maria do Céu Vaz D'Oliveira	2º Semestre de 2019
60	E.E.T.I. João dos Santos Braga	2º Semestre de 2019
61	E.E.T.I. Prof. Garcitylzo do Lago e Silva	2º Semestre de 2019
62	E.E. Antogildo Pascoal Viana	2º Semestre de 2019
63	E.E. Ernesto Pinho Filho	2º Semestre de 2019
64	E.E. Insp. Dulcineia Varela Moura	2º Semestre de 2019
65	E.E. Profa. Eliana de Freitas Moraes	2º Semestre de 2019
66	E. E. Profa. Karla Patrícia Barros de Azevedo	2º Semestre de 2019
67	E.E. Prof. Octavio Mourão	2º Semestre de 2019
68	E.E. Prof. Roberto dos Santos Vieira	2º Semestre de 2019
69	E.E. Ruy Alencar	2º Semestre de 2019
70	E.E. Prof. Samuel Benchimol	2º Semestre de 2019
71	E.E. Prof. Sebastião Augusto Loureiro	2º Semestre de 2019
72	E.E. Prof. Waldoce F. Lyra	2º Semestre de 2019
73	E.E. Sebastião Norões	2º Semestre de 2019
74	E.E. Sen. Evandro das Neves Carreira	2º Semestre de 2019
75	C.E. Arthur Virgílio Filho	2º Semestre de 2019
76	E.E.T.I. Profa. Lecita Fonseca Ramos	2º Semestre de 2019

Fonte: SEDUC (2019)

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI) teve sua implementação iniciada ainda no ano de 2017, o mesmo ano de promulgação da lei 13.415/2017 que instituiu as mudanças no ensino médio e essa política de fomento. Foi implementado em 23 escolas da rede pública estadual, sendo 10 situadas em Manaus e 13 no interior do Amazonas. Esse programa no início do ano de 2019 estava na fase inicial, tendo um projeto de Proposta Pedagógica elaborado por uma empresa de consultoria denominada MATHEMA. A qual estava aplicando o projeto em vinte escolas de Ensino Médio, sendo dez situadas no interior e dez na cidade de Manaus. Embora a secretaria tenha iniciado a implantação do programa em 2017, as escolas em que fora implantado ainda não possuem a proposta pedagógica em conformidade às determinações da lei, na medida em que ela está em fase de elaboração. Conforme a relação da secretária:

QUADRO 11 – PROGRAMA DE FOMENTO AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Nº	MUNICÍPIO/DE	ESCOLA	ANO DE IMPLEMENTAÇÃO
1	Manaus - CDE2	E.E. Professora Jacimar da Silva Gama	2017
2		E.E.T.I. Senador Petronio Portela	2017

3		E.E. Maria Rodrigues Tapajós	2017
4	Manaus - CDE3		
4	Manaus - CDE4	E.E. Governador Melo e Povoas	2017
5	Manaus - CDE5	Maria Madalena Santana de Lima	2017
6		E.E. Cid Cabral da Silva	2017
7		E.E.T.I. Marcantonio Vilaça I	2018
8	Manaus - CDE6	E.E.T.I. Maria do Céu Vaz D'Oliveira	2018
9	Manaus - CDE7	C.E. Arthur Virgílio Filho	2017
10		E.E.T.I. Pro ^a Lecita Fonseca Ramos	2017
11	Anori	E.E.T.I. Presidente Costa e Silva	2018
12	Barreirinha	E.E. Professora Maria Belém	2017
13	Beruri	E.E. Elclides Correa Vieira	2017
14	Borba	E.E.T.I. José Holanda Cavalcante	2017
15	Coari	E.E.T.I. Manuel Vicente Ferreira Lima	2017
16	Humaitá	E.E. Alvaro Maia	2017
17	Itacoatiara	C.E.T.I. Dom Jorge Edward Marskell	2018
18	Manicoré	E.E. Pedro Aguirre	2017
19	Maués	E.E. Prefeito Donga Michiles	2017
20	Nhamundá	E. E. Prof. Erney Barbosa dos Santos	2018
21	Novo Airão	E.E. Danilo de Matos Areosa	2018
22	Parintins	E.E. Brandão Amorim	2017
23	Pres. Figueiredo	E.E.T.I. Maria Eva dos Santos	2017

Fonte: SEDUC (2019)

QUADRO 12 – ESCOLAS SELECIONADAS PARA O PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nº	MUNICÍPIO	ESCOLA
1	Manaus CD1	Instituto de Educação do Amazonas
2	Manaus CD2	E.E.T.I. Gilberto Mestrinho
3	Manaus CD3	E.E. Senador Petrônio Portela
4	Manaus CD4	E.E.T.I. Aurea Pinheiro Braga
5	Manaus CD5	E.E.T.I. Eng ^o Prof. Sergio Pessoa
6	Manaus CD5	E.E.T.I. Pro ^a Cintia Regia
7	Manaus CD5	E.E. Irmã Gabrielle Cogels
8	Manaus CD6	E.E. Marcantonio Vilaça
9	Manaus CD7	E.E.T.I. Dra Zilda Arns
10	Manaus CD7	E.E.T.I. Prof Garcitylzo do Lago
11	Anori	E.E. Presidente Costa e Silva
12	Boca do Acre	E.E. Prof. Antonio José Bernardo
13	Irlanduba	E.E.T.I. Maria Izabel F. Xavier
14	Itamarati	E.E. Francidene Soares Barroso
15	Itapiranga	E.E. Tereza dos Santos
16	Nhamundá	E.E. Danilo de Matos Areosa
17	Parintins	E.E.T.I. Dep. Gláucio Gonçalves
18	São Sebastião do Uatumã	E.E. São Sebastião
19	Santa Izabel do Rio Negro	E.E. Padre Schanaider

Fonte: Seduc (2019)

O Programa Médio tec, também teve sua implementação iniciada no ano 2017. Trata-se de ação desdobrada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Sua função é garantir a oferta de cursos técnicos para estudantes do ensino médio da rede pública na forma concomitante, seja na modalidade presencial ou a distância. Para tal estabelece parcerias entre instituições públicas e privadas do ensino médio, ofertando vagas em consonância às demandas do mundo do trabalho, a demanda de renda, as demandas de formação técnica em cada região do país e as oportunidades de reais de inserção no mercado de trabalho em cada município e capacidades formativas necessárias para atender tais demandas.

Os cursos oferecidos pelo programa, em previsão, podem ter duração de um ano a um ano e meio, de acordo com a carga horária do curso técnico. O objetivo do programa é



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



acelerar as mudanças previstas na reforma do ensino médio, sendo uma estratégia para ofertar aulas para o ensino médio em tempo integral concomitante à formação técnica. São destinados a jovens com idade mínima de 15 anos.

Seu público-alvo são os alunos do ensino médio da rede pública. Segundo a folha de informação disponibilizada pela secretária, deve destinar-se preferencialmente aos estudantes que estejam cursando o 2º ano do ensino médio, para que concluam o curso técnico, na medida que concluam o ensino médio regular. Os alunos ingressam no programa mediante uma seleção realizada pela SEDUC e suas Coordenadorias Distritais. Ela será baseada nos critérios de características socioeconômica, vulnerabilidade econômica e social; a participação em programas de distribuição de renda do governo federal como o bolsa família; as atividades de interesse do estudante. Para desempate será levado em conta a meritocracia as características sociodemográficas, tais como bairro, cidade e região.

Tendo em vista orientar os estudantes na escolha dos cursos, foi realizada uma atividade de orientação chamada seminário das profissões. Sua finalidade é informar os alunos sobre as principais atividades de cada profissão relacionada ao curso técnico, seu mercado de contratação, as empresas que contratam e informações de sua remuneração média. Tem como objetivo evitar a evasão, decorrente de escolhas inadequadas, subsidiando as escolhas dos estudantes.

O Médio Tec garante assistência estudantil aos estudantes participantes do programa, custeando as despesas de transporte e alimentação durante o tempo de permanência na escola, fornecendo materiais didáticos, escolares e uniformes quando for o caso. Os diplomas de conclusão de curso e o direcionamento para os estágios são de inteira responsabilidade da instituição que oferta o curso técnico. São as instituições participantes do programa e suas parcerias:

QUADROS 13 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO PROGRAMA MEDIO TEC

Instituição ofertantes	Escola	Início
IFAM	E.E. Nossa Senhora Aparecida	Agosto 2017
	Col. Brasileiro Pedro Silvestre	Agosto 2017
	E.E. Francisco das C. Albuquerque	Agosto 2017
	E.E. Antonio Lucena Bittencourt	Agosto 2017
	E.E. Isasc Sverner	Agosto 2017
	E.E. Vasco Vasques	Agosto 2017
	E.E. Antonio Nunes Gimenez	Agosto 2017
CENTEC	E.E.Sen. Manoel Severiano Nunes	Agosto 2017
	E.E. Sen. Manoel Severiano Nunes	Agosto 2017



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



LITERATUS	E.E. João Bosco Evangelista	Agosto 2017
	E.E. Presidente Castelo Branco	Agosto 2017
	E.E. Gov. Melo e Póvoas	Agosto 2017
	E.E. Cid Cabral	Agosto 2017
	E.E. Sebastian Braga	Agosto 2017
	E.E. Senador João Bosco Ramos de Lima	Agosto 2017
	E.E. Prof. Octávio Mourão	Abril 2018
	E.E. Prof. Roberto dos Santos Vieira	Abril 2018
	E.E. Karla Patrícia B. De Azevedo	Abril 2018
	E.E. Eliana de Freitas Morais	Abril 2018
	E.E. Prof Sebastião Augusto L. Filho	Abril 2018
	E.E. Ruy Araújo	Abril 2018
	E.E. Eunice Serrano	Abril 2018
	E.E. Dorval Porto	Abril 2018
	E.E. Nathalia Uchoa	Abril 2018
	E.E. Maria da Luz Calderaro	Abril 2018
	E.E. Angelo Ramazzoti	Abril 2018
	E.E. João Bosco Evangelista	Abril 2018
	E.E. Castelo BrancoE	Abril 2018
	E.E.Roderick Castelo Branco	Abril 2018
	E.E. Ernesto Penafort	Abril 2018
	E.E. Sant'Ana	Agosto 2018
	E.E. Solon de Lucena	Agosto 2018
	E.E. Maria da Luz Calderaro	Agosto 2018
	E.E. José Bernadinho Lindoso	Agosto 2018
	Aldeia Ruth Prestes	Agosto 2018

Fonte:SEDUC (2019)

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos na pesquisa em 2019 foram aqueles passíveis de serem sistematizados por meio de dados através dos documentos que caracterizam o processo de implementação naquele ano. Encontramos dificuldade no acesso aos documentos referente ao processo empreendido pela SEDUC-AM. Isso decorre da condição inicial da Secretária no percurso a ser trilhado para regulamentação do Ensino Médio em conformidade com a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Lei da reforma e sua respectiva legislação complementar. Ademais configuram -se na fase inicial do processo de implementação.

Percebe-se que as ações realizadas pela secretaria, apesar da ausência da Proposta Pedagógica para o Novo Ensino, atendem desigualmente às definições da lei 13. 415/2017 nos artigos 1º, 4º e 13º. Por três motivos. O primeiro é ampliação curricular de pelo menos mil horas anuais antes da formulação da Proposta Pedagógica e BNCC do ensino médio com o Programa Novo Ensino Médio. O segundo é a organização curricular segundo o artigo 4º a partir da BNCC e itinerários formativos com o Programa Medio tec antes da homologação da BNCC, supervalorizando ações que vão de encontro a área de formação técnica e profissional,. O terceiro é a implementação da política de fomento de acordo com artigo 13º antes da Homologação da BNCC e elaboração da Proposta Pedagógica.

A SEDUC/AM encontra-se nas fases iniciais de regulamentação da reforma, caracterizando-se em ações realizadas pela Gerência do Ensino Médio. São elas a elaboração e execução dos programas nas instituições de ensino médio. Trata-se de um movimento duplo. Ao mesmo tempo que se organiza internamente, regulamentando a reforma a nível do Estado do Amazonas pela apropriação de seus marcos legais, esboçando projetos e programas, os implementa nas chamadas escolas pilotos. O que se distingue na implantação do ensino médio em tempo integral e ensino médio regular. Estando aquele segundo bem adiantado frente o primeiro, com auxílio de uma empresa de consultoria educacional.

REFERÊNCIAS

- ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 7 ed. . São Paulo: Moraes, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo, SP: Cortez, 1988.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUENZER: Acácia Zeneida.(org.). **Construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho.** São Paulo: Corte, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino no contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139,p. 331-354 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2018.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio Educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas,1990.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- MANFREDI, Maria Silva. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo, SP: Bointempo, 2008.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí,-2. ed. - Ijuí: Editora Unijuí, 2011
- MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por quê a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº746/2016 (lei nº13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2018.
- RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26,p. 1087- 1113, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200500030001. Acesso em 06 de setembro de 2019.
- RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. Trabalho, **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, vol.5, no.3, p. 545-558, Nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=script_pid=S1981-77462007000300013&lang. Acesso 02 de setembro de 2019.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- AMAZONAS. SEDUC. **Folha de Informação**. Manaus: SEDUC, 2019.
- AMAZONAS, SEDUC. **Projeto: Avaliação e desenho de Proposta Pedagógica para Escola de Tempo Integral**. Manaus: SEDUC, 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012; Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em 20 de março de 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação . **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 20 de março de 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 23 de outubro de 2018; Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de março de 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.415/2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em 13 de março de 2019.



ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE COMO FATORES ASSOCIADOS À VIOLÊNCIA E AOS ATOS INFRACIONAIS

Larissa Cristina Nascimento de Souza, Universidade Federal do Amazonas. Manaus- AM. ²⁸

E-mail: larissacnds.psi@gmail.com

GT 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O trabalho propõe-se a discutir e investigar como a Educação pode ser um fator de proteção para adolescentes inseridos no sistema socioeducativo. A educação é um componente fundamental das redes protetivas que promovem autonomia de jovens que foram responsabilizados pelo cometimento de um ato infracional. Tomando como referência a Doutrina da Proteção Integral, importante eixo do ECA, conjectura-se que a ênfase nos aspectos saudáveis do desenvolvimento favorece a emergência do potencial positivo dos indivíduos, possibilitando a construção de novas perspectivas de jovens em risco social. Estudos sobre indivíduos e populações vulneráveis têm envolvido com frequência o aprofundamento do conceito de resiliência, vista enquanto potencial útil ao enfrentamento das adversidades. Compreender o adolescente em cumprimento de medida alternativa, a partir da perspectiva dos riscos que envolvem os processos físico, social e emocional de seu desenvolvimento, remete à importância de verificar o papel dos fatores de proteção que promovem a resiliência.

Palavras-chave: ECA, Educação, Autonomia, Socioeducação, Resiliência.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos o fenômeno da infração juvenil tem sido abordado sob enfoques diversos visando sua compreensão e enfrentamento e na maioria das vezes através de modelos explicativos e propostas de intervenção de cunho reducionista, linear e determinista (BURT, 2002; SHOEMAKER, 1996). Na tentativa de estabelecer relações causais diretas entre as variáveis desses eventos, terminam por não dar conta da multiplicidade de formas através das quais o mesmo encontra expressão. Nesse sentido, analisar as diferentes trajetórias de envolvimento e não-envolvimento de adolescentes com o ato infracional podem ser uma importante ferramenta de análise da combinação de fatores que os predispõem ao risco, e, também, daqueles que podem protegê-los. Nesse panorama de estudo da adolescência, algumas questões norteadoras orientam este estudo, como por exemplo: por que jovens da periferia que enfrentam as mesmas dificuldades na vida

²⁸ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas e Mestra em Psicologia Social pela mesma instituição e Doutoranda em Educação, sendo membro do GEPPEvi (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre políticas, educação e violências/ UFAM), além de Especialista em atendimento à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



conseguem ter resiliência e continuar estudando e outros acabam se envolvendo na criminalidade? Qual a importância da educação, das redes protetivas e na promoção da autonomia para o enfrentamento das situações de violência sofridas e do cometimento de atos infracionais?

A partir desses apontamentos, destacamos como principal objetivo desta produção investigar o fenômeno da resiliência no âmbito da Socioeducação, compreendendo-o como a correlação entre os fatores protetivos da rede de apoio, o acesso à educação e a promoção da autonomia juvenil. Enumeramos como objetivos específicos: contextualizar a Educação no cenário amazonense, no que tange às políticas públicas voltadas para a Socioeducação; analisar os fatores protetivos existentes no local estudado e problematizar as relações sociais que permeiam a infância e a juventude de indivíduos em situação de vulnerabilidade social e a violação de direitos, identificando à presença de práticas promotoras de autonomia e protagonismo.

O delineamento adotado por essa proposta perpassa uma importante dimensão do paradigma da complexidade (referência da pesquisadora), que diz respeito à neutralidade, que para a mesma é impossível de ser alcançada. Creswell (2003) aponta que um pesquisador deve fazer uso de uma estrutura que oriente seu projeto de pesquisa desde a identificação da postura epistemológica que fundamenta o pesquisador até os procedimentos de coleta e análise dos dados; enquanto a posição epistemológica e o método de pesquisa fornecem a base teórica e são os direcionadores da postura adotada pelo pesquisador, a técnica de coleta de dados e o modo de análise são as dimensões que operacionalizam a postura escolhida.

Para tanto, optou-se nessa produção pela utilização de instrumentos que terão como pressuposto principal serem indutores da expressão do outro, numa relação dialógica entre os envolvidos no processo. Serão eles: os sistemas conversacionais, que segundo Gonzalez Rey (2005), “[...] permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas”, com vista à autenticidade e naturalidade da relação. Ainda de acordo com o autor, “[...] a conversação enquanto instrumento define o caráter processual da relação com o outro como um momento permanente de pesquisa” (GONZALEZ REY, 2005, p. 128); a história de vida, meio pelo qual entrevistas não diretas revelarão o relato da história de vida dos sujeitos



participantes. Ao final da escuta o material será transcrito para que a pesquisadora pudesse, a partir de então, fazer um mergulho analítico e buscar identificar naquele material as pistas que ajudarão a tentar responder suas questões de pesquisa (CHAUÍ, 1987). Nessa fase, as entrevistas individuais serão guiadas de maneira a percorrer a história de vida dos participantes, sem perguntas fechadas mas direcionadas a tratar dos seguintes temas: anamnese pessoal e familiar; início da vida no meio infracional; vivências na instituição de internação; trajetória escolar e/ou de trabalho; perspectivas para o futuro; e o diário de campo, no qual todas as informações decorrentes das observações, dos diálogos e sistemas conversacionais estabelecidos serão registrados, uma vez que estes são de fundamental importância para a análise e reflexão dos mesmos durante o processo da pesquisa com base na extensão e complexidade das informações (FLICK, 2004).

Serão respeitados e obedecidos todos os trâmites regulamentados pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos e além dos adolescentes, cujos termos forem devidamente assinados, também serão considerados como participantes da pesquisa os atores que surgirem ao longo da trajetória de obtenção de informações no campo, uma vez que deles podem ser ouvidos importantes relatos referente à temática estudada.

ADOLESCÊNCIAS E VULNERABILIDADES

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define o adolescente como a pessoa que possui idade entre 12 e 18 anos incompletos (BRASIL, 1990). Adolescentes são considerados, por alguns estudiosos (AYRES, 2006; MELO et al., 2007), como um segmento da população de elevada vulnerabilidade, devido à estrutura social encontrada em países como o Brasil.

Atualmente, os jovens se deparam com um rápido desenvolvimento tecnológico, uma instantaneidade temporal que traz superficialidade na aquisição de conhecimentos e uma multiplicidade de necessidades descartáveis, provocadas pela cultura do consumo. Todos esses aspectos ampliam a exclusão social, exacerbam o individualismo e o desinteresse pelo público e coletivo e estimulam comportamentos que geram conflitos, além de banalizarem a violência e as condutas ilícitas (ANTONI, KOLLER, 2002; ROCHA, 2002). São os jovens que, enquanto vítimas, testemunhas ou agentes nesse



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



contexto, estão expostos a violências, reproduzindo-as em suas relações e podendo chegar a incorrer em atos infracionais (RANÑA, 2005; TROMBETA, GUZZO, 2002; SANTOS, 2000).

Evidenciando a pluralidade de posições a respeito das origens do ato infracional, Assis (1999) afirmou que estudos apontam o ato infracional ou como subproduto estrutural, ligado a fatores sociais, ou relacionando-o à vinculação do jovem a instituições, como família, escola e religião; ou privilegiando os mecanismos internos do sujeito, sejam estes biológicos ou características da personalidade. Contudo, não se pode perder de vista que a relação entre indivíduo e meio é uma via de mão dupla. Assim, o cometimento de atos infracionais deve ser estudado à luz de uma interação que englobe esses três níveis. A partir desse ponto de vista, tem-se que o ato infracional torna-se produto de fatores complexos, que perpassam tanto a fase de desenvolvimento como as condições familiares, sociais, culturais e econômicas nas quais os jovens estão inseridos (ASSIS, 1999; PADOVANI, 2006).

Ser cidadão é ser um sujeito de direitos e deveres, habilitado a envolver-se, a interagir na vida da cidade de forma literal e amplamente na vida social moderna (MANZINI COVRE, 2002; SAVIANI, 1986). Ou seja, ser cidadão é estar envolto aos seus direitos civis, sociais e políticos legitimados na forma constitucional e na garantia de sua participação. Por isso, Herkenhoff (2000) reforça que cidadão é o ser humano em pleno gozo de seus direitos civis e políticos, mas possuidor de deveres para com o Estado. Cada Estado, com sua cultura estabelece ao cidadão a legitimidade conferida no exercício pleno de suas ações. A nossa Constituição não conceitua o termo cidadão, mas sim a cidadania que é expressa como fundamento constituído no Estado Democrático de Direito.

Segundo Pedroza (et. al. 2009, p. 72) “a adolescência é uma fase de desenvolvimento constituída, como todas as outras, por questões socioculturais”. Nem sempre compreendidas pela mesma sociedade a qual deveria ser a primeira a acolher, mas que na verdade, tem sido uma das primeiras a tolher seu próprio desenvolvimento humano. Ser adolescente é aflorar suas inquietações, é desafiar o mundo em sua plenitude e nas diversas formas.

Na visão de Calligaris (2011), a adolescência é um prisma diretamente proporcional tanto ao olhar do adulto quanto a sua própria contemplação, assimilando valores simplistas,



desejáveis, e competitivos, instruídos e treinados para as diversas frentes e ideais. Evidente que o adolescente encontra-se numa peculiaridade singular de desenvolvimento humano, de circunstâncias históricas e sociais, diante de intensas transformações físicas, biológicas, psicológicas na construção de padrões de sociabilidade, nem sempre aceitas aos grupos de pertencimento.

As medidas socioeducativas precisam constantemente de novas adequações, de novas releituras, para atender ao, considerando suas questões históricas, sociais, culturais e humanas, ainda são práticas de repressão ou omissão em diversas Unidades e por diversos casos de agentes socioeducadores. Pois segundo nos esclarece Todorov (2010), na relação de grupos sociais, o que há são desentendimentos, incompreensões, resistências. O não reconhecimento do como ser humano, tem ressoado atualmente em qualquer profissão ou instituição, por isso nesse processo multidimensional, torna-se importante compreender o processo de formação humana, de incompletude do adolescente que envolve resultados gradativos, que acontecem de maneira processual.

A EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO HUMANA

Para Paulo Freire “a visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação depende de como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou um educador” (2001, p. 97).

Libaneo, por sua vez, explicita que a educação tem objetivo de “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBANEO, 1994, p. 17). Com isso, sob uma ótica social ou individual, o que se infere é que a educação é potencializadora de transformações.

Diante de sua postura progressista na educação para a prática da liberdade, Freire (2001) enfatiza ainda, que a educação liberadora difere da pedagogia das classes dominantes (liberais) que tem em sua prática a dominação das massas (proletariado) para os interesses de grupos e classes (elites). A educação liberadora diferentemente requer dos sujeitos reais condições de reflexões, descobertas e conquistas de suas destinações históricas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Aranha, por sua vez, sentencia que compreender a educação, requer ir além, pois ela não deve significar uma “[...]simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (ARANHA, 2006, p. 31). Nessa mesma proposta, a autora enfatiza que a educação é fundamental para a socialização e a humanização com perspectivas à autonomia e à emancipação, não como processo tradicional de assimilação de informações ou de conteúdos, mas de transformações de vida.

Dessa maneira, é conveniente mencionar que a educação não pode ser exemplo de privação social, ou de empregabilidade voltada a uma perspectiva complementar para atendimento capitalista e de ideologias de Governo, ou de exclusão. Para Assmann (1998) a educação é um direito fundamental que permite reencantamento (sensibilidade social e eficiência), conectividade e transversalidade. Portanto, ainda sobre a visão desse autor, a educação possui uma grande tarefa diante de uma sociedade que não permite oportunidades para todos, apesar da legitimidade nas normatizações.

A tarefa da educação é formar seres humanos com criatividade e ternura na busca de sonhos de felicidades, tanto para o indivíduo quanto para o social. Em seus diversos ambientes, conceitos e teorias, a educação possibilita que práticas e ações humanas promovam desafios sociais, numa dualidade. Saviani (1993) nos esclarece que a educação pode ser um instrumento de equalização social ou de discriminação social. O pesquisador Veiga-Neto (2005), concebendo a teoria de Michel Foucault em sua obra enfatiza uma perspectiva sobre Educação com suas práticas e relações de poder e de ações de sujeitos num ambiente institucional expondo que: essas relações de não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do - e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A educação não pode ser fator de criminalização ou seletividade. Em suas relações históricas e sociais, a educação ao ampliar e diversificar, no intuito de promover com qualidade novos saberes e novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, esse processo de construção de relações sociais com mais equidade e promotoras de resiliência é que fatores como o acesso à educação e possibilidade de autonomia serão consideradas como fatores protetivos quando no enfrentamento da violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa almeja-se realizar a identificação de dispositivos efetivamente capazes de auxiliar adolescentes em conflito com a lei, reconhecendo os fatores protetivos envolvidos no enfrentamento à violência. Além disso, pretende-se apontar a importância da Educação dentro do sistema socioeducativo, uma vez que apesar das conquistas alcançadas a partir dos novos parâmetros normativos, não têm atendido à especificidade da formação dos adolescentes em conflito com a lei. Por fim, serão sugeridas propostas de intervenção junto à esse público, a fim de que nestes espaços sejam promovidos autonomia e resiliência, em oposição ao enfoque correccional-repressivo e assistencialista, que reforçam algumas práticas atuais de punição e de concepções patologizantes acerca da adolescência e do ato infracional.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Perspectiva. São Paulo. 2014.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.
- BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva - 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- LIBANELO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948**. Acesso em 22 set. 2022. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3oUniversal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Democracia**: Campinas, SP: Autores associados, 1993. (Polêmicas do nosso tempo).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XX SEINPE



AMBIENTES EDUCATIVOS INOVADORES OU SALA DE AULA DO FUTURO: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA DISRUPTIVA NA EDUCAÇÃO

Olivie Samuel Paião²⁹
Luciano Santos Magalhães³⁰
Fabiane Maia Garcia³¹
E-mail: olivie.adv@hotmail.com
GT 1: Educação, Estado e Sociedade.
Financiamento: FAPEAM

Resumo

Embora a discussão do espaço regular da sala de aula não seja recente, o tema atualmente é recentralizado a partir de pesquisas que abordam os ambientes educativos inovadores (AEI), também denominados de sala de aula do futuro (SAF). Esse conjunto de pesquisas possuem mais lastro no ambiente europeu, nomeadamente Reino Unido e Portugal – países que, além da pesquisa teórica, já possuem espaços educacionais implantados com base no modelo proposto pelo AEI. A quebra de paradigma reside justamente na releitura dos pilares *pedagogia, tecnologia e espaço*, que necessitam ser (re)interpretados sob uma nova ótica para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste trabalho é discutir de forma sintética cada um dos pilares dessa proposta de redefinição do/no espaço da sala de aula. Metodologicamente trata-se de um ensaio teórico, a partir de biografias consideradas mais relevantes sobre o tema. Destacamos que o alastramento de implantação dessas salas de aulas tem surtido bons efeitos no panorama internacional, visto que há uma preocupação com a criação de várias zonas de trabalho, inserção tecnológica e aplicação das metodologias ativas de ensino, bem como com o bem-estar de alunos e professores.

Palavras-chave: Ambiente educativo inovador; Educação; Sala de aula; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sustentando-se na teoria da Schwab (2016), atualmente, se vive a revolução 4.0, isto é, uma onda transformadora do meio digital no meio pessoal; a internet das coisas; as mais diferentes formas de inteligência artificial têm sido implementadas e estudadas nas mais diversas searas, sejam elas educacionais, seja jurídica, ou de outras áreas. A tecnologia interfere muito na vida pessoal e profissional e os mais diversos campos sociais sofrem inúmeras modificações com a inserção dessas inovações tecnológicas.

Nessa linha de mudanças e adaptações, os espaços educacionais têm feito mudanças nos níveis conceitual e pedagógico, na tentativa de se adaptar às novas exigências educativas, primando-se, notadamente, pela qualidade do ensino e

²⁹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Bolsista FAPEAM. E-mail: olivie.adv@gmail.com

³⁰ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

³¹ Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.



aprendizagem, seja pela inserção da tecnologia e/ou pela primazia das metodologias ativas.

No contexto de Portugal e do Reino Unido essas mudanças têm acontecido de forma mais célere, por intermédio dos ambientes educativos inovadores (AEI) ou sala de aula do futuro (SAF). Esses espaços, abarcados pelas inovações, se preocupam com a estrutura física do espaço, mas vão além, se atentando aos elementos integradores da sala de aula, como o seu *layout*, recursos, materiais, conteúdo e, destacamente, as competências e metodologias (BAETA; PEDRO, 2018, p. 83-85).

Neste trabalho procuramos discutir os pilares dessa proposta de redefinição do/no espaço da sala de aula. O presente estudo organiza-se como um ensaio teórico que, conforme Larrosa (2003) tem um formato de um comentário de outros textos, em que se procura por em debate para se redefinir conceitos, dando-lhe novas perspectivas. Os textos trazidos para discussão foram escolhidos por sua relevância com o tema, a partir de estudos realizados pelos autores para compreensão dessa literatura.

Para organizar nossa discussão, neste texto utilizamos o conceito de sala de aula moderna exposta por Leahy (2016), que abarca três pilares, os quais estruturam o texto na seguinte sequência: as pedagogias (como as práticas pedagógicas e atividades influenciam ou devem ser trabalhadas, e as metodologias ativas); as tecnologias (como meio de uso e integração, notadamente de adaptação à realidade atual); o espaço (a sala de aula em si, o físico), antes porém trazemos um tópico sobre a importância deste espaço de ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO DA SALA DE AULA

O espaço de sala de aula vem sendo discutido há muito tempo, e neste momento, ainda que se tenha voltado a discussão a respeito do *Home Schooling*, na esfera educacional há um grande constructo bibliográfico afirmando que o espaço da sala de aula, como local pedagógico, é deveras importante para o processo de aprendizagem do aluno (PEDRO, 2017). Atualmente retoma-se essa discussão para defender que esses espaços/ambientes são tão relevantes que precisam ser pensados antes mesmo de sua construção, atentando-se a vários aspectos que podem e influenciam no ensino e aprendizagem, conforme se verá no decorrer do trabalho.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



De acordo com os estudos elaborados Wulsin Jr. (2013) diz-se que com o conhecimento científico e cognitivo que temos hoje, de se saber que o espaço é um local também de aprendizagem e importante para a sua construção, assim como o seu impacto reflete diretamente em outras funções, tais como bem-estar mental (EVANS, 2003), emocional (LOEWN; SUEDFELD, 1992), e ainda nos níveis de satisfação do aluno, o que garante um melhor desempenho na academia (BUTT, 2010; HILL; EPPS, 2010).

Tornando-se mais crível o que afirmaram Barret *et al.* (2015) no estudo “*the impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis*” em que foram analisadas 153 salas de ensino primário no Reino Unido, de 27 escolas, com um total de 3.766 alunos. Em linhas gerais, o espaço em que o aluno estava inserido influenciou diretamente na aprendizagem, bem como justificou 16% do progresso acadêmico, ressaltando-se a importância da sala e seu *design* interno. Dentre os fatores analisados, incluem-se o mobiliário, temperatura, cor da sala, inserção tecnológica, em três dimensões:

Thus three dimensions, or design principles, have been used to suggest and structure the factors to be considered, namely:

Naturalness: light, sound, temperature, air quality and links to nature;

Individualisation: ownership, flexibility and connection;

Stimulation (appropriate level of): complexity and colour.

Within this structure the full range of relevant factors (e.g. light, layout, etc.) that might be elements of “good” design for a particular scenario (school) can be grouped, so providing a clear and balanced set of factors to be tested. These go well beyond the usual “big four”. The utility of this approach depends, of course, on whether it allows clearer insights to be derived through practical research. (BARRET, 2015, p. 118-119)

Pesquisas como esta têm o condão de fazer emergir a necessidade de expansão desses novos modelos de sala de aula que se preocupam efetivamente com o espaço em que o aluno irá ocupar e que servirá como instrumento para o docente. A integração de elementos de aprendizagem e de tecnologia nesses ambientes, somadas a uma pedagogia repaginada podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, apoiando-se em elementos de melhor ambientação, conforto, saúde física e mental.

A PEDAGOGIA



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Um dos importantes targets trazidos pelo AEI é a pedagogia com a questão *como se aprende?* De acordo com Papert (1980) a escola se apresenta como um ambiente provocativo, em que a aprendizagem é intencional, ou artificial, como coloca em seu estudo, explicando que neste local os conhecimentos e o contexto social são propícios para dar ao discente um conhecimento que ele não possui, ainda mais porque os domínios aprendidos são trabalhados de forma natural na vida domiciliar.

Nesse sentido, Lave e Wenger (1991, *apud* PEDRO; MATOS, 2015) trazem que a aprendizagem situada seria aquela em que há um envolvimento do aluno com práticas de reconhecimento – o aluno vive e experencia a aprendizagem- o que também pode ser determinada como *Commnities of Practice* (CoPs).

Numa comunidade de prática, a base comum que os participantes partilham é a sua prática. Quando surge necessidade e interesse, os membros da comunidade trocam histórias acerca dos acontecimentos de que são parte, ajudam-se uns aos outros a fazer sentido delas e assim atribuem sentido às suas experiências. Ao participar nesses processos dialógicos, os membros aperfeiçoam as suas compreensões, partilham o que descobriram e as suas intuições e, em geral, fortalecem a sua eficiência.

Uma comunidade de prática existe na medida em que se reconhece um domínio de prática comum aos seus membros. Por exemplo, a matemática constitui o domínio de prática de investigadores que produzem e desenvolvem novas ideias e novas propriedades naquela ciência e partilham as suas descobertas nas publicações científicas daquela especialidade. (PEDRO; MATOS, 2015, p. 17)

Nesta comunidade de prática, em que o aluno está envolvido no processo, serve, também, para introduzir nessa pedagogia a exigência das metodologias ativas, onde o aluno figura como parte no seu processo de ensino e aprendizagem, e não como aprendiz passivo.

Tais metodologias têm sido cobradas cada vez mais atualmente, como “quebra” dos métodos tradicionais que priorizavam-, sobretudo, a transmissão da informação. A tecnologia se apresentou como fator disruptivo em que a informação é obtida em qualquer lugar, e a sala de aula se ampliou, sendo necessário um processo de comunicação mais planejado entre aluno e professor, que privilegie esse conhecimento que pode ser obtido externamente.

Os modelos mais arcaicos de aprendizagem estão fadados ao insucesso ante a mudança do perfil dos discentes, que estão se opondo, cada vez mais, ao modelo vertical de ensino. Conforme Morán (2015, p. 17) pontua, a inserção das metodologias ativas é como ensinar a dirigir um carro, não basta apenas o livro teórico, faz-se necessário que o



instrutor leve o aluno para dirigi-los, em várias direções, para que este experencie e associe teoria e prática.

Sabe-se que a preocupação com metodologias ativas não é algo novo, posto que discutido por Dewey (1950), Novack (1999), e no Brasil, por Paulo Freire (2009), mas, de fato, a cobrança curricular nessa década tem sido fortemente dialogada e exigida.

A importância dessa pedagogia implica que o aprendizado se dá em cima de situações vivenciais, mais próximas da realidade e que capacitarão o aluno para uma melhor atuação na vida pessoal e profissional.

A TECNOLOGIA

Como dito, esses novos modelos de sala de aula exigem novas competência e novos saberes, estrutural e de conhecimento. A tecnologia, então, figura como um dos pilares, posto que adequada à realidade em que se passa nesse século, a que denomino como mudança de era.

Diz-se, atualmente, que se vive a revolução 4.0 (SCHWAB, 2016), uma onda transformadora do meio digital no meio pessoal; a internet das coisas; as mais diferentes formas de inteligência artificial que têm sido implementadas e estudadas nas mais diversas searas, sejam elas educacionais, seja jurídica, ou de outra profissão.

Atravessa-se um momento em que a tecnologia interfere muito na vida pessoal e profissional, e as pessoas sofrem inúmeras modificações com a inserção dessas inovações tecnológicas.

A exemplo disso tem-se o recente momento em que se atravessou uma crise sanitária que impôs o fechamento das escolas, e após muito tempo de recessão escolar, adotou-se como paliativo o ensino remoto. Sem entrar no mérito da discussão e nas deficiências do ensino remoto, este meio foi o que conseguiu, ante toda a dificuldade, levar conhecimento aos alunos que estavam em casa, utilizando-se de tecnologias do final do século XX e do início XXI, por meio de computadores, *internet*, arquivos digitais, celulares, dados móveis.

A Covid-19, como fator disruptivo na educação, trouxe à tona, e de forma muito clara, o despreparo da grande maioria das IES no que concerne ao EaD, através das plataformas digitais de ensino, seja pela precariedade das estruturas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



institucionais, seja pelo despreparo dos profissionais de educação. Até então, muitos professores nunca tinham se utilizado de uma plataforma digital como forma de integração de ensino. Quando muito usavam para indicar materiais auxiliares, muitas vezes não cruciais para a aprendizagem, e que o aluno sequer acessava. (PAIÃO *et al.*, 2021, p. 154)

Viu-se que houve uma demora em se adaptar e há quem ainda não se adaptou – seja por conhecimento ou por falta de material. Um dos pontos fulcrais dessa dificuldade é que as escolas foram pegadas de surpresa e em sua grande maioria não tinham suporte tecnológico para sustentar essa situação.

A literacia digital se mostrou como outro déficit tanto por parte dos discentes e mais profundamente dos docentes. Os usos das ferramentas tecnológicas não tinham tanta efetividade e quando do seu uso inicial revelou-se uma catástrofe, isto porque não basta um conhecimento arrazoado sobre algo, faz-se necessário saber usar tais ferramentas de maneira proveitosa e que atenda as necessidades cotidianas.

A tecnologia na sala de aula do futuro vem com essa robustez de inserir os materiais tecnológicos dentro de sala de aula, para que o aluno trabalhe com aquilo que o meio exige dela. Ainda mais nessa ascensão tecnológica em que se vive, mas não apenas para despertar o interesse do aluno 4.0 e também do professor, mas para que estes a utilizem como recurso, de forma crítica, compreendendo os ônus e bônus das redes, as constantes mudanças e exigências do mundo digital e do mercado de trabalho.

A Educação 4.0, segundo os estudos feitos pelo *The Global Summit 2017*, associada à filosofia das novas tecnologias inseridas no cotidiano, revela que o aprendizado deve ser reformulado, entrando na esfera do aprender fazendo (*learning by doing*). De forma complementar, o estudo feito pelo *The New Work Order* traz à tona que diversas profissões serão atingidas pelas novas tecnologias, especialmente pela IA, e que tendo em vista esse impacto, se faz necessária a abordagem de habilidades digitais no ambiente escolar com intuito de preparar o aluno (ANTUNES, 2017, *apud* PAIÃO *et al.*, 2021, p. 155-156)

Essa “geração móvel” (notadamente os mais jovens) tem usado a tecnologia para diversão, o que se torna muito pouco proveitoso quando pode ser utilizada para aprendizagem, ainda que de início se apresente resistência. Ademais, a tecnologia já deixou de ser mero acessório para ser objeto primordial na produção científica, laboral e acadêmica num geral, sendo, inclusive, reforçado seu uso por instituições como Unesco e a Comissão Europeia.



O ESPAÇO

Resgatando-se o que fora dito no tópico da importância da sala de aula, o espaço, embora nesse resumo discuta-se o físico, vai além disso: é um local de acolhimento, de guarida, em que serve de morada *extensiva* aos alunos, e, portanto, deve esse espaço além de acolher, ser propício ao ensino e aprendizagem, haja vista que ele é um dos pilares desse processo, junto à pedagogia e tecnologia.

Assim, partindo da ótica de Leahy (2016) sobre a tríade já posta, esse espaço físico tem a sua devida relevância. Os estudos realizados no sistema português, por Peter Barret (2015), apontam que o ambiente interno das salas de aula muito influencia e que fatores como a cor da iluminação, a disposição dos móveis, a qualidade do ar e a temperatura estão diretamente interligadas no processo de aprendizagem.

Conforme Pedro (2017, p. 101) salienta, os parâmetros de “luz, a sensação de propriedade, qualidade do ar, cor, temperatura, nível de complexidade e flexibilidade” tem, através de uma aplicação de modelo multinível, isto é, que contempla a análise dos fatores sensoriais retromencionados, revelam, no estudo de Peter, que 51% dos alunos apresentaram progressões.

Influenciados pela necessidade de adaptar a sala de aula regular em um novo ambiente, em 2012, a *European Schoolnet* começa a repensar um modelo de sala de aula e lança como modelo a *Future Classroom Lab (FCL)*, em Bruxelas (EUROPEAN SCHOOLNET, 2013).

Para a *European* (2017) a FCL, visa a garantir que o ambiente inovador de aprendizagem seja inspirador, uma sala com todos os equipamentos necessários, tornando a aprendizagem uma experiência interessante, repensando-se a pedagogia, inserindo-se a tecnologia e, claro, o design da sala da aula.

A sala é composta por 06 novos espaços, permitindo a exploração e a reflexão sobre diferentes óticas, e a forma de sustentação da aprendizagem. São eles (EUROPEAN SCHOOLNET, 2013):

- a) Investigar: a área da investigação, em que o aluno pensa por si só, e assume uma figura de agente ativo de sua aprendizagem, e explore seu espírito crítico;
- b) Criar: com todos os elementos em mãos, a zona do criar permite ao aluno produzir algo que se relaciona a sua vivência, ao mundo real. A criatividade,

o trabalho em equipe, as apresentações e planificações são altamente exercidas.

- c) Apresentar: os alunos produzem seus trabalhos, mas extremamente importante se revela a apresentação desses conteúdos, exercendo competências de feedback, de qualidade comunicativa, criando-se uma rede de partilha de conhecimentos e ideias.
- d) Interagir: na zona de interação a tecnologia vem sendo incorporada como fonte de conexão entre aluno e professor. Tanto o docente como o discente contribuem ativamente, com uso de gadgets tecnológicos, como tablets, smartphones e até os quadros interativos.
- e) Partilhar: nessa zona, espera-se explorar a responsabilidade social dos alunos, em que partilham, não somente de forma síncrona, mas também assíncrona, os trabalhos produzidos nas outras zonas. O espírito de colaboração é desenvolvido com a partilha dos materiais e tomada de decisões, tais como as exigências atuais do mundo profissional.
- f) Desenvolver: nessa zona a escola intende promover autorreflexão no aluno e competências metacognitivas, onde de forma mais individualizada, este poderá realizar sua aprendizagem mais informalmente, independente e no seu próprio ritmo. O objetivo seria para fazer uma flexibilização do sentimento de vigilância, diminuindo o estresse e potencializando a motivação e expressão pessoal. Até se diz, na sala de aula invertida nesta zona.

Assim, para facilitar a visualização dessas zonas, colaciona-se a imagem disposta no *planner* da FCL, em documento de apresentação disponibilizado pela European.

Figura 1 – O modelo FCL



Fonte: European Schoolnet (2013, p. 1).

Inegável que FCL é um modelo exemplar de AEI, e que a European tem incentivado a sua implementação no contexto Europeu. No entanto, a ideia primordial não



é apenas aplicar esse modelo que se apresenta completo, mas sim, para algumas instituições, servir de inspiração para adequação de seus espaços regulares.

Parece, até este momento, que de fato a FCL ter servido apenas como um modelo – pelo menos para Portugal-, pois das 19 escolas analisadas pela Neusa Pedro, 05 escolas assumiram um modelo parcial da FCL, com algumas incorporações idênticas e outras zonas diferentes; 08 fizeram um modelo próprio de AEI, pensando e adequando o próprio projeto; e apenas 06 incorporam de forma idêntica ao proposto pela FCL (PEDRO, 2017).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Considerando as ideias propostas e o momento atual em que nos encontramos, a preocupação dos AEI é mais que fazer com que as escolas, docentes e discentes estejam inseridos na nova realidade social que nos é imposta, que apenas modificar por esmero o ambiente escolar.

A tecnologia, como bem ressaltado, se encontra no cotidiano pessoal e profissional, educacional e familiar, não se podendo mais refutá-la. A sua incorporação surge como um facilitador, um instrumento de aprendizagem que deve ser utilizado por todo o ambiente escolar.

Se há estudos que indicam que de fato o espaço escolar interno em que o aluno está inserido propicia uma evolução e progressão na aprendizagem, este local precisa ser impulsionado e pensado de acordo com as realidades a que está inserido, seguindo o modelo da FCL ou então criando um modelo próprio, mas que tenha como ideia basilar a propulsão do ensino e aprendizagem, colocando o aluno como agente ativo a exploração das múltiplas competências, agregando-se à pedagogia.

O bem-estar dos alunos e professores nesses novos *layouts* são importantes de ser considerado, garantindo-se conforto, a ergonomia, a acessibilidade e facilidade de materiais. A construção das zonas se apresenta como forma de explorar de forma mais aprofundada das competências, a romper a passividade da sala de aula, das aulas expositivas e do modelo tradicional de sala de aula, primando-se por metodologias ativas de aprendizagem, com uma pedagogia diferenciada, em um espaço prazeroso e remodelado, com inserção e acesso tecnológico.



Portanto, revela-se insensato refutar os modelos de ambiente educativos inovadores propostos pela mais nova literatura, que têm uma nova roupagem e que se preocupa com o tipo de experiência vivenciada. Não é de hoje que se discute o espaço da sala de aula, e não se encerrará aqui. A aprendizagem na atualidade possui características próprias e a configuração de novos espaços e *designs* vêm, justamente, na tentativa de adequação à nova realidade social e educacional a que se está inserido, tornando esses espaços padrões e não meras exceções.

REFERÊNCIAS

BARRET, Peter *et al.* The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis – ScienceDirect. **Revista Building and Environment**, v. 89, p. 118-133, 2015. Disponível em: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S03601323150007000. Acesso em: 15 out. 2022.

BUTT, Babar Zaheer. A study examining the student's satisfaction in higher education. **Rev. Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v.2, n. 2, p. 5.446-5.450, 2010,.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

EUROPEAN SCHOOLNET. **Future classroom lab network**. 2013. Disponível em: https://edufor.pt/icl/documentos/FCL_LearningZones-Description_PT.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

EVANS, Gary W. The built environment and mental health. **Journal of Urban Health**, v. 80, n. 4, p. 536-555, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HILL, Mary C.; EPPS, Kathryn K. The impacto f physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 14, n. 4, p. 65-79, 2010.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & realidade**, v. 28, n. 2, 2003.

LOWEN, Laura J; SUEDFELD, Peter. Cognitive and arousal effects of masking office noise. **Environment and behavior**, v.14, n.3, p. 381-395, 1992.

LEAHY, Gilly. **The modern classroom: strategic insights for schol leaders**. Wellington, Nova Zelândia: Promethean Editions, 2016.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). UEPG: Ponta Grossa, PR, 2015. v. 2.

NOVAK, Joseph. D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

PEDRO, Neuza; MATOS, João Filipe. Salas de aula do futuro: novos *designs*, ferramentas e pedagogias. *In: SEMINÁRIO NACIONAL INVESTIGANDO PRÁTICAS DE ENSINO EM SALA DE AULA*, 3.,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Universidade Positivo, 2015, p. 15-29. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25706/1/atas_digitais_curitiba_2015.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

PEDRO, Neuza. Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.10, n. 23, p. 99-108, 2017.

PAIÃO, Olivie Samuel *et al.* Transformação digital na educação jurídica: um cenário disruptivo para as IES. **Revista Notandum**, Ano XXIV, n. 57, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/60232/751375152673>. Acesso em: 15 out 2022.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers and powerful ideias**. Nova Iorque: Basic Books, 1980.

WULSIN Jr., Lawson Reed. **Classroom desing: literature review**. Prepared for the especial committe on classroom design. 2013. Disponível em: https://provost.princeton.edu/sites/provost/files/SCCD_Final_Report_Appendix_B.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

XX SEINPE



ANÁLISE NORMATIVA DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Joana D’Arc Oris da Silva³²

Maria Nilvane Fernandes³³

Ricardo Peres da Costa³⁴

E-mail: joana.oris@hotmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: sem financiamento

Resumo

O respectivo trabalho tem como objetivo aportar as normativas jurídicas e documentais que preconizam o direito à educação para as pessoas em situação de privação de liberdade, assim como, destacar os documentos oficiais que orientam para o processo de implantação e implementação da educação escolar nesta realidade e contexto. Neste sentido, para o desenvolvimento do trabalho optamos pela abordagem da pesquisa documental com a finalidade de compreender os significados e os sentidos por meio das legislações e dos documentos oficiais que tratam sobre a educação no sistema prisional. Problematicamos, igualmente, a regulamentação do instituto da remição pela leitura, um direito da população carcerária previsto desde 2011, quando a Lei 7.210/84 de Lei de Execução Penal foi atualizada e passou a permitir que a educação do apenado, também pudesse ser revertido em menos dias da condenação a cumprir. O texto faz parte de uma reflexão inicial que será ampliada em pesquisas posteriores com foco na oferta de educação e qualificação profissional da população prisional no estado do Amazonas.

Palavras-chave: Educação; Sistema Prisional; Legislação; Amazonas.

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecida pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1994, preconiza que a educação é um direito de todo cidadão, sendo dever

³² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Bacharela em Serviço Social pela Faculdade Dom Bosco (2008) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (2018). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi/CNPq).

³³ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UEM), Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/SP); Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2017). Bolsista CNPq 2022/2024 para cursar pós-doutorado na Texas Tech University (U.S.A). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi/CNPq). Email: nilvane@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3420-2714>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3429086275125541>.

³⁴ É pesquisador. Doutor e Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, Londrina, Brasil). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFPR, Curitiba, Brasil). Graduado em Filosofia pela Faculdade Bagozzi (Curitiba, Brasil). Possui experiência na gestão pública municipal, estadual e federal com atuação na área do Sistema Socioeducativo, Penitenciário e Poder Judiciário. Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi/CNPq). <https://orcid.org/0000-0001-9563-5751>.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



do Estado e da família (BRASIL, 1988; 1996). No que diz respeito à escolarização, os processos educacionais encontram-se vinculados ao mundo do trabalho e as práticas sociais. Neste sentido, pensar a educação como práticas sociais para as pessoas privadas de liberdade, nos remete buscar entender as dificuldades e as possibilidades de assegurar a essas pessoas, seus direitos.

Este artigo, tem como objetivo aportar as normativas jurídicas e documentais que preconizam o direito à educação para as pessoas em situação de privação de liberdade. Destacando aqueles que orientam e prescrevem a educação para o processo de valorização do indivíduo, com a finalidade de contribuir para reintegração do mesmo por meio da educação e de outras ações que devem caminhar em consonância.

A reintegração social deve potencializar uma visão diferenciada ao indivíduo – após ter passado um período no sistema prisional. A educação deve ser vista como uma *força transformadora* que visa buscar o crescimento da pessoa; no nosso caso, a pessoa privada de liberdade. Sendo assim, a educação escolar no sistema prisional deve ser compreendida como uma das portas que dará à pessoa privada de liberdade acesso para uma nova caminhada, viabilizando novas perspectivas e novos desafios ao deixarem o sistema prisional. Permitindo que ele veja a educação não só como um preparo para o exercício da cidadania, como também, sua qualificação para o mercado de trabalho (MENEZES; SILVA; MENEZES, 2021).

No que foi exposto, Almeida e Santos (2016); Oliveira e Rodrigues (2021); Menezes; Silva; Menezes (2021) comungam ao afirmarem que o indivíduo deve ser o objeto de transformação dentro das ações que propõem os documentos oficiais e as normativas jurídicas no que tange a educação no sistema educacional.

Para fins de construção do trabalho, optamos por compreender os significados e os signos por meio das legislações e dos documentos oficiais que tratam sobre a educação no sistema prisional. Deste modo, o respectivo trabalho debruça-se somente numa seção que discute educação e prisão: normativas-jurídicas e os documentos oficiais. O objetivo desta seção é apontar os principais dispositivos legais que preconizam o direito à educação e destacar os documentos oficiais que orientam para o processo de implantação e implementação da educação escolar nesta realidade e contexto.



EDUCAÇÃO E PRISÃO: normativas-jurídicas e documentos oficiais

Como vimos, na seção anterior, a educação no sistema prisional no Brasil é preconizada na CF/88 e na LDBEN como um direito social. Sendo o Brasil, um signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), essas normativas seguem as orientações das agências e organismos que são a ela associados. Enquanto normativa, a Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatizou em 1947 que, todas as pessoas possuem o direito à educação escolar, inclusive, as pessoas privadas de liberdade (ONU, 1948).

No quadro a seguir apresentamos os principais dispositivos legais que tratam e preconizam sobre a questão da educação como direito para todos, sobretudo, a educação como direito da pessoa em condições de privação de liberdade.

QUADRO 1 - APORTES JURÍDICOS PRINCIPAIS SOBRE A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

ANO	DISPOSITIVO LEGAL	DESCRIÇÃO
1984	Lei n.º 7.210	Lei de Execução Penal
1996	Lei n.º 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2001	Lei n.º 10.172	Plano Nacional de Educação
2011	Dec n.º 7.626	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

FONTE: Elaborado pelos autores, 2022.

No quadro, destacamos alguns dispositivos jurídicos que preconizam a educação no sistema prisional como direito social. A educação aplicada neste contexto e realidade visa o pleno desenvolvimento da pessoa (privada de liberdade) e o seu preparo para o exercício da cidadania, ou seja, a educação desenvolvida no âmbito prisional tem o objetivo de dar continuidade na instrução e na formação daqueles que não tiveram acesso à educação escolar na idade certa, como também, é um instrumento de reintegração dos mesmo por meio da educação.

Diante disso, a Lei de Execução Penal (LEP), instituída pela Lei n.º 7.210/1984, preconiza que, o Estado tem por dever de prestar assistência às pessoas privadas de liberdades, sejam elas provisórias ou sentenciadas, e esta assistência deve ser material, jurídica, social, religiosa e educacional (BRASIL, 1984). Neste sentido, antes mesmo da promulgação da CF/88, o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade já demonstrava um avanço ainda na década de 1980. Neste prisma, “[...] a inclusão dos presos no sistema educacional, além de reparar uma injustiça pode também contribuir para que estes sejam incluídos no sistema social” (ALMEIDA; SANTOS, 2016, p. 911).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Outro dispositivo legal que reforçou a importância da educação no sistema prisional criando metas para a implantação e implementação da educação escolar, foi a Lei n.º 10.172/2001³⁵, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Cabe salientar que, conforme estabelecido no artigo 1.º esta lei perdeu sua vigência quando completou sua duração decenal (BRASIL, 2001, art. 1.º). Assim sendo, o PNE de 2001 trouxe como novidade no seu texto a implantação dessa política: “[...] em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores [...]”, estabelecendo ainda que se tenha efetivação de programas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assim como, formação profissional para este público-alvo (BRASIL, 2001, meta 17).

Para alguns autores, ao implantar programas educacionais no sistema prisional, “[...] a educação funciona tanto como ferramenta de caráter formativo, quanto para efetivar esse resgate do que há de humano na pessoa presa, de conhecer sua história, de identidade e pertencimento, de maneira igualitária com conhecimento apropriado de seus direitos” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2021, p. 12).

Por fim, destacamos o Decreto n.º 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Este decreto reforçou a questão do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, pois ela qualificou e ampliou a oferta da educação escolar nos estabelecimentos prisionais. O avanço neste dispositivo diz respeito aos seguintes objetivos:

- I **promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;**
- II integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e
- III fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (BRASIL, 2011, incisos I, II e III, grifo nosso).

De acordo com o inciso I do Decreto n.º 7.626/2011, a educação é o elemento essencial para o processo de reintegração social da pessoa privada de liberdade, pelo fato de que, *na sociedade capitalista*, ela exerce uma função social de suma importância para a

³⁵ Cabe salientar que, o novo PNE aprovado em 2014, prescreveu nas metas 9 e 10 assegurar e ampliar a oferta de escolarização para esta demanda, nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2014).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



transformação adequada social dos indivíduos. Nesse aspecto, é conveniente mencionar que a educação por si só não transforma o mundo de forma isolada, como já mencionou Paulo Freire, mas numa perspectiva articulada com políticas públicas, econômicas, sociais e culturais ela é parte do elemento transformador de toda sociedade.

Em âmbito nacional, muitos documentos orientadores que tratam da educação no âmbito do sistema prisional, são elaborados pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), enquanto órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), conforme apresentamos no quadro a seguir.

QUADRO 2 - OUTROS DOCUMENTOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

ANO	DOCUMENTOS	ÓRGÃO	DESCRIÇÃO
1994	Res. n.º 14	CNPCP	Fixa as Regra Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil
2009	Res. n.º 3	CNPCP	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais
2010	Res. n.º 2	CEB/CNE	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais
2012a	Res. n.º 44	FNDE	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012
2012b	Res. n.º 48	FNDE	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012.
2013	Recom. n.º 44	CNJ	Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura

FONTE: Elaborado pelos autores, 2022.

Conforme demonstra o Quadro 2, para promover a ampliação e garantir o acesso à educação das pessoas em situação de privação de liberdade, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) homologou duas resoluções importantes para garantir e viabilizar o acesso à escolarização.

A primeira Resolução do CNPCP foi estabelecida em de 11 de novembro de 1994, e fixou as Regra Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. A norma convencionou que tanto a educação escolar quanto a formação profissional das pessoas privadas de liberdade, eram parte do processo penal, dando ênfase para aqueles que não tiveram o



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



acesso educacional na idade certa, conforme estabelecido na própria Constituição Federal (BRASIL, 1994). Ademais, de acordo com o documento, ficou estabelecido que “Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso” (BRASIL, 1994, art. 41).

Da mesma maneira, a Resolução n.º 03, de 11 de março de 2009, dispôs sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Esta resolução foi fruto da mobilização entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério de Justiça, e buscou estabelecer ações de educação para o processo de escolarização e reintegração social da pessoa em situação privativa de liberdade, destacando que a educação nos estabelecimentos prisionais deveria:

- I atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos;
- II resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;
- III ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;
- IV estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e
- V promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas (BRASIL, 2009, art. 3.º).

Dentre os pontos elencados nesse artigo 3.º da Resolução está o fato de que o processo de implantação e implementação só ocorrerá se houver uma mobilização entre as instituições, como também, se houver financiamento para a efetivação dessa política.

Neste sentido, para fins de ampliar as orientações da educação nas prisões, o MEC por meio do CNE/CEB, homologou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, por meio da Resolução CEB/CNE n.º 02/2010. De acordo com esta resolução, todas as ações estabelecidas por este documento quantos outros devem estar em consonâncias com os



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



dispositivos legais apresentados no Quadro 1 que tratam da educação como direito social. Portanto, segundo o artigo 12 do PNE:

O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA (BRASIL, 2010, art. 12).

Dessa maneira, o planejamento deve levar em consideração a escolarização da pessoa privada de liberdade, considerando-se o preparo para a cidadania e o mercado de trabalho, estabelecendo, ações que devem visar a formação integral do homem, promovendo assim, a sua transformação e o seu processo de reintegração social.

A educação no âmbito desse sistema, além de promover o acesso aos estudos, de maneira a garantir o direito de dar continuidade no seu processo formativo, apresenta como benefício, a remição da pena por meio dos estudos realizados ao longo da privação de liberdade.

Para garantir o processo de implementação e ampliação da educação no sistema prisional o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal que executa ações de políticas educacionais do MEC, aprovou, em 2012, duas resoluções para fins de melhorar e de garantir uma educação de qualidade para esse sistema como parte do sistema público de ensino. Nesse prisma, o FNDE com a finalidade de captar recursos financeiros para fins de desenvolver projetos de ensino e pesquisa, tal como, financiar alimentação escolar e bolsas de estudo publicou a Resolução n.º 44, de 05 de setembro de 2012. Portanto, essa resolução levou em consideração a necessidade de “[...] ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos, priorizando [de maneira efetiva] as pessoas privadas de liberdade e as populações do campo e quilombola” (BRASIL, 2012a, p. 2).

A Resolução n.º 48 do FNDE, estabeleceu ainda orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012. Além de reforçar a necessidade de ampliar o acesso à EJA conforme vimos na resolução anterior e no Decreto n.º 7.626/2011, esta Resolução,



buscou contribuir para expansão da EJA quanto garantiu recursos financeiros para manutenção da modalidade no sistema.

Neste sentido, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2013, publicou a Recomendação n.º 44/2013, que dispôs sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabeleceu critérios para a remição pela leitura. Esta recomendação seguiu as orientações e prescrições já mencionadas por meio dos dispositivos legais e dos documentos orientadores. O objetivo foi valorizar as atividades educacionais práticas realizadas pelas pessoas privadas de liberdades.

Compete mencionar que a remição da pena se dá tanto pelos *estudos* quanto pela *leitura*. Com isso, os estabelecimentos precisaram atentar para as recomendações e orientações prescritas nas normativas. Desse modo, o que observamos por meio destes documentos e dispositivos legais é que houve processualmente uma diligência em “[...] assegurar as pessoas que se encontram privadas de liberdade o direito à educação” (ALMEIDA; SANTOS, 2016, p. 913).

Diante do exposto, os aportes jurídicos e documentais nos mostram a importância da educação no processo de reintegração social da pessoa privada de liberdade, assim como, a função social da educação para a transformação da vida e mentalidade do indivíduo. Neste sentido, deduzimos que as políticas educacionais são ações “[...] relevantes para o processo de ressocialização da pessoa privada de liberdade, porque é capaz de mudar o modo de pensar do sujeito” (MENEZES; SILVA; MENEZES, 2021, p. 176). Logo, para que isso aconteça é de suma importância estabelecer mobilizações institucionais, sociais e organizações para o processo de reintegração social por meio da educação e da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das normativas jurídicas que envolvem a educação no sistema prisional, evidencia que as legislações em vigor avançaram nos últimos anos para colaborar com uma sociedade mais justa, contribuindo para percepção de que ao longo da história, a pessoa privada de liberdade estava fadada a conviver com estigmas, que contribuem para a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



reprodução da exclusão social. Nesse aspecto, as ações educativas e de inserção produtiva contribuem para minimizar os danos causados pelo tempo no cárcere.

Assim, apesar de termos avançado no âmbito normativo com a promulgação de vários dispositivos legais, ainda estamos longe de alcançar o ideal, visto que esses avanços são significativos, mas sabemos que nem sempre é possível colocar em prática o que diz a lei. Ou seja, a normativa e a sua operacionalização possuem uma diferença no cotidiano institucional, ainda que a sua implementação seja favorável para a reintegração social da pessoa que está cumprindo pena e para a sociedade como um todo, considerando-se que a pessoa que foi privada de sua liberdade, ao retornar ao convívio social, de alguma maneira pode não conseguir superar questões vivenciadas durante o período que ficou encarcerada.

Identificar esses aportes legais nos coloca diante de um apanhado de leis que tem como foco humanizar a pena através da educação ou ainda, evidenciar que a prisão é uma instituição que pode possuir um sentido enquanto por lá estiver o indivíduo. Ainda que seja importante o ato da leitura como uma forma de crescimento pessoal, considerando-se que a educação formal é um direito do encarcerado, é conveniente questionar se a implementação de uma política de leitura como fator para a remição é, de alguma maneira, uma medida paliativa para ocupar o preso que não possui, no local a efetiva qualificação para o trabalho remunerado.

A partir de tal percepção, apresentar a educação no sistema penitenciário, como forma de reintegração é mais do que o exercício do que o ato de ler, envolve acesso a direitos educacionais que envolve a conclusão das etapas de ensino e a sequência nos estudos, bem como, em se tratando de adultos, pressupõe a articulação do processo educacional com a profissionalização e a inserção produtiva, não apenas educacional, mas como garantia de sobrevivência no mundo da mercadoria. Essa discussão se faz necessária pois não podemos dissociar reintegração, os direitos humanos e a luta pela sobrevivência, visto que ambas as condições – numa perspectiva marxiana - caminham lado a lado no sentido de viabilizar o crescimento individual do homem que precisa vender a sua força de trabalho para sobreviver no capitalismo.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlio Gomes; SANTOS, Rogério Queiroz dos. Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional. In: **RBP**AE - set./dez. 2016. v. 32, n. 3, p. 909–929. (2016).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 ago. 2022. (1988).

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**: institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: 01 ago. 2022. (2011).

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**: Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 ago. 2022. (2001).

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 ago. 2022. (2014).

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**: dispõe sobre Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 01 ago. 2022. (1984).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 ago. 2022. (1996).

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação CNJ nº 44/2013**: dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/recomendacao/recomendacao_44_26112013_27112013160533.pdf. Acesso em: 30 set. 2022. (2013).

CNPCP. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução CNPCP nº 03/2009**: dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Planalto Federal. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de março de 2009, Seção 1, pp. 22-23. (2009).

CNPCP. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução CNPCP nº 14/1994**: resolve fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Planalto Federal. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de março de 1994, Seção 1. (1994).

MEC. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 02/2010**: dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Planalto Federal. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20. (2010).

MEC. Ministério da Educação. **Resolução FNDE nº 44, de 5 de setembro de 2012**: estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de setembro de 2012, Seção 1. (2012a).

MEC. Ministério da Educação. **Resolução FNDE nº 48, de 2 de outubro de 2012**: estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de outubro de 2012, Seção 1. (2012b).

MENEZES, Reinaldo Oliveira; SILVA, Márcia Gama da; MENEZES, Dayane de Oliveira Rocha. Educação e sistema prisional: a ressocialização do preso por meio da educação na cidade de Manaus. In: **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, set., 2021. v. 8, n. 59. (2021).

OLIVEIRA, Sabrina Aparecida de; RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. As contribuições da educação no processo de ressocialização da pessoa privada de liberdade. In: **Revista Teias de Conhecimento**, Ponta Grossa, 2021. v. 1, n. 1. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/18511/209209215453>. Acesso em: 30 set. 2022. (2021).

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jul. 2022. (1948).





AS MÍDIAS EDUCACIONAIS EM ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS EM TEMPO DE PANDÊMIA

Gerilúcia Nascimento de Oliveira³⁶

Selma Suely Baçal de Oliveira³⁷

E-mail: gerilulu@hotmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: FAPEAM/CAPES

Resumo

O texto ora apresentado trata de pesquisa em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE, com apoio - CAPES e FAPEAM e suporte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - GPPE. O propósito deste trabalho foi apresentar algumas reflexões acerca da necessidade de repensar o processo educativo em tempo de pandemia (isolamento social) e as mudanças que a escola realizou para atingir seus objetivos. Discorrer também sobre formas metodológicas adaptativas com o uso das ferramentas tecnológicas (TIC's) e mídias educacionais com a mediação da famílias. O estudo ocorreu com alunos do ensino fundamental I da escola Municipal Prof.^a Elcy Mesquita Lima – Manaus/AM com aproximadamente 310 alunos. Os resultados sinalizam que práticas de ensino à distância com o uso da TV (projeto Aula em Casa) e estratégias mediadas pelas mídias educacionais foi um dos grandes desafios, porém com soluções criativas e comprometimento da equipe gestora poderemos estabelecer pontes de apoio às famílias.

Palavras-chave: Aprendizagem; Pandemia; Mídias.

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade brasileira tem se deparado com um processo devastador que desde o início do ano de 2020 tem causado inúmeras mortes em todo o mundo, o chamado Covid-19. Este cenário nos obrigou a planejar estratégias de ensino virtual à distância nas escolas de Manaus-AM. Como sugere e questiona SANTOS (2020, p.7) *a tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras?* O que poderíamos fazer então para minimizarmos os efeitos dessa crise? O que as escolas estão fazendo para divulgar o conteúdo formal para as crianças? Qual o impacto que a nova linguagem televisiva tem causado na aprendizagem dos alunos? Todos esses questionamentos têm a ver com a “reinvenção” da escola e a postura que adotará com o retorno.

³⁶ Doutoranda em Educação no curso de Pós-Graduação – PPGE pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e-mail: gerilulu@hotmail.com

³⁷ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora titular pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM



O objetivo dessa pesquisa foi destacar a complexidade diante dos desafios de educadores e estudantes em estabelecer uma conexão com o ensino remoto em tempo de pandemia. Quadro este, que se agrava quando os mesmos são desfavorecidos de ferramentas tecnológicas a exemplo do celular e TV.

A questão a ser respondida consiste em analisar **“Como as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, em tempos de pandemias, contribuiram para aprendizagens significativas dos alunos?”** já que as aprendizagens não podem ser qualificadas nem quantificadas, devido a educação remota que ainda estamos vivenciando.

A tessitura dessa pesquisa, pretende analisar o contexto educativo da escola Municipal Professora Elcy Mesquita Lima, situada em Manaus – AM, apresentando no seu quadro efetivo 12 professores e o quantitativo de 310 alunos divididos nos turnos matutino e vespertino. O contexto local resultante de um processo de invasão, onde atualmente residem famílias de baixa renda e comércio local suficiente para suprir a demanda do bairro. A escola nesse contexto, corresponde às necessidades do bairro com instrução formal. Conforme afirma Gadotti:

A escola integra e articula os novos espaços de formação criados pela sociedade da informação. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto, ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições (GADOTTI, 2000, p.55).

Diante deste quadro, resultante de um processo de pandemia vigente em todo país e no mundo, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED optou por um ensino remoto com uso das ferramentas tecnológicas à distância para atuação pedagógica do professor e aluno. O desafio a que nos propomos com os pais dos nossos alunos foi desenvolver processos colaborativos via grupos de WhatsApp (rede social de mensagens instantâneas) visando fortalecer competências e habilidades dos sujeitos para atender aos desafios e necessidades do Projeto Aula em Casa (TV aberta canal 2.5 ou redes sociais) no contexto da pandemia.

Esta pesquisa, tem como foco as estratégias colaborativas bem-sucedidas entre os professores participantes do ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) com alunos da faixa etária de 6 a 10 anos. Utilizamos para tal estudo, o método fenomenológico, que para Creswell



(2010) é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno.

Sendo assim, este relato, caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, “com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2010, P.211).

Os professores envolvidos da escola municipal Elcy Mesquita Lima, teve o recorte de 04 (quatro) professores dos anos de ensino, a saber: prof^a Estrela (3^o ano A e 5^o ano C), prof^a Sol (4^o anos A e B), prof^a Lua (projeto *English for Kids*) e prof^a Galáxia (mídias – educacionais). Foram desenvolvidas diferentes estratégias colaborativas para coleta e produção de dados, temos: (a) os roteiros criativos; (b) os desafios pedagógicos; (c) as linguagens de programação; (d) educação 3.0.

2. DESENVOLVIMENTO

Quando pensamos em educação no século XXI sempre idealizamos em nossas mentes, uma educação mais prática, do diálogo, da interação e afeto entre escola, família e alunos. Pensamos também em uma educação do click, do “touch”, da facilidade e da agilidade de informações. Não obstante jamais estivemos preparados para pensar numa educação de paralisação, do distanciamento social, do recuo domiciliar, e principalmente nunca precisamos tanto do acompanhamento dos responsáveis para com as atividades das crianças, em tempos de pandemia eles tornaram-se nossos maiores aliados.

Com o passar das aulas percebemos que a maioria dos pais não conseguiram acompanhar as orientações enviadas nos grupos, por diversos fatores, como tempo acúmulo de mensagens durante o dia no grupo, trabalho, atividades com outros filhos, etc. Com as informações soltas, em mensagens simples, gradativamente foram surgindo perguntas como “Qual a disciplina mesmo de hoje?”, “Qual o conteúdo?”, “A atividade é do livro ou do caderno?”, “O que é pra fazer?”. No roteiro logo no início vem a identificação da disciplina do dia, data, conteúdo e explicação do que deve ser feito, além das saudações e mensagens de incentivos.

Com resultado da estratégia didática alguns pais se manifestaram no grupo para expor a satisfação com os roteiros ativos de trabalho. A exemplo das falas selecionamos esta:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Eu gosto da propostas dos roteiros, é um incentivo para as crianças quando elas vêm os personagens que a professora posta junto com a atividade, meu filho já pergunta logo: “Qual será o personagem de hoje mãe?”, e eu já gosto porque fica salvo na galeria de fotos do nosso celular, quando é só escrito fica ruim, pois às vezes preciso apagar as mensagens e a explicação vai junto, já as fotos dos roteiros ficam salvas...”

Responsável do aluno W.G, 5º ano C

Estes relatos expressam como avançamos no trabalho pedagógico e social nesta troca de experiências em tempos de pandemia. As crianças passaram a compreender de forma mais clara as propostas, os pais conseguiram organizar melhor as mídias e as informações repassadas, o que resultou no avanço das realizações de exercícios, aumento do número na entrega das atividades, melhoria no diálogo para com os responsáveis, entre outros.

Neste aspecto a pandemia trouxe uma mudança nas práticas pedagógicas que até o momento eram construídas nos formatos tradicionais da educação. Além das práticas, os planejamentos foram reconstruídos pelo efetivo uso de tecnologias e na forma de interagir com os alunos foram completamente virtuais no início da pandemia e possíveis momentos, de forma híbrida.

A partir do pressuposto do uso de tecnologia atrelada ao ensino, pudemos incluir o pensamento de um ilustre educador brasileiro: Paulo Freire que pensou a escola como um espaço que pudesse trazer ao aluno a inquietude de aprender, despertando sua curiosidade e criatividade, conduzindo-o à investigação e formando o conhecimento que necessita (FREIRE, 2014).

Diante deste fato, pensamos em ações que buscasse as relações de afeto e acolhimento nas estratégias colaborativas nas atividades didáticas, a saber: planejamento, organização das aulas, definições de ações, intervenções didáticas foram sendo adaptados de acordo com a realidade de cada aluno. O Projeto “Aula em Casa” (2020 e 2021) com transmissão nas escolas municipais e estaduais de ensino, desta forma: o aluno assistiu as aulas na televisão (figura 1) ou usar as redes sociais (youtube) e posteriormente desenvolver as atividades propostas no “Exercitando” sob a orientação da professora e/ ou com atividades complementares que contemplava outras disciplinas do currículo (figura 2).



Figura 1 – Alunos assistindo o Projeto



Figura 2 – Aluno realizando atividade no

A professora compartilha com os responsáveis vídeos complementares, materiais de apoio e áudios explicativos, permanecendo disponível no grupo para dúvidas e questionamentos dos alunos e responsáveis. No retorno das atividades os pais ou responsáveis, realizavam por meio das postagens de fotos, vídeos, áudios e mensagens compartilhadas sobre o conteúdo da aula (Projeto Aula em Casa).

Recordamos Freire (2003) que retoma em sua fala a necessidade de os educadores criarem as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos, num processo em que o professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro. Insiste que "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

Outra estratégia utilizada foi a linguagem de programação “SCRATCH DAY” (dia para celebrar o Scratch), os alunos criaram o roteiro e programaram no app Scratch Jr. o “SCRATCH E DICAS NA PANDEMIA”, idealizado com base na divulgação de todo o cuidado que devemos ter em meio à pandemia da COVID-19. Os alunos ficaram entusiasmados com a linguagem de programação, desenvolvendo um maior interesse pelas atividades propostas (figura 3). E como resultado realizaram seu projeto sob a orientação da professora Galáxia (figura 4).



Figura 3 – Alunos com atividades de



Figura 4 – Vídeo com programação e roteirização dos

Link do vídeo produzido: <https://www.instagram.com/tv/CBmAueAHUYf/?igshid=xn5jb5qry55y>

A educação 3.0 traz as tecnologias digitais para a sala de aula para estimular a produção e a troca de conhecimentos. A sala de aula passa a ser qualquer ambiente onde as pessoas se conectam umas às outras e criam. Onde há pessoas conectadas, tem ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Por isso, a importância nesse contexto de educação do uso de tecnologias de informação e conhecimento (TICs)

Barros e Okada (2013) afirmam que os estudantes da educação 3.0 podem ser caracterizados por três C's: conectores, criadores, construtivistas. O estudante passa a ser coautor, coaprendiz e gestores colaborativos de suas experiências de aprendizagem. O educador torna-se guia, ajuda a transferir as habilidades de autoaprendizagem que o estudante já tem no contato informal com a web para contextos de aprendizagem formal.

Dentro do contexto da Web e da educação 3.0 também podemos fazer uso da gamificação. Para Fogg (2009), “gamification” oferece as ferramentas adequadas para gerar uma mudança positiva no comportamento do aluno, criando aplicações mais eficazes e envolventes para a aprendizagem à distância. Propõe a reconstrução de sentido da educação escolar de modo a torná-la mais plural, ubíqua, tecnológica e contextualizada, permitindo a formação integral dos estudantes.

As atividades-desafio consistem em utilizar recursos de jogos em outros contextos. Tornando-se uma aposta na educação no século 21, pois desperta o interesse, desenvolve criatividade e autonomia, promovendo diálogo e resolução de situações-problemas. Outras alternativas são utilizar pontos, distintivos ou prêmios como incentivo; definir *avatares* ou cenários específicos com que os estudantes precisam lidar ou propor obstáculos a serem

superados (figura 5).

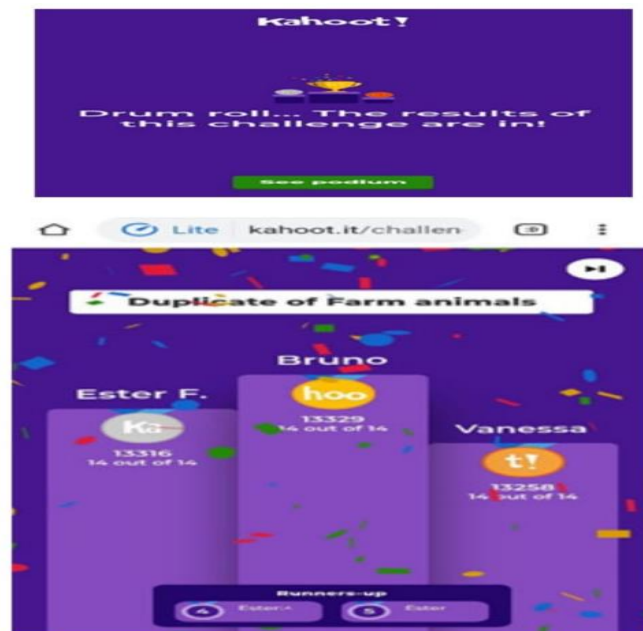


Figura 5 – Pontuação nos jogos de gamificação e Ranking dos alunos na turma 4º ano, turno matutino.

A educação 3.0 traz as tecnologias digitais para a sala de aula para estimular a produção e a troca de conhecimentos. A sala de aula passa a ser qualquer ambiente onde as pessoas se conectam umas às outras e criam. Onde há pessoas conectadas, tem ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Por isso, a importância nesse contexto de educação do uso de tecnologias de informação e conhecimento (TICs)

Conforme Keats e Schimidt (2007) a Educação 3.0 se inspira na Web 3.0, além de ser interinstitucional e intercultural. Os alunos produzem e compartilham conhecimento usando as redes sociais fora do âmbito imediato da instituição educativa e de seus contextos culturais. O que constrói esta educação é dialogar, quebrar fronteiras e distinções entre professores, alunos, instituições, disciplinas, artefatos, linguagens, territórios e pessoas em geral.

CONCLUSÃO

A proposta deste regime de trabalho dispõe de profissionais comprometidos com o processo de Educação, determinados a aliar a família à escola de modo aprazível. Contou



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



também com o engajamento desta comunidade escolar que viabilizou o ambiente de estudos, organização do material escolar necessário, incentivando o estudante a manter o foco nas aulas e atividades propostas.

A utilização de softwares voltados para a linguagem de programação incentivou a criatividade, curiosidade e o senso investigativo dos discentes e através do aplicativo Scratch Jr, a turma pode exercitar o raciocínio lógico matemático, sua noção de tempo e espaço, bem como o enriquecimento de seu vocabulário, tornando sua aprendizagem bastante significativa.

Embora tenhamos resultados positivos, não deixaremos de mencionar os obstáculos encontrados como a falta de internet, de recursos tecnológicos ou auxílio aos estudantes. Muitos outros com familiares enfermos ocasionando situações de óbito pelo Covid-19. Enfim, motivos não nos faltaram para desistir, porém, somos conscientes de que os desafios sempre estarão postos e que é nossa a tarefa de elaborar estratégias com soluções criativas contribuindo significativamente para o sucesso escolar de nossos discentes.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela Melareira; OKADA, Alexandra. Os estilos de aprendizagem para as novas características da educação (3.0). VIII Internacional Conference on ICT in Education – Challenges 2013, Anais ...Braga, Portugal, 2013.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FOGG, Brian Jeffrey. **A Behavior model for persuasive design**. Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology, Claremont, California, p.26-29, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Arte Médicas, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/s0102-88392000000200002> Acessado em 17/07/2020.

KETS, Derek; SCHIMIDT, J. Phillipp. **The genesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa**. First Monday, V.12, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina. Abril, 2020.



AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA

Francislene Rosas da Silva³⁸

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

francislene.silva@ifac.edu.

Arminda Rachel Botelho Mourão³⁹

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

José Júlio Cesar do Nascimento Araújo⁴⁰

Instituto Federal do Acre, Rio Branco- AC, Brasil.

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: FAPEAM e CAPES

RESUMO

O estudo discute as mudanças no mundo do trabalho e as transformações provocadas pelo processo de reestruturação produtiva desencadeados no Brasil nos anos 1990, trazendo algumas reflexões sobre os impactos gerados no âmbito educacional e na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual convergiu esse levantamento bibliográfico sobre os temas propostos, ancorada no método histórico-dialético. Como resultado, a discussão nos permitiu uma análise dos movimentos históricos, socioeconômicos e políticos que marcaram as modificações no mundo do trabalho, considerando não apenas a sua abrangência, mas a complexidade dos impactos gerados que se apresentam como desafios e limitações para a educação e as instituições educacionais.

Palavras-chave: Mundo do trabalho; Reestruturação Produtiva; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho na sociedade atual, ocasionadas pelo processo de reestruturação produtiva, globalização da economia e desenvolvimento das tecnologias, provocaram inúmeras transformações em diferentes campos econômicos, sociais, políticos, culturais e geográficos, trazendo novos desafios para o mercado de trabalho e causando impactos significativos para a educação e a escola.

³⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), professora do Instituto Federal do Acre. E-mail: francislene.silva@ifac.edu.br.

³⁹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), professora titular da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: armindamourao@ufam.edu.br.

⁴⁰ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), professor no Instituto Federal do Acre. E-mail: jose.araujo@ifac.edu.br.



Nesse sentido, o estudo apresenta uma abordagem a respeito das mudanças no mundo do trabalho a partir das últimas décadas do séc. XX, trazendo uma interlocução com o processo de reestruturação produtiva, apresentando uma breve reflexão sobre os impactos ocasionados por essas mudanças no âmbito educacional e escolar. Tendo como objetivo compreender as relações e modificações no mundo do trabalho, destacando o processo de reestruturação produtiva, suas implicações e impactos na educação e na escola. O problema investigado consiste em verificar quais os impactos ocasionados na educação e no âmbito escolar decorrentes das mudanças no mundo do trabalho?

A metodologia consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo descritivo, com levantamento bibliográfico realizada na base de dados das plataformas Google Acadêmico e Scielo (publicações e livros), com o uso do descritor “Mundo do Trabalho”, “Reestruturação Produtiva” e documental com a consulta aos documentos oficiais e legislações publicadas no site do Ministério da Educação (MEC), tendo como base os pressupostos do materialismo histórico-dialético, que para Marx (2017) analisa as diferentes formas de desenvolvimento, investigando a conexão existente e suas mediações com a realidade em uma perspectiva histórica.

O estudo está dividido em três partes: a primeira trata das modificações no mundo do trabalho; a segunda faz uma incursão a respeito do processo de reestruturação produtiva e os impactos na educação e na escola e a terceira tece as considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

1. As modificações no mundo do trabalho

Nas últimas décadas tem se evidenciado inúmeras modificações no mundo do trabalho, tais mudanças são refletidas nas mais diversas formas e novos modelos de organização e estruturação do trabalho, que paulatinamente, vem ocasionando formas desregulamentadas de trabalho gerando assim processos de precarização no e pelo trabalho, instituídos nas mais diversas formas de desemprego, subemprego, empregos informais, terceirização e subcontratações gerando como consequência a intensificação da exploração da classe trabalhadora sob a égide do sistema capitalista.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Com a crise estrutural do capital ocasionou-se inúmeras consequências ao mundo do trabalho, desencadeando a implementação do processo de reestruturação do capital, que surge numa processualidade complexa a partir da década de 70, “com a crise do Welfare State, com a regressão da social-democracia, contemplados pela reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, das políticas fiscais e monetárias e dos organismos mundiais de hegemonia do capital” (ANTUNES 2006, p. 179-180).

A partir dos anos 80, o capitalismo vivenciou um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, determinando assim, novas formas de relação entre o Estado e a sociedade.

Essas transformações advindas da implantação do modelo de acumulação flexível e da concorrência intercapitalista, afetaram diretamente a classe trabalhadora e a luta em defesa dos seus movimentos sindicais e operários. Como afirma Harvey (2008) houve o desmonte dos direitos sociais e trabalhista, com uma propagação do individualismo e o combate ao sindicalismo classista.

O capitalismo, em sua gênese intensificou a divisão social do trabalho e a exploração do trabalhador nos diversificados modelos e meios de produção, atingindo o seu maior grau de expropriação ao penetrar a “alma do trabalhador”. Esse movimento do capital avança alcançando a individualidade e capturando a sua subjetividade, subtraindo a essencialidade da sua condição humana.

Antunes (2012) ao tratar da nova morfologia do trabalho no Brasil, destaca em seus estudos que prevalece na atualidade o processo tendencial de precarização estrutural do trabalho, onde a cada dia o trabalho se torna mais reduzido, intensificado, explorado e informalizado como via de acesso ao desemprego estrutural.

Nesse contexto, Antunes (2011) ainda destaca um quadro tendencial de precarização estrutural do trabalho, nos quais os capitais globais estão exigindo a ampliação generalizada de novos proletários, mais precarizados, terceirizados e informalizados ocasionando o desmonte da legislação social protetora do trabalho, com a proliferação dos pequenos negócios vinculados às grandes corporações, envolvendo as áreas de produção, comércio e prestação de serviços e os pequenos proprietários informais,

Estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e vendo sua substituição pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário” etc.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



As “cooperativas” patronais tornam-se, então, contemporaneamente, verdadeiros empreendimentos visando aumentar ainda mais a exploração da força de trabalho e a conseqüente precarização da classe trabalhadora. Similar é o caso do “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado e que permite o proliferar das distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa (ANTUNES 2011, p. 411).

Para Alves (2009) com a reestruturação capitalista no Brasil sob a égide neoliberal, constitui-se uma nova morfologia social de acumulação capitalista baseada na lógica da redundância do trabalho vivo. Com isso, o autor destaca questões que impactam e contribuem para desestabilidade das relações de trabalho e do trabalhador como: a jornada de trabalho e o tempo de trabalho manifesto e oculto, o crescente índice de desemprego total ocorrendo a queda dos rendimentos dos trabalhadores autônomos, constituídos em sua grande parte por assalariados informalizados com crescente expansão da terceirização nas atividades industriais e de serviços, com aumento significativo de trabalhadores autônomos que caracterizam os trabalhadores assalariados precarizados, caracterizando desse modo a desestruturação do mercado de trabalho.

Nesse sentido, ao analisar as formas de trabalho contemporâneo notamos que cada dia mais o sistema de metabolismo social do capital necessita cada vez menos do “trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado, dos trabalhadores hifenizados que se encontram em explosiva expansão em todo mundo produtivo e de serviços” (Antunes 2006, p. 160).

Na visão de Antunes (2006) ocorre um estranhamento nessas relações de trabalho que no sentido marxista, diz respeito à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade. As principais barreiras sociais que potencializam o aumento a pobreza seriam, então, a brutal exclusão social, explosivas taxas de desemprego estrutural e a eliminação de inúmeras profissões, que em virtude dos aparatos tecnológicos causam a precarização do trabalho.

Alves (2009) apresenta ainda elementos de precarização do trabalho destacando a perda dos direitos trabalhista, a inflexão significativa no total de greves no país, o crescimento do desemprego total, expansão dos contratos de assalariamento precário/flexibilizado, onde é evidente a exploração através da mais valia relativa articulada com a extração por meio da mais valia absoluta em escala ampliada e mundial.



2. Reestruturação Produtiva: Impactos na Educação e na Escola

Com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, estrutura e organização, nos levando a refletir sobre as significativas mudanças nas formas de gestão, organização do trabalho e nas políticas públicas educacionais.

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, se compararmos em termos de mudanças com a década de 1960. Nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, já nos anos de 1990 demarcam uma nova realidade com o imperativo da globalização e do neoliberalismo como destaca Oliveira (2004),

as reformas educacionais nesse período tinham como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública, onde os sistemas escolares formam os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA 2004, p.1129).

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, desde o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e as que deram continuidade posteriormente, evidenciam essa transição. Os estudos dos organismos internacionais pertencentes à ONU, buscam orientar os governos latino-americanos para uma educação voltada para a transformação produtiva com equidade como preconiza a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990. As reformas educacionais que se implantam a partir da década de 90, tem por finalidade uma educação dirigida à formação para o trabalho, orientada para a gestão ou disciplina da pobreza através de estratégias de gestão e financiamento.

No bojo da reforma do Estado e da reforma da Educação Básica, o Ensino Médio brasileiro, historicamente é destinado ao atendimento das demandas do sistema produtivo. Nos anos de 1990 registram-se a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



técnicas e documentos normativos para a Educação. Dentre os principais destacamos: a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, tendo como compromisso assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, buscando orientar para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo, para uma educação voltada para a equidade social, resultando no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Já no cenário de reforma educacional no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, os principais indicadores que sinalizaram a intencionalidade e implementação de mudanças foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; ações do MEC com mudanças curriculares e organização geral da escola (Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica); as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação; as políticas de financiamento (Fundos Nacionais de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Educação Básica); dentre outros. Estas foram aprovados com o objetivo de regulamentar a formação de professores da Educação Básica, tais propostas educacionais do governo FHC se consolidam numa perspectiva economicista e mercantilista. No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, baseada na pedagogia das competências e na organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade.

Como destaca Frigotto; Ciavatta (2003, p. 108) a dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, adota o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, “trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização, na qual a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação”.

Essa lógica empresarial de uma formação para atender os interesses do capital, consequência da reestruturação produtiva do capital, marcada pelos pressupostos ideológicos, compromete a essencialidade da educação escolar no sentido de que ao implantar pedagogias, programas, projetos, modelos de gestão que atendem às exigências imediatas do capital, a escola se desfigura. “Essas concepções, ao serem incorporadas pela



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



escola, subtraem a essencialidade da educação escolar de mediar os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, transformando-a em mera via direta de adaptação ao mercado de trabalho” (RODRIGUES 2015, p. 41).

Nesse sentido, é notório, que os movimentos de reformas que se formam no corpo dos países da América Latina nos anos de 1990, especificamente no Brasil, demarcam uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências e impactos significativos para a organização e a gestão escolar, resultando também uma reestruturação do trabalho docente.

Oliveira (2004) evidencia que mudanças recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, afirma que estamos diante de novos padrões de organização no trabalho escolar, e que há uma distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional do que é de fato implementado nas escolas, causando assim uma grande defasagem.

Destaca ainda, que o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho com maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, o que potencializa a intensificação da exploração do trabalho. “ Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo, faltam-lhes condições de trabalho adequadas, quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA 2004, p. 1140).

Observa-se nas últimas décadas, com as transformações ocorridas no mundo do trabalho em sua conjuntura histórica, uma educação classista e dualista que classifica e exclui, onde a educação profissional é destinada aqueles que estão sendo preparados para executar o trabalho, e a educação científica- acadêmica para aqueles que irão conceber e controlar este processo, notando-se com essa distinção que a formação e as condições de acesso aos níveis mais elevados de ensino são privilégios de uma minoria, intensificando assim à lógica da polarização.

Nas escolas, sobretudo as públicas, Oliveira (2004, p. 1132) salienta que os professores acabam por estender as suas atividades para além da docência, desempenhando, muitas vezes, as funções de assistente social, psicólogo, agente público enfermeiro, etc., o que contribui para um “sentimento de desprofissionalização, de perda



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



de identidade profissional, e da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Conforme aponta Santana (2005 p.19) “a educação se vê sob pressão daquilo que seria educar para o trabalho”. Não só se submete o que deveria ser uma ótica formativa mais plena e crítica a uma perspectiva mais restrita de determinação da lógica de mercado, como também se impõe ao trabalhador a necessidade de buscar incansavelmente preencher requisitos definidos pela lógica empresarial. Se a educação vem assumindo foro de centralidade nesse debate, é necessário que a sociedade como um todo se indague de que formação se está falando e necessitando. Como em todos os demais aspectos, é a sociedade e não o mercado quem deve definir e guiar os eixos de desenvolvimento social e econômico. A perspectiva de diálogo entre as duas demandas, no qual a social deve ter primazia, parece ser um caminho fértil.

Para a autora Tania Bacelar em sua exposição no Seminário Nacional “A Crise do Capitalismo e o Desenvolvimento do Brasil” (2012), apresenta que um dos grandes desafios do Brasil é a Educação, onde faz-se necessário proporcionar uma educação de qualidade, ofertando a todos os jovens e crianças uma educação integral, pela manhã e à tarde. Destaca ainda como prioridade o desenvolvimento científico, tecnológico e a inovação, bem como o fortalecimento do desenvolvimento regional com ênfase na dimensão territorial, como sendo elementos relevantes para inserção nas discussões e políticas educacionais do país.

Na visão de Kuenzer (1998) há necessidade de uma profunda revisão do trabalho pedagógico. Fundamentada nos seguintes pressupostos: articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico a partir do mundo do trabalho, concebido enquanto locus de definição dos conteúdos que devem compor o programa, articulação entre saber para o mundo do trabalho e saber para o mundo das relações sociais, privilegiando-se conteúdos de demandas pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética ; articulação entre conhecimento do trabalho e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho; articulação dos diferentes atores para a construção da proposta: setores organizados de sociedade civil, professores e pedagogos, responsáveis pela gestão estatal de educação e responsáveis pela formação de profissionais de educação.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Na visão de Hotz; Zonardini (2009) os novos modelos de organização do trabalho exigem novas aptidões, novas capacidades e novas atitudes para a qualificação do trabalhador. No conjunto de características requeridas aos trabalhadores para a incorporação nas novas formas de produção, destaca-se o modelo de competências. Nesse contexto, as políticas educacionais delineadas e implementadas na década de 1990 partem do pressuposto de que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo, promovendo a qualificação de um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho e dotado das características necessárias à empregabilidade. O “apelo à educação compõe o discurso ideológico da empregabilidade, que oculta a lógica da exclusão do sistema produtivo” (HOTZ; ZONARDINI 2009, p.136).

A causa das condições econômicas, sociais e culturais em que a classe trabalhadora se encontra submersa é derivada da lógica excludente do sistema capitalista, que independentemente das formas de produção adotadas visa ao enriquecimento de uma minoria, em detrimento da inclusão social da maioria.

Meszáros (2011, p. 73), em seu livro “A educação para além do capital”, atenta para a necessidade de se superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seu alicerce. Acrescenta, ainda, que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, estando pautada na discussão social, política, econômica e cultural, que possibilite aos sujeitos sociais o saber-pensar crítico sobre o espaço e as relações que nele estabelecem.

CONCLUSÃO:

O estudo evidencia a necessidade e a urgência de refletir e pôr em prática alguns elementos que foram destacados pelos autores como: o que é prescrito nos programas de reforma educacional sejam de fato implementados pelas escolas, a superação da dualidade e a polarização na educação com vista a equidade educacional, condições de trabalho adequadas possibilitando programas de formação continuada aos servidores, fortalecimento dialógico das demandas do mercado e da sociedade, onde a sociedade tenha primazia nas deliberações, maior investimento no desenvolvimento científico tecnológico e inovação para o desenvolvimento regional e os arranjos produtivos locais, uma educação



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



integradora que contribua para a formação crítica social emancipadora, buscando superação da lógica destrutiva do capital.

Corroborando com Kuenzer (1998 p.12) nos cabe refletir acerca da educação e da escola, onde tais segmentos estejam comprometidos com “os trabalhadores e os excluídos, onde as políticas educacionais não sejam restritivas, mas que tenha como referência as positivities presentes nas mudanças do mundo do trabalho para construção de um novo projeto pedagógico”, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formasse os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção de uma nova sociedade.

Em síntese, os estudiosos elencados nos apresentam reflexões acerca de ações integrativas que precisam ser valorizadas, onde a educação contemple os anseios da classe trabalhadora no engajamento pela luta e resistência buscando a superação de uma educação voltada apenas para o mercado capitalista, mas que seja sobretudo uma educação para a formação emancipadora, para a construção de uma formação crítica-social, omnilateral, integral e democrática buscando o rompimento das dualidades educacionais.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, p. 405-419, 2011.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Revista Nueva Sociedad**, v. 232, p. 3-4, 2012.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis**, v. 12, p. 188-197, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

HOTZ, Karina Griggio; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação: algumas considerações. **Práxis Educativa**, v. 4, n. 2, p. 131-138, 2009.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 1998.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro1. Tradução de Rubens Enderle, 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

RODRIGUES, Cesar Augusto. A reestruturação produtiva do capital e seus impactos sobre o trabalho docente. **Impulso**, v. 25, n. 64, p. 29-44, 2015.

SANTANA, Marco Aurélio. O mundo do trabalho em mutação: as reconfigurações e seus impactos. **Cadernos IAU ideias**. São Leopoldo, v. 3, n. 34, 2005.

SEMINÁRIO NACIONAL. A Crise do Capitalismo e o Desenvolvimento do Brasil. São Paulo: EditoraFundação Perseu Abramo: Anita Garibaldi, 2012.

XX SEINPE



AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMAZONAS

Maria Terezinha Vieira da Silva⁴¹

Arminda Rachel Botelho Mourão⁴²

E-mail: (terezinhapurchio@hotmail.com)

GT 1: (Educação, Estado e Sociedade na Amazônia)

Financiamento: (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM)

Resumo: O início do ano de 2020 foi marcado pela notícia de que o vírus de causa desconhecida que fora notificado na província de wuhan na China, era altamente contagioso, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS), relatar que se tratava de uma epidemia., pois em pouco tempo atingiu rapidamente as nações em escala global, sendo declarado como uma pandemia. Essa declaração implicou aos países medidas de isolamento social para contenção do vírus denominado de Covid-19. Neste sentido o presente texto apresenta algumas reflexões sobre os desafios no âmbito das políticas públicas de inclusão das tecnologias no contexto educacional Amazônico, com o objetivo de inferir em que medidas estas políticas públicas se tornaram cruciais para a continuidade das aulas durante a pandemia de covid-19 no ano de 2020/2021, no contexto Amazônico, gestadas através do projeto Aula em Casa, pela SEDUC/AM, constitui-se como parte integrante da dissertação de mestrado da respectiva autora. A metodologia utilizada é a pesquisa documental e bibliográfica, com a seleção de artigos, decretos, pareceres e normativas relacionados a temática, e uma abordagem qualitativa de natureza exploratória descrita para interpretação dos dados.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação, Covid-19, Ensino Remoto, Tecnologias.

Introdução

O início do ano de 2020 foi marcado pela notícia de que o vírus de causa desconhecida que fora notificado na província de wuhan na China, era altamente contagioso, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS), relatar que se tratava de uma epidemia, pois em pouco tempo atingiu rapidamente as nações em escala global, sendo declarado como uma pandemia.

Essa declaração implicou aos países medidas de isolamento social para contenção do vírus denominado de Covid-19. Neste sentido o presente texto apresenta algumas reflexões sobre os desafios no âmbito das políticas públicas referentes a inclusão das tecnologias na educação.

⁴¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAM), Manaus/Am, Brasil, graduada em Licenciatura em Pedagogia (UFFS-CH/2019), possui especialização em Tecnologia para Educação Profissional pelo (IFSC-SC/2020).

⁴² Orientadora, professora e Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha 2(PPGE-UFAM), Manaus/Am, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A suspensão das aulas de forma não presencial na educação básica, desencadeou diversas problemáticas para o contexto educacional vivenciados por gestores escolares, docentes, discentes, e para toda a comunidade escolar no geral.

Nesse sentido buscamos compreender como vem sendo desenvolvidas e efetivadas no Amazonas as políticas públicas de inclusão tecnológica nas escolas da rede estadual de ensino, quais avanços têm sido executados nessa perspectiva de alinhamento com as políticas educacionais de inclusão tecnológica, e em que medida essas políticas desenvolvidas pelo Estado do Amazonas contribuíram de forma efetiva para a continuidade das aulas durante a pandemia de Covid-19.

Para tentarmos responder a problemática da pesquisa, objetivamos aqui refletir sobre os principais desafios impostos as Políticas Públicas de Inclusão das Tecnologias Digitais, no contexto educacional do Estado do Amazonas. Para tanto utilizaremos da pesquisa documental e bibliográfica, bem como da análise qualitativa de natureza exploratória descritiva para interpretação dos dados coletados.

Metodologia

No campo teórico o estudo retoma os fundamentos legais das políticas de inclusão digital elaboradas pelo governo em esfera federal, desde a Constituição Federal (C.F. de 1988), e conseqüentemente fundamentadas na LDB 9394/96, no artigo 32, que trata da utilização das tecnologias digitais na educação, bem como da sua utilização como complementaridade do ensino presencial, O plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024), bem como o documento da BNCC de 2017.

Nossa intenção é refletir sobre como vem sendo desenvolvidas as políticas públicas de inclusão tecnológicas no Amazonas. Para desenvolver os estudos escolhemos a abordagem qualitativa, uma vez que não há intenção de mensurar os dados, se caracterizando como um estudo de natureza exploratória descritiva, como forma de aprofundar os conhecimentos sobre o tema pesquisado.

Haja vista que a pesquisa científica se caracteriza por ser um processo inacabado e complexo, a abordagem adotada para a análise dos dados é “qualitativa”. Minayo et al (2009, p. 21), pois a pesquisa qualitativa descreve fenômenos muitos particulares. Se



preocupando com um nível de realidade que pode ou não ser quantificado. Ou seja, trabalha com um universo dos significados[...].

Para a coleta de dados se utilizará a pesquisa documental e bibliográfica, com a finalidade de se obter melhor compreensão e análise do objeto de estudo. Tendo por base que as pesquisas nos documentos possibilitam um resgate histórico sobre as tomadas de decisões que foram sendo construídas ao longo da história, bem como estas foram sendo constituídas levando em consideração as relações de poder por partes de organismos internacionais.

Enquanto que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). A importância de se trabalhar com levantamento bibliográfico existente, é promover um diálogo reflexivo e contribuir com novas análises críticas para a divulgação do tema pesquisado.

As políticas públicas de inclusão das tecnologias no contexto educacional

O avanço da tecnologia em todos os aspectos e setores da vida em sociedade é um processo que apresenta magnitude exponencial segundo Pistono (2017), ou seja, o fenômeno tecnologia invade e altera nossos afazeres rotineiros de forma contínua ao longo dos tempos adentrando não apenas as empresas, mas também os ambientes domiciliares.

Para além das tecnologias cotidianas que nos rodeiam, as redes de conexão de internet convergem-se em tecnologias digitais de interação e aprendizagem, tornando-se possível o acesso à informação mesmo estando em lugares distantes. Apesar das redes de conexão de internet também apresentarem um crescimento exponencial nos últimos anos em todo o mundo, no Brasil está ainda não está presente em muitos lugares, ou quando se faz presente apresenta algumas deficiências devido ao contexto dimensional da região. Além destas problemáticas é possível inferir que muitos indivíduos são privados do acesso às redes digitais da informação e comunicação devido a realidades ímpares presentes em sua vida.

De acordo com Aras (2004), “a impossibilidade da utilização da Internet priva algumas comunidades da obtenção de maior conhecimento e troca de informações, o que as enriqueceria cultural, social e economicamente”.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Para Almeida (et al. 2005) “à exclusão digital pode ser vista por diferentes ângulos, tanto pelo fato de não ter um computador, ou por não saber utilizá-lo (saber ler) ou ainda por falta de um conhecimento mínimo para manipular a tecnologia com a qual convive-se no dia-a-dia”. Diante desse contexto, a escola tem papel crucial no desenvolvimento de novas competências no processo de ensino aprendizagem, promovendo a inclusão dos meios tecnológicos no contexto escolar, e assim possibilitar que os estudantes tenham uma formação que os capacite ao uso dos recursos tecnológicos presentes na sociedade contemporânea.

No Brasil as primeiras iniciativas de criação de políticas de inclusão digital na educação pelo governo federal, ocorreram durante a década de 1990, e se intensificaram no decorrer dos anos de 2000. (VALENTE, 1993, 1999; CASTELLS, 1999; ALMEIDA, 2005).

Fazendo um recorte para o campo da educação, objeto de estudo desta pesquisa, a inserção das TDICs, no fazer pedagógico, se reportam a uma configuração dos anos 90, onde parcerias foram estabelecidas entre o Governo Federal e os Governos Estaduais, no caso do nosso Estado, com a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) para a implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que teve por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino (MEC, 2018).

Entre os anos de 1998 até o ano 2000, o ProInfo teve uma estrutura praticamente única sendo adotada por grande parte dos estados brasileiros, de modo a unir a atuação direta do Governo Federal com as ações já realizadas pelos Estados. Situação está que pode ser vista no Estado do Amazonas, na introdução do Projeto de Informática Educativa para as escolas públicas, “[...] o Amazonas antecipou-se ao próprio MEC, iniciando desde o ano de 1996, a informatização de suas escolas, adquirindo 1.200 microcomputadores para as mesmas.” (AMAZONAS, 1998a, p. 3).

No Amazonas, as distâncias continentais, condições logísticas e geográficas peculiares, somadas a conflitos e descontinuidades de políticas públicas marcaram as ações do ProInfo, porém faz-se necessário compreender que essa inserção de tecnologias nos ambientes escolares não se deu de forma isolada, mas numa perspectiva de integrar e desenvolver a região amazônica como um todo.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nesse contexto, a inclusão das TDICs, no âmbito da SEDUC/AM, especificamente na escola, ao longo das últimas décadas tem andado na contramão da dimensão exponencial da inserção das TDICs nas atividades sociais, uma vez que a maioria dos professores não utiliza recursos tecnológicos ou digitais em suas aulas, por não terem acesso a tais tecnologias na escola, ou por não terem familiaridade com elas.

Essa dimensão das TDICs nas escolas estaduais do Amazonas demonstra, que a tecnologia, apesar de concreta e disponível pelos mais variados meios de acessibilidade, não está acessível a todos os professores, que por sua vez nem sempre as utilizam e mesmo quando disponível, não se tem garantia de aceitação imediata pelos agentes da comunidade escolar, Pistono (2017, 85) destaca que a aceitação da tecnologia pela sociedade “não é óbvia”, uma vez que “medo, incerteza, dúvidas, ignorância e interesses particulares convergem para sufocar inovações e melhorias em nossas vidas”.

De modo geral, as políticas públicas de inclusão digital na educação se pautam não apenas na existência de conteúdos acessíveis, mas também na alfabetização da população sobre as TDICs e na infraestrutura que garanta a disponibilidade de acesso a este conteúdo.

As políticas públicas com este fim específico, no Brasil, vinham sendo discutidas e estavam previstas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024), e seriam implementadas via Programa de Inovação Educação Conectada, instituído em 2017, cujo objetivo principal era “[...] apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” MEC (2017). Nessa lei, argumentava-se sobre a importância de implementar políticas de acesso à internet, especialmente, em populações com vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais.

É importante ressaltar que a questão não se restringe apenas às escolas e suas condições de conexão com a rede de internet, mas todo um arcabouço necessário de treinamento adequado, estrutura escolar condizente para atender essa forma de ensino que considere a presença das TDICs e proporcione condições de acesso para os estudantes.



As políticas de formação de professores através do ensino mediado por tecnologia no Amazonas

O Estado do Amazonas apresenta peculiaridades logísticas e geográficas que o diferem de todos os demais estados da federação, suas condições climáticas, sua vegetação e sua grande extensão territorial de difícil acesso onde em sua maioria apresenta como meio de locomoção apenas o fluvial, influencia diretamente na tarefa de promover a educação seja ela de nível básico ou superior nos 61 municípios do interior do Estado.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, e precisando atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito a “formar professores”, o Governo do Estado no ano de 2000 estabeleceu algumas metas e entre estas, houve a criação da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), que já nasceu com um modelo educacional inovador que pudesse já de imediato atender a uma demanda de profissionais da educação que já atuavam em sala de aula, mas que não possuíam nível superior.

O modelo adotado a priori seria considerado a distância, mas foi justamente o fato de ser ancorado ao suporte tecnológico que fez toda a diferença para que o modelo reunisse também características do modelo presencial, e assim romper as barreiras impostas pela geografia e logística amazônicas e chegar aos mais inóspitos municípios do interior do estado.

Essa oferta consistiu em uma modalidade de ensino que inicialmente se chamou Ensino Presencial Mediado por Recursos Tecnológicos - SPMRT, que segundo Barbosa (2008) se fundamenta no tripé que reúne recursos tecnológicos de ponta com recursos didáticos específicos e pessoal devidamente qualificado de modo a criar o ambiente mais próximo possível ao da sala de aula convencional.

Mais tarde passou a ser chamado de Sistema Presencial Mediado por Tecnologia - SPMT, que consistia em transmissão via satélite em tempo real (ao vivo) dos estúdios da UEA, para todas as comunidades atendidas, com a mesma qualidade de áudio e vídeo e com suporte técnico via *call-center* também em tempo real, vencendo assim as barreiras impostas historicamente pelas distâncias amazônicas e graduando em uma década cerca de 20.000 (vinte mil) alunos em todo o Estado. Conforme explicita Pereira (2021) “... logo no seu primeiro ano de existência, a UEA que já nasceu interiorizada, criou o programa de



formação e valorização dos profissionais da educação “PROFORMAR”, através do SPMRT.”

Desde a sua fundação até os dias atuais a UEA oferece ainda cursos em seus polos, divididos em Centros de Estudos Superiores, Núcleos de Estudos Superiores ou apenas polos de estudos, na modalidade mediada por tecnologia que evoluiu no que concerne à tecnologia, se ancorando mais à conectividade de internet e ao sistema ipTV, e hoje oferece nessa modalidade SPMT, diversos cursos, mediante estudo de demanda nos mais variados e longínquos municípios do estado, proporcionando aos acadêmicos a possibilidade de estudarem com professores, mestres e doutores, interagindo via chat, áudio e vídeo em tempo real com os mesmos, de maneira que não seria possível vencer tais barreiras sem o apoio da tecnologia.

O processo de implementação do centro de mídias de educação do amazonas-CEMEAM

Temos por Melo Neto (2012) que ainda em 2004 a SEDUC-AM iniciou um levantamento sobre a demanda escolar nos municípios amazonenses e constatou que os alunos oriundos das comunidades rurais, das áreas ribeirinhas, após concluírem seus estudos a nível de Ensino Fundamental Anos Finais, não davam prosseguimento aos seus estudos, pois as escolas locais não ofereciam Ensino Médio na modalidade tradicional, e as escolas que ofereciam o faziam apenas na sedes dos municípios em razão da concentração demográfica, o que dificultava o acesso por parte desses moradores das zonas ribeirinhas que geralmente se encontram geograficamente dispersas ao longo do leito dos rios e cujo deslocamento diário se torna impossível, excluindo assim esta parcela da população desta etapa da educação básica.

Ao considerar a demanda reprimida levantada em 2004, e as experiências exitosas com formação de professores utilizando a modalidade SPMT, em 2005, o projeto Centro de Mídias foi apresentado pela SEDUC para receber recursos federais como Projeto de Implantação de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, prevendo o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Legislações Estaduais em vigor, garantindo assim ao aluno das comunidades mais



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



inóspitas e até então excluídas o acesso a última fase da Educação Básica, conforme é de direito já garantido a todo aluno brasileiro.

O projeto em questão apresentava metodologia diferenciada e inovadora, tendo autonomia para atender em sua primeira fase 2007/2008 todos os 62 municípios do Amazonas atingindo 200 comunidades, em 300 turmas e 9.000 alunos, tendo vigência enquanto houvesse demanda. Vale destacar que segundo Pereira (2021, p.18):

O Centro de Mídias não realiza um projeto de inclusão digital, ou tem como foco o tema da educação a distância. O Centro de Mídias é um projeto de educação com foco na qualidade e na universalização para os pontos mais isolados do Estado do Amazonas. Atende exclusivamente aos municípios mais distantes dos centros urbanos.

Outro aspecto relevante sobre o ensino oferecido pelo Centro de Mídias é que ele segue a mesma proposta curricular com a mesma carga horária de 200 dias letivos por ano que o ensino convencional, mantendo a mesma estrutura de professores por componente curricular no estúdio, e um professor assistente em cada sala de aula, na qual é o responsável pela frequência e avaliação, bem como as interações destes alunos para com os professores titulares que acontecem via chat ou via videoconferências.

Dentro da atual estrutura da SEDUC-AM, O CEMEAM tem o status de departamento, tendo recebido a aprovação do Conselho Estadual do Amazonas (CEE-AM), garantida na Resolução 27 de 2006, para o funcionamento do curso de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, para se trabalhar de forma modular. Em 2009, ampliou a oferta ao Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), e em 2012 ampliou sua oferta atendendo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2017, foi oferecido o Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Esta forma de ofertar o ensino, que se popularizou entre os servidores da SEDUC-AM como ensino mediado, apresentou aos profissionais da educação do Estado um novo termo não tão conhecido, mas que se aplicava muito bem a esta oferta, a "educomunicação", e com elas ela surgem os "educomunicadores".

Inserir os aparelhos de Televisão e mais atualmente as smarts TVs, ao processo educacional, leva a uma profunda inter-relação entre a educação e os meios de comunicação e está inter-relação está intimamente ligada aos conceitos de "Educomunicação" que segundo Citelli e Costa (2011) a Educomunicação pode ser



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



concebida como uma área que busca pensar, pesquisar e trabalhar a educação formal, informal e não formal, no interior do ecossistema comunicativo.

A novidade, porém, é se utilizar de todos os recursos midiáticos de um canal de Televisão juntamente com os recursos das TDICS e levar Educação básica como é o caso do CEMEAM, ou ainda adentrar no mundo dos influencers digitais e youtubers, como é o caso dos Youtubers-edu, que são hoje os profissionais que se denominam educadores. Vale aqui destacar as palavras de Ismar de Oliveira Soares (2011, p. 18):

[...] a Educomunicação não diz respeito, imediata ou especificamente, à educação formal nem é sinônimo de “Tecnologias da Educação” (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No entanto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção desse conceito. Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos.

Outro termo bastante utilizado quando se trata de Educomunicação são os “ecossistemas educacionais”, que surgem aqui como proposta metodológica da educação, mas podem também ser entendidas como uma série de ações educativas voltadas ao planejamento, à implementação e à avaliação de programas e projetos que tenham o intuito de criar e desenvolver em todo o espaço educativo essa atmosfera educadora, envolvendo gestão participativa dos processos comunicativos e TDICs, onde essas ações se caracterizam como processos de formação e consolidação (SOARES, 2011).

Em resumo, essas ações precisam se aproximar do cotidiano dos alunos, onde ações da comunicação, da tecnologia, das redes sociais já estão envolvidas, e a escola necessita aproximar-se cada vez mais deste mundo no qual seus alunos estão inseridos.

[...] uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem se quer escutá-lo. (SOARES, 2011, p. 8)

Diante deste contexto, para acontecer a educação, a presença do educador é o diferencial, e segundo Soares (2003), o educador é justamente este profissional da educação que vem demonstrando preocupação com a inserção das



TDICS nos espaços educativos, assessorando e coordenando processos de gestão da comunicação e da informação, no sentido de proporcionar o surgimento, a manutenção e o crescimento de ecossistemas comunicativos em processos educativos, presenciais e à distância.

Hoje, podemos ver claramente os educadores presentes nas redes sociais, em canais voltados para educação, em páginas com o mesmo fim, e de forma mais robusta, na educação amazonense, nota-se esse perfil no CEMEAM, onde os professores do estados ali lotados, passam por um processo de análise de perfil e adaptação para que possam associar seus conhecimentos técnicos específicos das áreas de conhecimentos, aos conhecimentos pedagógicos inerentes a sua profissão aos conhecimentos necessários à ações de mídia televisiva, de forma a alcançar de maneira interativa online ou offline os discentes que ele não vê de forma física.

A política de inclusão digital no Amazonas

Entre os maiores desafios da sociedade moderna está o de promover a inclusão, conforme apresentada por Eizirik (2006): “como contraface da exclusão”, tratando-se de Inclusão Digital, vai para além de manusear ferramentas de uso tecnológico, caminha no sentido de representar uma via de oportunizar a uma população todo um conglomerado de informações necessárias à construção de estruturas de conhecimentos inerentes a sua ação enquanto sujeito ativo, crítico e transformador de seu cotidiano.

Quando consideramos uma sociedade baseada nas redes digitais, a Inclusão digital pode ser o fruto atribuído a esta sociedade do conhecimento, que privilegia o saber perante o fazer. A conquista da cidadania digital, se dará de forma a contribuir para uma sociedade mais igualitária, que minimize a exclusão social.

A inclusão digital, segundo Cruz (2004), deve favorecer a apropriação da tecnologia de forma consciente, tornando o indivíduo capaz de decidir quando, como e para quem utilizá-la, observando-se do ponto de vista de uma comunidade, a inclusão digital vem no sentido de inserir nos habitantes desta comunidade as tecnologias associadas aos processos que possam contribuir para o fortalecimento de suas atividades econômicas, de sua organização social, da sua oferta educacional, de forma a contribuir com o bem estar e



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



a autoestima dos seus moradores, modificando de forma positiva a forma como estes se relacionam, se comunicam entre si e com outros grupos.

Ao analisarmos o Plano Estadual de Educação (PEE) do Amazonas, onde a estratégia 7.15 foi apresentada como o resultado de uma adaptação do Plano Nacional de Educação (PNE), cujos planos subnacionais dos estados já haviam sido sancionados e publicados até o início de 2016, nota-se o seguinte texto:

7.15 prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (AMAZONAS, 2015);

Não se nota no PEE uma relação explícita computador aluno como acontece na estratégia nacional, apenas a menção de equipamentos e demais recursos tecnológicos digitais de forma genérica, em contrapartida, a universalização do acesso à internet toma o status de uma meta específica no PEE, a 22^a, sobre conectividade:

META 22 - CONECTIVIDADE

Garantir conectividade à internet no âmbito do Estado do Amazonas, com no mínimo 5 megabytes para todas as instituições de ensino, na vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM, AMAZONAS, 2015).

Podemos aqui inferir que houve um equívoco na unidade de medida utilizada para se referir a velocidade de conexão em redes de internet, mas a menção da garantia da mesma é o diferencial que chama a atenção, pois não se tinha esse registro antes. Dentre as estratégias da meta 22 do PEE (2015-2025), que ainda estão em vigência, nos chama a atenção as seguintes:

1. Regime de parceria ou de colaboração com instituições federais, estaduais, e municipais de caráter privado, mista e pública;
2. Parceria com a Petrobrás para atender os municípios do trajeto do gasoduto Coari-Manaus;
3. Parceria com as Forças Armadas do Brasil;
4. Ampliação da parceria com as prefeituras municipais na utilização do Centro de Mídias de Educação do Amazonas;
5. Criação de rede de fibra ótica entre as escolas das zonas urbanas dos municípios do interior;



6. Ampliação de cobertura nos polos repetidores de sinal por meio de parcerias para prover corpo técnico e equipamentos;

7. Criação de equipe permanente de manutenção e suporte para atender todas as escolas.

As metas do PEE são ambiciosas, e apesar de ainda estarem em aberto por estarem em prazo de vigência, é evidente que ainda se acentua a falta de alternativas eficazes para que os municípios amazonenses possam sair do cenário de exclusão, em especial as áreas mais remotas onde se concentram as comunidades rurais dos municípios.

Implementar políticas públicas é um processo dinâmico e não linear, na concepção teórica de Stephen Ball, a política proposta estaria conectada às intenções de um determinado grupo além dos agentes públicos. No caso das políticas de inclusão digital implementadas no Amazonas fica evidente que não se considerou a ampla diversidade e a complexa carência de infraestrutura técnica de áreas rurais, gerando graves consequências.

As ações governamentais para oferta da educação durante a pandemia de Covid-19, em Manaus, Amazonas

Com a eclosão da pandemia de COVID-19, a principal atenção se deu nos desafios impostos aos sistemas de saúde, porém os de educação também foram diretamente afetados, o que demandou uma mobilização de curto prazo para a manutenção das aprendizagens. Segundo a ONU (2020), em pouco mais de três semanas, cerca de 1,5 bilhão de estudantes em pelo menos 174 países ficaram fora da escola em todo o mundo.

De acordo com a ONU (2020) o fechamento das escolas poderia significar a interrupção do processo de aprendizagem principalmente para crianças com alta vulnerabilidade. A ausência de interação entre estudantes e professores romperia o processo de aprendizagem e se a pandemia durasse muitas semanas, não seria possível recuperar o tempo perdido quando as escolas reabrissem. Também se elevaria o risco de aumentar as taxas de abandono escolar, especialmente entre os alunos de famílias em situação de alta vulnerabilidade.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº. 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n.º 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

É importante salientar que no Brasil, a partir desse parecer, cada estado da Federação teve que desenvolver suas próprias políticas para a continuidade das aulas. Deste modo procuramos nos ater a partir de então ao que foi organizado para a continuidade das aulas para o Estado do Amazonas, através dos documentos elaborados.

O Estado do Amazonas, visando o alinhamento com as normativas do governo federal para evitar o contato social, contemplou, dentre outros documentos, o Decreto n.º 40.016 de 16 de março de 2020, definiu a paralisação das atividades presenciais na rede estadual, no âmbito da Capital, o Decreto n.º 40.087 de 19 de março de 2020, a Portaria n.º 061/2020 a suspensão das atividades presenciais para todos os Municípios do Estado do Amazonas.

No Estado do Amazonas a organização das ações públicas para continuidade das aulas, deu-se através da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), diante dos marcos legais que foram instituídos, nos decretos municipais e estaduais, que levou à suspensão das aulas.

Com o intuito de mitigar os impactos do coronavírus, o governo através do decreto 42.061, de 16 de março de 2020 instaurou o regime de home office da educação. Posteriormente, tornou-se o primeiro estado do país a organizar uma rede digital de aulas semipresenciais. A ação foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação (CME- Manaus), resolução n.º 033/2020; pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), resolução N.º 30/2020; pelo governo federal, com medida provisória n.º 934/2020 (BRASIL, 2020); e orientado pelas diretrizes pedagógicas.

O documento referente à continuidade das aulas de forma não presencial, foi denominada de projeto “Aula em Casa”, o qual tornou-se uma solução multiplataforma para a transmissão de aulas a distância para os alunos da rede pública de ensino do Amazonas, tanto estadual quanto municipal de Manaus, em canais de televisão aberta, sites e aplicativos.

Apesar de toda a tecnologia disponível no CEMEAM, e da parceria com a TV aberta, as distâncias continentais do Amazonas, e as imensas desigualdades impostas ao



longo dos anos de frustrações de políticas públicas de inclusão digital no Estado, a SEDUC-AM, reconhece que apesar dos esforços e das multi-plataformas pelas quais as aulas do projeto Aula em Casa estavam sendo disponibilizadas, que muitos estudantes não possuíam acesso a computadores e internet e seriam necessárias outras medidas para além das aulas televisivas (visto que os canais de TV aberta disponibilizados não alcançavam a totalidade dos logradouros do Estado).

A experiência de já ofertar o ensino mediado por tecnologia a lugares de difícil acesso, possuir todo o aparato tecnológico, e conseqüentemente já contar com um acervo de aulas gravadas, de certa forma facilitou a tomada de decisão sobre os processos mais assertivos para a continuidade das aulas, ainda que está possa não ter sido a solução ideal, porém devido à gravidade do cenário vivenciado na cidade de Manaus esta tenha sido a mais viável no momento.

Conclusões

Entende-se que a educação em pleno século XXI, é uma construção sócio histórica, que é resultado de uma série de disputas hegemônicas, ao qual nos permite discutir as relações que se estabelecem, na totalidade, contemplando interesses antagônicos que são tecidos na dinâmica das construções ideológicas, que evidenciam rupturas e continuidades de um tempo histórico, concreto pensado para educação, nesse sentido conhecer as políticas públicas de inclusão das tecnologias no contexto educacional, é estabelecer uma relação direta com o que está posto nos documentos normativos para a educação com relação as tecnologias e como estas vem sendo efetivadas através dos agentes políticos responsáveis pela sua implementação.

Conforme os estudos realizados no presente texto, foi possível identificar que o Estado do Amazonas tem procurado de forma incisiva implementar as políticas públicas com foco na inclusão tecnológica na educação amazonense, de modo a possibilitar o acesso à educação, embora apresente momentos de avanços e descontinuidade em suas políticas. O CEMEAM, criado pela SEDUC-AM, foi de extrema relevância para que fosse implementado o regime homeoffice na educação, bem como tem sido um grande diferencial para a oferta da educação nesses lugares remotos.



O estudo nos permitiu inferir que a própria conexão de internet disponível na região Amazônica já é um agravante para a essa modalidade de ensino, a desigualdade de condições de acesso e permanência na escola com esse formato de aula para estudantes com vulnerabilidade é ainda mais preocupante, pois torna-se um sistema excludente.

É preciso repensar novas alternativas e estratégias no campo das políticas públicas de inclusão das tecnologias digitais no contexto educacional, buscando identificar os problemas, as fragilidades e avanços visando promover possibilidades de continuidade no processo educativo, superando as situações de desigualdades sociais.

Referências

- ALMEIDA, Lília Bilati de et al. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag. (Online), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- ALMEIDA, M. I. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desportos–SEDUC. Projeto de Informática Educativa para Escolas Públicas. Manaus, 1998a.
- ARAS, V. Exclusão Digital: o que é isto? Disponível em <www.suigeneris.pro.br/excldig.htm>. Acesso em: 11 de maio de 2020.
- BARBOSA, Walmir de Albuquerque. Proformar a Educação no Amazonas. Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Com Diretrizes Para Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades não presenciais pós retorno. Ministério da Educação, DF, 2020.
- BRASIL, Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE n. 5/2020. Disponível em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf> Acesso em 30/07/2020.
- COSTA, Maria Cristina Castilho; CITELLI, Adílson Odair (Orgs). Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento. Ed. Paulinas, São Paulo, 2011.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM).Resolução Nº 30 de 18 de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolucao-30-ano-2020-1.pdf> Acesso 18 de novembro de 2021.

Cruz, R (2004). O que as empresas podem fazer pela inclusão digital. São Paulo: Instituto Ethos.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. p. 31-42

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

MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, Romeu. A Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade. 28. ED. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Proinfo - Apresentação, c 2018. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo> Acesso em: 15 de fev. 2021.

MORAES, M. C. Informática educativa: Dimensão e propriedade pedagógica. Maceió: Mimeo, 1993.

ONU, Nos das Nações Unidas. A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>> Acesso em: 11 de maio de 2020.

PEREIRA, Ednaldo Coelho. Ensino Presencial Mediado por Tecnologia: interações e relações interpessoais na ambiência de um curso ofertado através dessa modalidade de ensino/ Ednaldo Coelho Pereira - São Paulo: Editora Dialética. 2021

PISTONO, Federico. Os robôs vão roubar seu trabalho, mas tudo bem: como sobreviver ao colapso econômico e ser feliz. Tradução Pedro Maia Soares. 1a ed. São Paulo: Portfolio Penguin, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS (SEDUC). Gabinete do Secretário. Portaria GS Nº 311 de 20 de março de 2020. Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime especial de aulas não presenciais, para a educação básica, como medida preventiva à disseminação do COVID - 19. Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-GR-311-de-20-03-20-03-2020-5-26-PM-1.pdf> Acesso 18 de novembro de 2021. 2020a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS (SEDUC). Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais. Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DIRETRIZES-PEDAGÓGICAS-23.03.pdf> Acesso 18 de novembro de 2021. 2020b

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS (SEDUC). Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica. Nota de esclarecimento à comunidade Escola Acerca do Regime Especial de Aulas não presenciais. Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/NOTA-DE-ESCLARECIMENTO-A-COMUNIDADE-ESCOLAR.pdf> Acesso 18 de novembro de 2021. 2020c

SOARES, Ismar de Oliveira. Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: a educomunicação. Novos Olhares, São Paulo, n. 12, p. 35-41, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2003.51389>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.



AS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACED/UFAM: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Laura Silva Rachor⁴³
Maria da Conceição Monteiro Ferreira⁴⁴
laurarachor1@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O trabalho teve por objetivo apresentar um estudo bibliográfico sobre as tendências temáticas das produções *stricto sensu* produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) acerca da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante o desenvolvimento do trabalho as produções foram classificadas por temáticas relacionadas à EJA e pelos métodos apresentados. A partir disto, foram tecidos comentários a respeito buscando situá-las no contexto em que foram produzidas. Nesse sentido a orientação teórico-metodologia aplicada nesta pesquisa buscou amparo nas orientações: de Gamboa e Santos Filho (2013) acerca da abordagem quanti-qualitativa e de Alves-Mazzotti (2012), no que confere à articulação do levantamento bibliográfico com o problema da pesquisa; de Minayo (2015) e Frigotto (2000), para as reflexões sobre os fundamentos epistemológicos das pesquisas; e de Haddad (2000) e Carvalho (2009) para refletir sobre as tendências das pesquisas bibliográficas *stricto sensu* produzidas acerca da EJA no Brasil. Como resultado, identificamos que a maior parte das produções é constituída por textos tratando de políticas públicas, correspondendo a 11 publicações das 21 produções pesquisadas, representando 52%. Quanto à tendência dos métodos utilizados nas produções *stricto sensu* analisadas, destaca-se o método dialético e histórico-crítico, com abordagem qualitativa. Na conclusão do trabalho salientamos a necessidade de ampliação da discussão de algumas temáticas relacionadas à EJA, tais como educação especial, financiamento e educação popular, em virtude da diversidade da população e dos problemas que fazem parte da realidade dessa modalidade no Brasil.

Palavras-chave: EJA; PPGE/UFAM; produção *stricto sensu*; estudo bibliográfico.

1 Introdução

O programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) teve sua origem em 1986, com o propósito de formar quadros de docentes e pesquisadores qualificados para o exercício do magistério e da pesquisa⁴⁵. Ao longo desse período foi espaço de desenvolvimento de diversas pesquisas, dentre elas as voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), acumulando uma rica coletânea de dissertações e teses, cujo estudo faz-se necessário para conhecermos a contribuição dada pelo Programa a essa área.

⁴³ Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM/Brasil, laurarachor1@gmail.com

⁴⁴ Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM/Brasil, ceicamont@ufam.edu.br

⁴⁵ Cf. <https://ppge.ufam.edu.br/historico.html>



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre as produções acadêmicas do PPGE acerca da EJA, a partir do desenvolvimento da disciplina Projeto de Pesquisa, no curso de graduação em Pedagogia da UFAM – Universidade Federal do Amazonas – nós, na condição de estudante e professora/pesquisadora, sentimo-nos instigadas a aprofundar os estudos sobre as pesquisas elaboradas. Então, a partir dessa inquietação, articulamos a seguinte questão para estudo: quais as tendências temáticas e metodológicas das produções *stricto sensu* sobre a Educação de Jovens e Adultos defendidas no Programa de Pós-Graduação da FACED/UFAM?

Para responder à questão mais abrangente desta pesquisa, apontamos as questões específicas: quais e quantas dissertações e teses foram produzidas no PPGE da FACED/UFAM sobre a temática educação de jovens e adultos? Quais as abordagens temáticas e metodológicas são encontradas nessas produções *stricto sensu*? Quais as tendências temática e metodológica são encontradas no conjunto dessas produções?

Em atendimento à questão principal que norteia a pesquisa elaboramos o seguinte objetivo: conhecer as tendências temáticas e metodológicas das produções *stricto sensu* desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas sobre a Educação de Jovens e Adultos. E, para detalhamento da pesquisa, em consonância com as questões norteadoras indicadas acima, informamos os seguintes objetivos: mapear as teses e dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas sobre educação de jovens e adultos; identificar as abordagens temáticas e metodológicas utilizadas nas produções encontradas; apontar as tendências e possíveis lacunas das temáticas estudadas nas produções sobre Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-graduação da Faculdade de educação na Universidade Federal do Amazonas.

Em função dos objetivos traçados, o trabalho apresenta a seguinte estrutura: abordagem teórico-metodológica – onde são utilizados autores e definições para esclarecer o leitor sobre a metodologia aplicada e seus fundamentos epistemológicos –, apresentação e discussão dos resultados da investigação e as considerações finais. Com essa estrutura, esperamos contribuir para reflexões sobre as produções acerca da EJA desenvolvidas no



PPGE/UFAM, ampliando e fortalecendo a pesquisa nessa área para assim contribuir para o desenvolvimento da educação na região amazônica.

2 Abordagem teórico-metodológica: os fundamentos epistemológicos e as articulações com o objeto da pesquisa

Nesses tempos em que a tecnologia avança propiciando a possibilidade de divulgação rápida e instantânea da informação, uma vez que tanto os fatos como as *fakes* são disseminados na mesma proporção, a divulgação e fortalecimento do conhecimento científico nunca foi tão fundamental. Isto porque, nesse contexto de crescente empobrecimento e enfraquecimento da classe trabalhadora, para desbancarmos os embustes das ideias neoliberais, faz-se necessário resgatar a história, expor incansavelmente as comprovações científicas e buscar as atualizações necessárias para o imperativo enfrentamento do sistema social vigente de exploração da força de trabalho.

Com esse intuito, ao trazermos nesta seção os procedimentos metodológicos, uma discussão sobre os fundamentos epistemológicos que orientam as pesquisas e alguns resultados e conclusões de pesquisas bibliográficas realizadas em âmbito nacional sobre produções *stricto sensu* de EJA –, acreditamos estar contribuindo para identificar as aproximações ou divergências entre o que tem sido investigado sobre EJA em nível nacional com o que foi identificado no nível local (no PPGE/UFAM), ampliando, desse modo, o conhecimento na área.

2. 1 Procedimento Metodológico: o caminho necessário para a realização da pesquisa

O trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, com abordagem quanti-qualitativa. Inicia-se pelo levantamento e identificação das produções acadêmicas sobre Educação de Jovens e Adultos do PPGE/UFAM, seguido de análises qualificadas sobre os números apresentados acerca das temáticas condutoras dessas produções, levando em consideração o contexto atual.

O método quanti-qualitativo, aplica-se a esta pesquisa porque, como explicam Gamboa e Santos Filho (2013), a produção do conhecimento é um processo determinado social e historicamente que, por sua vez, também determina as condições concretas da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



relação cognitiva. Além disso as categorias quantidade-qualidade geralmente utilizam técnicas historiográficas, onde o quantitativo e o qualitativo estão dentro do princípio do movimento. Isso posto, essas categorias podem se transformar historicamente e se relacionar dando sentido uma a outra, ainda que aplicadas em um mesmo fenômeno (GAMBOA; SANTOS FILHO, 2013).

Em consonância com o pensamento dos autores supracitados, buscamos fazer a relação das dimensões quantitativas, referente às frequências das temáticas identificadas nas produções, com as qualitativas, quando explicamos e compreendemos os números relacionando-os aos possíveis fatores determinantes e ao contexto social e histórico em que as pesquisas foram desenvolvidas.

Seguindo as orientações de Alves-Mazzotti (2012, p. 42), que identifica duas funções principais para a revisão bibliográfica, "(a) contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) análise do referencial teórico", compreendemos que esta pesquisa caminha na direção da primeira função, visto que o nosso propósito também é propiciar investigações acerca de subtemáticas relacionadas à EJA pouco contempladas nos programas de pós-graduação.

A busca dos trabalhos *stricto sensu* do PPGE/UFAM foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM (TEDE UFAM). Os termos utilizados para a busca foram EJA, educação de jovens e adultos, e os filtros utilizados na plataforma foi: PPGE UFAM, dissertações, teses.

Foram identificadas, a partir dessa busca, 2 teses e 19 dissertações acerca do tema Educação de Jovens e Adultos, cuja primeira publicação remonta ao ano de 2002 e a última a 2020. Logo após este procedimento, foi realizado o levantamento sobre as temáticas condutoras das pesquisas e as abordagens metodológicas utilizadas em cada uma. Para realização desse levantamento foi necessário fazer leituras atentas dos resumos e de partes das produções que continham os fundamentos teóricos e metodológicos das obras coletadas.

Essas informações foram dispostas em tabelas quantificando e classificando as pesquisas acadêmicas por categorias encontradas. Posteriormente, analisamos as produções e identificamos quais foram as temáticas mais enfatizadas acerca da temática central Educação de Jovens e Adultos.



2.2 Os fundamentos epistemológicos da pesquisa e sua relação com a percepção de mundo do pesquisador

De acordo com Chizzotti (2006, p. 25): "[...] uma pesquisa pressupõe, implícita ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, tenha clarividência dela ou não".

Fazendo o diálogo da ideia do autor com o estudo em tela, podemos dizer que a visão de mundo de um pesquisador que tem por foco estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem relação com os aspectos da sua realidade e como ele a visualiza. Nesse sentido, a maneira como o pesquisador estuda e entende a sua população de estudo (EJA), influencia na forma como trabalha as metodologias utilizadas – sejam elas quantitativas, qualitativas ou ambas – a sua concepção de mundo e, mais especificamente, a de educação. Isto explica porque para um dado objeto explicações diversas podem surgir.

Para esclarecer acerca das possíveis divergências de abordagens, Minayo (2015) explica que as concepções sobre análise do objeto de pesquisa e da captação da realidade podem ser agrupadas de acordo com as seguintes correntes: Positivismo, Objetividade, Compreensivismo e Marxismo.

As concepções positivas e objetivas apropriam-se da linguagem matemática, utilizando-se de variáveis para explicar as características e especificidades do objeto de investigação (MINAYO, 2015). Portanto, o pesquisador (sujeito) possui a crença de que, utilizando as técnicas estatísticas e objetivas, a sua subjetividade não estará inserida no modo como concebe a realidade. Já o compreensivismo, advindo da Sociologia Compreensiva, tem no significado dado pelo sujeito ao objeto a chave para se atingir a realidade (subjetividade), por isso defendem a abordagem qualitativa como a que atende as questões das ciências sociais. Como variações dessa concepção temos: a fenomenologia, a etnometodologia e o interacionismo simbólico (MINAYO, 2015).

O Marxismo, por sua vez, conforme Minayo (2015) pode ser a abordagem que agrega as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, mas a partir de uma análise histórica



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



e dialética que envolve a análise das condições econômicas, das contradições sociais, do movimento da parte para o todo e do todo para a parte.

Frigotto (2000, p. 72), que entende a dialética de Marx como materialista e histórica, diz que, para evitar a simplificação e compreensões equivocadas dessa teoria, manifestas por um discurso crítico superficial e funcionalista, faz-se necessário informar sobre qual dialética se está falando na pesquisa. Assim, ele faz opção pela dialética do materialismo histórico que, além de se contrapor aos posicionamentos metafísicos e funcionalistas das outras teorias, diferencia-se por suas categorias básicas: historicidade, totalidade, contradição, mediação, alienação.

Nessa direção, o pesquisador, ao trabalhar com um método e uma metodologia específica, deve atentar para que ela atenda aos objetivos traçados na pesquisa e para a coerência epistemológica, ao analisar o objeto de acordo com o método indicado.

2.3 Pesquisas bibliográficas realizadas em âmbito nacional que tiveram por fonte produções *stricto sensu* sobre a EJA

Acerca das pesquisas bibliográficas sobre as produções acadêmicas de EJA, realizadas em âmbito nacional a partir dos anos 1990, dois trabalhos merecem destaque por realizarem o mapeamento temático amplo da área: o "O Estado da Artes das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986 - 1998" (2000), de Sérgio Haddad, e o de Roseli Vaz Carvalho, "O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES - Período de 1987-2006" (2009).

No período de 1986 a 1998, ao investigar as produções de pós-graduação de Universidades de grandes centros urbanos, como SP, RJ, RS, MG, PB, Haddad (2000) identificou que a preponderância das pesquisas sobre as práticas de EJA estavam articuladas à própria região de cada centro pesquisado. Diz que isso se devia ao pouco investimento financeiro nesse campo da pesquisa.

A presença de trabalhos sobre Educação Popular é um destaque dado pelo autor. Contudo, as temáticas mais recorrentes eram práticas de alfabetização e escolarização promovidas por setores públicos ou particulares. O subtema ensino noturno é associado à



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



reprovação e evasão escolar e em conexão com educação e trabalho. Além disto também detecta, com menos ênfases, temáticas como EJA no meio rural, educação de presos, e a preocupação com o aligeiramento dos estudos para jovens e adultos (HADDAD, 2000).

Haddad (2000) aponta ainda em seu levantamento o problema da ausência de pesquisas sobre análise das políticas públicas e sobre o financiamento da EJA. Sobre as concepções de EJA, prevalece o pensamento freiriano como matriz para pensamentos progressistas voltados para conscientização e transformação.

Carvalho (2009), em seu estado da arte sobre a EJA, faz um levantamento de teses e dissertações de mestrado produzidas em instituições de ensino superior estaduais, federais e privadas do Brasil, tendo como fonte o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, no período de 1987 a 2006.

Observamos na pesquisa de Carvalho (2009) que as temáticas voltadas para processos de ensino-aprendizagem (33%), currículo, formação de professor e práticas pedagógicas (17%) alcançavam maior incidência no período estudado. As políticas públicas (14%), na sequência, era a temática que também se sobressaia com o percentual superior a outras temáticas menos apontadas.

3 Apresentação e Discussão dos Resultados da Pesquisa sobre as Produções *Stricto Sensu* sobre EJA no PPGE

Após leitura atenta do material utilizado, foi realizado um mapeamento geral sobre as pesquisas da EJA dentro do PPGE/UFAM, para então partirmos para a análise do que estava apresentado, bem como para realizarmos novas sistematizações.

Quadro - 1 Produções *stricto sensu* do PPGE sobre EJA relacionadas por áreas temáticas preponderantes, quantidade de produções e método informado

Temáticas preponderantes	Quant.	Método informado	Quant.
Políticas Públicas	11	- Todos as produções apontam o método dialético (seguido de descrições como: histórico, crítico, histórico-crítico, materialista histórico)	11
Práticas pedagógicas	04	- Crítico social	01
Ensino e aprendizagem	02	- Dialético histórico-crítico	02
Formação de professor	01	- Histórico-crítico	01
		- Interpretação de dados com abordagem qualitativa	01
		- Método não informado, com abordagem qualitativa	01
História da EJA no Amazonas	01	- Histórico	01
Trabalho e Educação	01	- Dialética, abordagem qualitativa	01



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Representação Social da Escola	01	- Fenomenológico	01
Total de Produções <i>Stricto Sensu</i>			21

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações das dissertações do PPGE/FACED/UFAM, 2022.

Observamos no Quadro 1 na área temática EJA foram encontradas 21 produções *stricto sensu* produzidas no âmbito do PPGE, no período de 2002 a 2020. As políticas públicas educacionais, como pode-se perceber, constituem o quadro mais extenso de pesquisas realizadas, correspondendo a 52% das produções. É uma constatação previsível quando se considera que, apesar da existência de políticas públicas voltadas para o público jovem e adulto, sua execução é falha, compensatória ou inexistente em muitos contextos dos quais a modalidade EJA é participante (FÁVERO, 2011; MACHADO, 2016).

A preocupação dos pesquisadores com os problemas historicamente causados à EJA é possível de ser vista em suas reflexões, quando apontam o descompromisso do Estado com os sujeitos, programas e legislações dessa modalidade. A descentralização e acúmulo de responsabilidades para os municípios; a focalização de políticas para EJA, sem articulação com outras políticas de apoio; a parceria público-privado, que trazem "pacotes" de programas prontos, sem levar em consideração a realidade do público-alvo, foram alguns dos resultados encontrados nas produções.

As preocupações relacionadas à temática políticas públicas para EJA ancora-se nas análises de autores renomados como Fávero (2011) que, no mesmo período do desenvolvimento das produções sobre Educação de Jovens e Adultos do PPGE, indicou que dentre os principais problemas recorrentes das políticas públicas para a EJA no Brasil, a descentralização do Ensino Fundamental para a esfera municipal foi um dos mais maléficos, pois consistia em transferir da esfera federal toda a responsabilidade de financiamento e apoio técnico para a esfera municipal. A focalização, a adoção de parcerias público-privadas e a desconcentração de ações do Estado são outras particularidades das políticas para a EJA ocasionadas no bojo do neoliberalismo segundo Fávero (2011). As dissertações e teses pesquisadas ressaltam enfaticamente essas constatações.

As características das políticas governamentais voltados para esse público chamam a atenção dos estudantes do PPGE/UFAM, assemelhando-se às tendências que Haddad (2000) e Carvalho (2009) indicam, porque no período em que as produções foram desenvolvidas (2002-2020), com exceção dos últimos três anos, novas políticas para EJA



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



surgiram, tais como: o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) – em 2003; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) – em 2005; o Fundeb – em 2006 e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta última foi um avanço para EJA, visto que, além de fortalecer outros programas para jovens e adultos já existentes direcionou a atenção para os problemas específicos das modalidades, contribuindo com a gestão dos recursos.

Na segunda posição das produções sobre EJA, as temáticas mais estudadas, em consonância com os estudos de Carvalho (2009), foram práticas pedagógicas, ensino aprendizagem e formação de professor. O foco das pesquisas caminha desde a análise de experiências à crítica das práticas, indicando certa preocupação com a reincidência de metodologias aplicadas em EJA com a mesma caracterização das aplicadas a crianças.

Observamos, contudo, que temáticas e subtemáticas referentes à EJA e educação especial, ao financiamento e à educação popular – estas duas últimas apontadas nas pesquisas de Haddad (2000) e Carvalho (2009) – não constam dentre as produções do PPGE, mas que necessitam de certa atenção, em virtude da necessidade social que elas podem significar atualmente.

No que confere às tendências metodológicas dos trabalhos, percebemos que todos os que abordam a temática políticas públicas apontam o método dialético como condutor de suas pesquisas. Contudo, há variações desse método que vão ao encontro do que Frigotto (2000) esclarece. A abordagem da maioria das produções se apresenta como qualitativa.

Outra observação necessária diz respeito aos trabalhos que abordam práticas pedagógicas, formação de professor e ensino-aprendizagem, pois mesmo que a maioria não declare o método dialético ou fenomenológico, utilizam-se de termos que se aproximam da concepção epistemológica própria desses métodos. De forma clara, foi possível, contudo, detectar em pelo menos um trabalho o método fenomenológico sendo informado.

Em síntese, observamos que, a partir da introdução e discussão dos resultados dos trabalhos, existem aqueles que se aproximam de uma vertente mais dialética, conforme indicam em seus textos, e outros da vertente mais compreensiva. Não identificamos nenhum com caráter positivo, conforme explicações dadas por Minayo (2015). Contudo,



para que haja uma análise mais acertada sobre a coerência entre a metodologia informada e a aplicada nos trabalhos, há que se realizar um estudo mais aprofundado das obras.

4 Considerações Finais

As considerações que pudemos destacar até o momento apresentam a temática políticas públicas como o assunto de grande interesse entre os acadêmicos do PPGE que desenvolveram trabalhos *stricto sensu* sobre a modalidade EJA. É uma questão esperada, pois o respeito ao direito à educação adquirido pelos sujeitos dessa modalidade é algo que ainda não saiu do âmbito das legislações para a concretude das políticas públicas.

O público da EJA que é formado normalmente por moradores da periferia e núcleos urbanos distantes do grande centro, camponeses, quilombolas, indígenas e muitos outros grupos desfavorecidos, sofrem pela ausência histórica de políticas públicas permanentes e pela aplicação frouxa dos princípios que foram trazidos pela C.F. de 1988 e pela Lei nº 9.394/96, no que se refere à educação para todos.

A escolha do método dialético na análise das produções *stricto sensu* em EJA, mesmo que em alguns trabalhos ele não tenha sido aplicado de maneira devida, é uma evidência de que os autores das produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM entendem que a metodologia de um trabalho deve ser indicado em função do objeto de estudo. Sendo a EJA não apenas uma questão educacional, mas também social e sujeita a mudanças bruscas, como a crise do COVID-19 iniciada em 2020, por exemplo, é apenas natural que estudiosos que a estudam utilizem-se de métodos dinâmicos, críticos com a finalidade de promoverem a transformação social.

Diante do exposto, chegamos à conclusão de que as novas produções sobre EJA devem considerar algumas temáticas emergentes na atualidade como, EJA e educação especial e financiamento, dentre outras, bem como considerar a harmonia entre a metodologia e o objeto de estudo, para fortalecer e rigorosidade investigativa necessária ao reforço da importância acadêmica e social do PPGE/UFAM na comunidade científica.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.

CARVALHO, Roseli Vaz. O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES - Período de 1987-2006. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n.7, p. 117-130, 2009. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/issue/view/108>. Acesso em: 10 out. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos. SALES, Sandra Regina (org). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1988**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2015



AS RELAÇÕES SOCIAIS, A DEMOCRACIA E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO PARA UMA GESTÃO EDUCACIONAL PARA O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA.

Gabriele Silva de Sousa ⁴⁶

Kássia Silva Almeida ⁴⁷

Jonatas Axxel Carvalho Machado ⁴⁸

Ítalo Silva de Souza ⁴⁹

Flávia Eugênia Rodrigues de Souza ⁵⁰

E-mail: silvasousagabriele15@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O presente trabalho apresenta argumentos relacionados à gestão escolar, com base no contexto social em que a escola está inserida. Entender como nossa sociedade é formada, a partir dos acontecimentos que nos fizeram chegar até aqui, poderá contribuir para que possamos refletir em quais caminhos podemos seguir para que possamos consolidar uma escola democrática, participativa e crítica. Para este estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica como metodologia para explorar tais pontos. Dessa forma, concluímos que a educação é um dos principais caminhos a ser trilhado para uma emancipação da classe subalterna, mas isso somente será viável quando a educação e os sujeitos que as compõe se compreenderem como tal por meio de uma gestão democrática e participação efetiva.

Palavras-chave: Gestão democrática; Escola; Educação emancipadora.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca tecer reflexões acerca da gestão escolar, mas para que possamos chegar neste entendimento sobre a gestão, precisamos entender o contexto social na qual está inserida a educação escolar. É importante observar como o entendimento sobre escola, o processo de escolarização, a organização escolar e a gestão escolar, de acordo com contextos específicos e as mudanças sociais, implicam em transformações educacionais.

A história da humanidade é repleta de acontecimentos que causaram fortes rupturas sociais. Revoluções, guerras, regimes totalitários, e outros acontecimentos, moldaram o

⁴⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisadora de iniciação científica.

⁴⁷ Mestrando em Educação, pelo programa de pós graduação, na faculdade de educação do Amazonas.

⁴⁸ Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisador de iniciação científica.

⁴⁹ Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisador de iniciação científica.

⁵⁰ Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisador de iniciação científica.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



mundo que conhecemos hoje. Remontar esses acontecimentos à luz da educação escolar é o fio condutor de nossa reflexão. No Brasil alguns dos grandes momentos que podem representar essa ruptura social são a instauração do golpe militar de 1964 e o processo de redemocratização que culmina com a constituição de 1988.

Assim como diversos regimes totalitários, o golpe de 1964 teve como características fundamentais ações antidemocráticas, como fechamento das casas legislativas, cassação de mandatos, perseguição de opositores e repressão violenta. Esse tipo de governança impacta diretamente no contexto escolar e de como se organiza o trabalho escolar.

Outro aspecto que gera impacto quando se pensa em escola e gestão da educação, não apenas escolar, é o de cunho econômico. A sociedade de classes é regida pelas relações de poder, a qual quem possui maior capital econômico acaba regulando os demais âmbitos da sociedade. Os donos das relações de produção fazem com que não apenas as suas intenções sejam impostas à classe subalterna, mas que este poder seja direcionado apenas nas mãos de poucos. Entender como nossa sociedade é formada, a partir dos acontecimentos que nos fizeram chegar até aqui, poderá contribuir para que possamos refletir em quais caminhos podemos seguir para que possamos consolidar uma escola democrática, participativa e crítica.

METODOLOGIA

Como prática metodológica, utilizamos a pesquisa bibliográfica para explorar leituras referentes às realidades escolares que tragam consigo a prática da gestão educacional, dando ênfase nas questões sociais, históricas e relacionadas à democracia. Apontar caminhos não é a pretensão deste trabalho, mas é algo que podemos exercitar para que, uma vez conseguindo fortalecer a democracia no contexto escolar, possamos consolidar uma sociedade democrática e crítica.

Para tal, realizamos um levantamento crítico acerca da história da educação e das políticas que regem a mesma, buscando identificar quais os processos que levaram a gestão educacional a ser como é hoje, assim, refletindo sobre a importância da democracia e seu reflexo na gestão educacional.



AS REVOLUÇÕES E OS IMPACTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dentre as várias transformações na história da humanidade, as mais significativas, para pensarmos o mundo como ele é hoje e a maioria das suas dinâmicas sociais, podemos destacar a revolução industrial, no século XVIII, dando consolidação ao processo do modo de produção capitalista, e as revoluções tecnológicas dos séculos XX e XXI. Esse modo de produção capitalista impulsiona um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível a todos” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95). Os autores afirmam ainda que essa disputa feroz de especulação do capital está restrita aos grandes grupos econômicos e as corporações transnacionais.

Citados por Frigotto e Ciavatta (2003, p.95), Martin e Schumann (1999, p. 7), afirmam que essa parcela dos grandes grupos econômicos representa 20% da humanidade que “efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo”. O restante, dos 80%, “são os que predominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos”. Assim sendo, a parcela dominante da sociedade, em conjunto com organismos internacionais, tende, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), a garantir a rentabilidade do sistema capitalista, sobretudo, tutorizando as reformas nos países do capitalismo periférico e semiperiférico.

Louis Althusser (1980), afirma em “Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado” que para que esse modo de produção do capital possa sobreviver é necessário que este, ao mesmo tempo que produz, deve reproduzir as condições de produção. Dessa maneira, segundo o autor, as formações sociais devem reproduzir “1) as forças produtivas, 2) as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1980, p. 11).

O meio material é a maneira na qual é assegurada a força de trabalho, ou as forças produtivas. Althusser (1980, p. 18) enfatiza que o salário é indispensável para a reprodução da força de trabalho, uma vez que é o trabalho assalariado que permite ao proletário “ter uma casa para morar, roupa para vestir, ter de comer, [...], alimentação e educação dos filhos[...]”. Não basta, todavia, apenas assegurar as forças produtivas, é necessário que essas forças produtivas sejam competentes para que funcionem no processo complexo de produção. Para Althusser (1980, p. 20):



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta produção da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em cima das coisas (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para engenheiros, outra para quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto, saberes práticos (des savoir faire)

Nesse sentido, o fortalecimento da educação técnica, ou tecnicista, em detrimento dos avanços em produção científica e tecnológica, é necessário para a reprodução da qualificação da mão de obra. Assim sendo, conforme Althusser (1980) a educação formal faz parte do processo de reprodução das relações de produção, destarte, o processo de reprodução das forças de produção e das relações produtivas é também ideológico. Segundo Althusser (1980, p. 21) somente a reprodução da força de trabalho não sustenta essa formação social, para que essa formação ocorra de forma consistente é necessário que, ao mesmo tempo que se reproduza as relações produtivas, se produza uma reprodução de submissão à uma ideologia dominante.

Portanto, para o autor, a escola é um instrumento utilizado pelo Estado para a manutenção dessa dinâmica. Althusser (1980, p. 46) ressalta que esse Estado não é público, tão pouco privado, é o Estado da classe dominante que é contrária a toda distinção entre esses conceitos. É nesse sentido que Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) afirmam que os organismos internacionais, vinculados aos mecanismos de mercado, tendem a se movimentar visando a manutenção dessa formação social.

No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai estabelecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 96).

Para uma reflexão mais consistente a respeito da gestão da educação, é necessário levar em consideração a perspectiva de que a educação visa atender, prioritariamente, os interesses do mercado. No contexto brasileiro, onde a indústria e o agronegócio, com suas exportações, representam uma parcela importante do Produto Interno Bruto do País (PIB),



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



onde os postos de trabalho representados por estes setores da economia não necessitam de senso crítico e conhecimentos específicos profundos, a formatação social atual se torna conveniente aos grupos econômicos desses setores.

Uma vez que entendemos a escola como uma das instituições que reproduz a ideologia dominante para que seja assegurado o modo de produção capitalista, de que maneira, para superar esse entendimento, podemos pensar o papel da educação? Para isso Tozoni-Reis (2010, p.2) afirma que:

Então, se os seres humanos, para serem humanos, necessitam de um processo de humanização, histórico e social de formação humana – de educação –, a educação tem como objetivo realizar esta tarefa. Isso implica em um processo de conscientização que significa conhecer e interpretar a realidade social e atuar sobre ela, construindo-a. Assim, o processo educativo constrói, ao mesmo tempo, o ser humano como humano e a realidade na qual ele se objetiva como tal.

Nesse sentido, o papel da educação é de humanizar o ser humano, por meio de um processo histórico e social. Dessa forma, ao entender o processo educativo como processo de conscientização humana para conhecer, interpretar e atuar no mundo, temos um ponto de partida para uma reflexão a respeito da gestão escolar e que caminhos podemos exercitar para que, ainda dentro do contexto escolar, a democracia, a cidadania e o espírito crítico possam ser aflorados nos sujeitos em formação.

A GESTÃO EDUCACIONAL PARA ALÉM DO CONTROLE E REPRODUÇÃO SOCIAL

Para que o processo educacional ocorra nas unidades escolares, se faz necessário que os programas, projetos e a sistematização do processo educacional sejam planejados, por secretarias de educação sob diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Desse modo, considerando o exposto por Frigotto e Ciavatta (2003), quando afirmam que organismos internacionais, vinculados ao mercado, tendem a manter a lógica social vigente, podemos inferir que as ações, programas e projetos educacionais tomam também essa tendência, sendo incorporada em seus textos as intenções desses organismos para a sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que dá as diretrizes educacionais no país, define as competências educacionais como conhecimentos,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



habilidades, atitudes e valores para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8). Conseqüentemente, infere-se que a educação brasileira está formalmente direcionada para a manutenção desta ordem social, assumindo a dinâmica neoliberal, que ganhou força a partir da década de 1990, que vem se aprimorando e cada vez mais se infiltrando nos processos escolares através de projetos, programas e avaliações. Portanto, programas e avaliações padronizadas tão somente moldam a maneira na qual os sistemas escolares se adequam às dinâmicas impostas.

Peroni (2008, p. 7) indica que as avaliações institucionais são antagônicas aos seus objetivos, uma vez que ao invés de serem ferramentas para diagnóstico da formulação de políticas educacionais capazes de sanar as dificuldades de ensino aprendizagem, acabam se resumindo apenas no sentido meritocrata e de responsabilização das escolas e professores pelo fracasso ou sucesso escolar, eximindo, de certo modo, o sistema público pelos resultados. As avaliações, tanto no sentido de avaliar um contexto mais amplo, quanto uma sala de aula, podem se tornar ferramentas de controle. Nesse sentido, Saúl (2015, p. 1303) afirma que:

Com medo e condicionado pela avaliação, o aluno frequenta as aulas, faz a lição de casa, decide se expressar de determinadas formas, comporta-se de uma maneira ou de outra. As famílias buscam na escola os resultados da avaliação dos seus filhos e os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como forma de controle da disciplina, das tarefas e dos chamados resultados de aprendizagem. A avaliação passa a ser uma arma na mão do professor, conferindo-lhe um poder disciplinador e ameaçador, que se amolda, tão bem, à formação de crianças e adolescentes submissos. O cotidiano escolar está impregnado de falas ameaçadoras que expressam o poder do professor.

Dessa maneira, ao conceber a avaliação como forma de dominação, de uma parte, e submissão, de outra parte, exercita-se, no contexto escolar, a reprodução de seres que pouco exercitam a autonomia e o pensamento crítico. Para que se ultrapasse essa lógica de dominação, Saúl (2015, p. 1309) propõe que os sistemas de ensino se pautem por uma educação de qualidade com princípios democráticos e que tenham práticas coerentes com princípios emancipatórios. Nesse sentido, para ser coerente não se deve admitir uma prática avaliativa autoritária, classificatória e excludente.

Muito embora a realidade na qual estamos inseridos nos leve a reproduzir a sociedade da forma em que se encontra, temos ao alcance alternativas e práticas que



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



possibilitam o rompimento com esses mecanismos de produção e reprodução de uma sociedade desigual e que limita a democracia em apenas poucos aspectos. Freire (1997, p. 116) afirma que não basta apenas ser contra esses métodos silenciadores, é preciso resistir a eles e lutar por uma prática compreensiva e de fazer sujeitos críticos à serviço da libertação e não da domesticação.

Uma vez que, em muitos contextos, os sujeitos do processo de escolarização são de realidades de vulnerabilidade, oprimidos pela fome, abandono social e de precariedade, práticas de exercício da autonomia e de resistência aos métodos de silenciamento podem ser fundamentais para perpassar uma estrutura educacional que sufoca o exercício da democracia nos espaços escolares. Segundo Peroni (2008, p. 8) o grande desafio educacional são as escolas com sujeitos com vulnerabilidade social, uma vez que, historicamente, esses sujeitos vulneráveis são excluídos. Assim sendo, não basta apenas dar oportunidade de acesso, mas garantir a permanência.

O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

A partir do exposto, anteriormente, de que as transformações sociais e as ações educacionais movidas ao interesse do mercado influenciam no modo de planejar e gerir a educação escolar, inferimos aqui que o exercício da democracia no contexto escolar não se trata apenas como uma opção de gestão escolar, mas de um compromisso com a formação crítica do educando. Segundo Libâneo (2009, p. 19), o conflito da sociedade está no conflito social, a escola precisa de uma organização de modo a contrapor o modelo de relação social vigente, ou seja, da reprodução social. Ao pensar nessa organização, podemos conceber o espaço escolar, também, como um espaço de conflitos, de modo que se propõe a contrapor ao modelo de reprodução.

Quanto a esses conflitos, e até mesmo contradições, Patacho (2011, p. 41) afirma que “temos uma escola que se propõe a defender a democracia, mas que ao mesmo tempo funciona e está estruturada de maneiras que minam constantemente os princípios democráticos essenciais que afirma promover”. Para ultrapassar a barreira desse conflito dentro do contexto escolar e propor a democracia como prática educacional, é necessário antes ter consciência da realidade na qual permeia a escola. Patacho (2011, p. 46), nesse sentido, traz a reflexão de que, conscientes dessas contradições, é possível que no meio da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



autonomia que goza o trabalho escolar, se pode “forçar verdadeiros rasgos democráticos nas fissuras contraditórias que sempre existem nos processos de produção e reprodução dos produtos culturais”.

A construção de uma organização, tanto do espaço, quanto do trabalho, que propiciem a participação, trazem consigo desafios que precisam ser superados. É preciso, antes de qualquer coisa, entender que a gestão democrática é um processo contínuo. Aguiar (2009, p. 84), nesse sentido afirma que "A gestão democrática precisa ser compreendida como um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos". Desta forma, Libâneo (2001, p. 102), traz a seguinte reflexão acerca da organização desse processo de trabalho.

A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas.

A inclusão da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão é um dos primeiros passos do exercício democrático na escola, entretanto, incluir não é o suficiente para que esse processo seja consolidado, é preciso que se crie uma cultura e um sentimento de que os processos sejam sempre palpáveis e acessíveis. Essas práticas devem ter sentido para a comunidade escolar, de modo que esses processos de tomadas de decisão se consolidam a ponto de que se torne uma ferramenta de exercício da autonomia do sujeito, sendo este capaz de, coletivamente, buscar soluções aos problemas.

Patacho (2011, p. 49) afirma que:

Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e de alunos e aceitar a legitimidade dos saberes e dos valores que emergem de tais práticas locais do coletivo escolar, das suas estratégias e táticas próprias são talvez o maior desafio da educação democrática, acreditando firmemente na liberdade da prática, na valorização da diferença e na percepção das possibilidades de resistência que emergem das liberdades anônimas, capazes de empurrar as fronteiras da dominação à medida que edificam uma sólida consciência crítica.

Agregar os alunos e os professores na construção de uma estrutura escolar democrática não é tarefa fácil, porém, é preciso que se faça, visando uma educação que objetive criar condições para que o educando intervenha socialmente, não apenas para reproduzir as condições de produção do sistema econômico, que se assegura pela



desigualdade, mas sobretudo para que seja possível uma emancipação social em seu contexto.

Criar mecanismos, respeitando as especificidades escolares, para o exercício da democracia é fundamental para que o sujeito seja ativo na construção não apenas de um contexto escolar mais democrático, mas de uma comunidade mais crítica, democrática e participativa na construção de sua realidade. Paro (2015, p. 72) afirma, nesse sentido, que o sujeito tem uma característica distinta do ser humano-histórico, pois esse sujeito passa a ser um autor que transforma o mundo e é guiado por sua vontade autônoma, não apenas participante de uma estrutura social. Assim, a educação escolar deve ser uma ferramenta emancipatória dos sujeitos através de procedimentos de exercício da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das décadas e dos avanços ocorridos na sociedade, a educação passa a ser um dos focos pelos quais as políticas neoliberais tendem a enveredar, visto que por meio da educação pública e gratuita, a uma tendência de perpetuar as desigualdades sociais que existem dentro de uma sociedade capitalista. Atualmente a educação tem sido alvo de grande desmonte e de uma estrutura cada vez mais consolidada para uma educação tecnicista e pautada por vieses das competências.

É nesse cenário supracitado, que a educação e, sobretudo, as escolas precisam consolidar cada vez mais a lógica democrática. A democracia existe exatamente para se sobrepor a qualquer intuito extremista ou de exclusão. É nesse sentido que neste texto chamamos atenção para a necessidade de uma escola, sobretudo uma gestão escolar, que passe a implementar cada vez mais as práticas democráticas da gestão, não apenas no sentido de escolha de um gestor ou pequenos afazeres que exija a participação da comunidade escolar como um todo, mas a participação geral de todos os sujeitos que compõe as escolas em todas as tomadas de decisões.

É somente por meio de uma participação efetiva e levando em consideração os princípios da democracia que a escola conseguirá inverter as práticas doutrinárias de uma educação pautada pelo viés capitalista. Uma educação que se alicerça no desenvolvimento pleno dos sujeitos, levando em consideração a autonomia e o senso crítico, é uma educação



que se blinda e que consegue reverter essa desigualdade social existente nos diversos contextos peculiares que rodeiam as escolas.

Não cabe aqui afirmar que uma educação pautada pela gestão democrática resolverá os problemas sociais e educacionais como um todo, mas abrirá margem para que os sujeitos que compõe essas escolas consigam refletir sobre a sua realidade por meio de um senso crítico e uma educação plena e de qualidade. A educação é um dos principais caminhos a ser trilhado para uma emancipação da classe subalterna, mas isso somente será viável quando a educação e os sujeitos que as compõe se compreenderem como tal por meio de uma gestão democrática e participação efetiva, e não como reprodutora de desigualdades sociais e de ideologias capitalistas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, Laêda & SANTIAGO, Eliete. **Políticas e gestão da educação básica**. (p. 83-94). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editora Presença, 1980

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1997

FRIGOTTO, Galdêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, vol.24, n.82, p.93-100, 2003

LIBANELO, José Carlos. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBANELO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015

PATACHO, Pedro Manuel. **Práticas educativas democráticas**. Educação & Sociedade [online]. 2011, v. 32, n. 114 [Acessado 14 Novembro 2021], pp. 39-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100003>>. Epub 12 Maio 2011. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100003>.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **Texto apresentado na anped sul**, 2008.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educação e Pesquisa [online]. 2015, v. 41, n. spe [Acessado 12 de Novembro 2021], pp. 1299-1311. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar**. Disponível em: <<https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/442781?mode=simple>>



ASPECTOS EDUCATIVOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS NORMATIVAS INTERNACIONAIS DO SÉCULO XX

Janiely Loyana Correia de Menezes⁵¹

E-mail: janielyloyana@gmail.com

Maria Nilvane Fernandes⁵² nilvane@gmail.com

GT X: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: UFAM / CAPES / FAPEAM⁵³

Resumo

O presente trabalho apresenta dados e reflexões da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada, *A educação como panaceia nas normativas que orientam o atendimento de adolescentes em situação de conflito com a lei: do menorismo à socioeducação*. O estudo realiza uma análise bibliográfica e documental problematizando como a educação tem sido apresentada nas normativas internacionais do século XX, que tratam de crianças e adolescentes, por vezes intitulados, menores. Para responder ao problema, o estudo possui como objetivo geral apresentar os aspectos educativos abordados por esses documentos, e como objetivos específicos: a) evidenciar a mudança de paradigma no que se refere ao respeito e proteção dos direitos de crianças e adolescentes a partir deles; b) descrever como se desenhou a questão da educação assumindo papel de destaque como política pública e direito fundamental a partir do século XX. Nesse sentido, a análise evidencia que essas normativas surgiram após a II Guerra Mundial, momento em que foram identificadas muitas violações de direitos humanos, destacando a necessidade de se repensar as questões relacionadas à defesa e efetivação de tais direitos, ademais, esses documentos influenciaram fortemente as legislações que buscavam substituir o tratamento menorista destinado a crianças e adolescentes para dar lugar a Doutrina de Proteção Integral, inclusive no contexto brasileiro e amazônico.

Palavras-chave: Educação; Menorismo; Crianças e adolescentes; Normativas Internacionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados e reflexões que surgiram durante a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado em educação intitulada, *A educação como panaceia*

⁵¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM, Assessora de Projetos do Departamento de Gestão e Projetos – DEGEP da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária – SEAP e membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições – GEPPEvi. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1807> e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5812119840007758>.

⁵² Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UEM), Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/SP); Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2017). Bolsista CNPq 2022/2024 para cursar pós-doutorado na Texas Tech University (U.S.A). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi/CNPq). ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-3420-2714> e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3429086275125541>.

⁵³ Este trabalho contou com o apoio financeiro da Universidade Federal do Amazonas -UFAM, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Fundação Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.



nas normativas que orientam o atendimento de adolescentes em situação de conflito com a lei: do menorismo à socioeducação, com o objetivo geral de compreender o processo educativo de crianças e adolescentes – desde o menorismo até a concepção de proteção integral – a partir das orientações estabelecidas pelas normativas e documentos nacionais e internacionais.

Neste recorte, apresentaremos as principais normativas internacionais promulgadas no decorrer do século XX. Assim, abordamos a criação de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), além de explicitarmos sobre as principais normativas promulgadas no bojo da ONU, sendo elas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), os Pactos Internacionais de Direitos Humanos (1966) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das crianças (1989).

A pesquisa está pautada em uma análise bibliográfica e documental problematizando como a educação tem sido apresentada nas normativas internacionais do século XX que tratam de menores, crianças e adolescentes? Para responder ao problema de pesquisa, o estudo possui como objetivo apresentar os aspectos educativos abordados por esses documentos, além de evidenciar a mudança de paradigma no que se refere ao respeito e proteção dos direitos de crianças e adolescentes a partir deles e descrever como se desenhou a questão da educação assumindo papel de destaque como política pública e direito fundamental a partir do século XX.

A partir das análises realizadas evidenciamos que essas normativas surgiram após a II Guerra Mundial, momento em que foram identificadas muitas violações de direitos humanos, destacando a necessidade de se repensar as questões relacionadas à defesa e efetivação destes, ademais, esses documentos influenciaram fortemente as legislações que buscavam substituir o tratamento menorista destinado a crianças e adolescentes para dar lugar a Doutrina de Proteção Integral, inclusive no contexto brasileiro e amazônico.

PRINCIPAIS NORMATIVAS INTERNACIONAIS DO SÉCULO XX

O pequeno poder de interferir politicamente sobre os países e a eclosão de uma Segunda Guerra Mundial, contribuiu para que a Liga das Nações fosse extinta e, no seu



lugar fosse criada outra instituição com os mesmos objetivos: a Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo Bidarra e Oliveira (2008), finalizada a II Guerra, houve a identificação de diversas violações de direitos humanos, o que contribuiu para a necessidade de se repensar o processo de construção e reconstrução desses direitos. No ano seguinte, a Assembleia Geral (AG) da ONU, fundou, em 11 de dezembro de 1946 o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com o objetivo de que o Fundo fornecesse assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.

Posteriormente, outra AG da ONU deu origem à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948 e proclamou que esse documento fosse um modelo ideal a ser seguido por todos os países signatários, no sentido de respeito e reconhecimento dos direitos iguais e fundamentais para todos os seres humanos. Além disso, todos os seus artigos se referem aos seres humanos, por meio de termos como *todo homem* e *todos os seres humanos*. Convém mencionar, entretanto, que o item 25.2 tratou sobre previsão dos direitos da infância, dizendo que: “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais”. Mencionou ainda, que “Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social” (ONU, 1948, Art. 25.2). Essa manifestação tem sido historicamente acolhida por autores como Richter, Vieira e Terra (2010) como representação de uma novidade para a época, uma vez que não eram reconhecidos, naquele contexto, direitos às crianças, sobretudo aqueles e aquelas que era filhos e filhas gestados fora do casamento.

Em 1953, o UNICEF – criado como um órgão temporário para atuar no contexto pós-guerra – tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para chegar a crianças e adolescentes em todo o mundo. No Brasil, esse Fundo atua, desde 1950 e, atualmente encontra-se presente em 190 países e territórios. Na sua pauta de trabalho está a representação de um organismo que atua preponderantemente na defesa, proteção e promoção de direitos da criança e adolescente (UNICEF, 2018).

Interessante observar, entretanto, que desde a sua criação, o Fundo foi parceiro de governos que largamente lançaram mão do discurso menorista para institucionalizar crianças e adolescentes, o que demonstra que o UNICEF ao estabelecer acordos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



humanitários com os países, para defender crianças e adolescentes, nem sempre atua efetivamente com essa premissa.

Em 20 de novembro de 1959, a Resolução nº 1386 (XIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas promulgou a Declaração Universal dos Direitos da Criança. O novo documento levou em consideração cinco princípios da Declaração de Genebra e explicitou as demandas de proteção integral para crianças e adolescentes em dez princípios que reafirmam os Direitos primordiais da Declaração dos Direitos Humanos de 1948. De maneira mais específica, tais artigos, enfatizam a necessidade da proteção especial à criança, antes e após o nascimento. O Quadro 1 que segue apresenta a importância dada na Declaração de 1959 à pauta educacional.

QUADRO 1 – A EDUCAÇÃO NA DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA (1959)

PRÍNCÍPIO
Princípio V - A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.
Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.
Princípio IX - A criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma. Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

FONTE: MENEZES, 2021.

NOTA: Baseado em ONU, 1959.

Os princípios expostos no quadro acima corroboram com o pensamento de Bidarra e Oliveira (2008) que sinalizam que a Declaração reafirmou todas as especificidades e necessidades desse público, reconhecendo a sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, por isso foi essencial para o desenvolvimento e avanço da legislação de proteção para crianças e adolescentes. O princípio abaixo dispõe de forma objetiva sobre

como essa Declaração marcou o início da nova concepção de criança e a devida proteção da lei:

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança (ONU, 1959, Inc. II).

Para Richter, Vieira e Terra (2010), tal Declaração, constitui-se num marco fundamental no ordenamento jurídico internacional relativo aos direitos da criança, que evoluirá no final da década de oitenta, para a formulação da Doutrina da Proteção Integral. Outro marco importante que também se trata de direitos aplicáveis a crianças e adolescentes, é a promulgação dos Pactos Internacionais de Direitos Humanos, os quais foram denominados de Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, ambos publicados em 1966, na disputa ideológica entre os países capitalistas e socialistas, nesta ordem.

O Quadro que segue, apresenta o Pacto Internacional sobre os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, promulgado em 16 de dezembro de 1966.

QUADRO 2 – A QUESTÃO EDUCACIONAL NO PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS (1966)

EDUCAÇÃO	ARTIGO
FAMILIAR	Art. 10 - 1. Deve-se conceder à família, que é o elemento natural e fundamental da sociedade, as mais amplas proteção e assistência possíveis, especialmente para a sua constituição e enquanto ele for responsável pela criação e educação dos filhos. O matrimônio deve ser contraído com o livre consentimento dos futuros cônjuges.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



SOCIAL E ESCOLAR	<p>Art. 13 – 1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:</p> <ul style="list-style-type: none">a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente. <p>1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.</p> <p>2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.</p>
INSTITUCIONAL	<p>Art. 14 – Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.</p>

FONTE: MENEZES, 2021.

NOTA: Baseado em ONU, 1966.

Em destaque no Quadro, apresentamos como a questão educacional, está identificada no Pacto Internacional sobre os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, promulgado em 16 de dezembro de 1966, no que se refere às crianças, adolescentes e jovens. O artigo 10, expõe o papel e a importância da família na criação e educação de crianças e adolescentes e reconhece ainda, a necessidade de se promover a proteção e assistência ao núcleo familiar de modo que este, possa estar apto para prover todas as



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



necessidades fundamentais desses indivíduos. Convém enfatizar ainda, que os artigos 13 e 14, que tratam do direito imprescindível à educação e fazem menção expressa ao papel de grande relevância atribuído a este direito para o pleno desenvolvimento humano e da sociedade de modo geral, dispõem sobre os níveis de ensino além de chamar os Estados partes do referido Pacto a assumirem o compromisso de ofertar e garantir o direito a educação obrigatória e gratuita.

Neste cenário foi se desenhando a construção dos Direitos Humanos, sobretudo aos relativos a crianças e adolescentes. Uma mudança de paradigma no que se refere ao respeito e proteção dos direitos desses sujeitos ocorreu com a aprovação por unanimidade da Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes, em 20 de novembro de 1989.

Segundo o *site* oficial do UNICEF, a Convenção entrou em vigor a partir de 02 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, tendo sido ratificado por 196 países. Tal documento é composto por 54 artigos e um preâmbulo - no qual é possível perceber e reafirmação de direitos consolidados em documentos discutidos anteriormente:

Conscientes de que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, de 1924, e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (em particular, nos artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (em particular, no artigo 10) e nos estatutos e instrumentos pertinentes das Agências Especializadas e das organizações internacionais que se interessam pelo bem-estar da criança (ONU, 1989, preâmbulo).

No quadro que segue na página seguinte destacamos os artigos que tratam do direito à educação social e escolar.



QUADRO 3 – A EDUCAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E PROFISSIONAL NA CONVENÇÃO DA ONU
SOBRE

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES (1989)

ARTIGO
<p>Art. 23 - 1. Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.</p> <p>2. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada, que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.</p> <p>3. Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2.º do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual.</p>
<p>Art. 28 - 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;</p> <p>b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;</p> <p>c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;</p> <p>d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;</p> <p>e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar (sic!).</p> <p>2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção.</p> <p>3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino.</p> <p>A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.</p>



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Art. 29 - 1. Os Estados Partes reconhecem que a **educação da criança deverá estar orientada no sentido de:**

- a) **desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança** em todo o seu potencial;
 - b) **imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais**, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
 - c) **imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural**, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
 - d) **preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre**, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) **imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.**
2. Nada do disposto no presente artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado.

Art. 32 - 1. Os Estados Partes reconhecem **o direito da criança de estar protegida contra a exploração econômica e contra o desempenho de qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir em sua educação**, ou que seja nocivo para sua saúde ou para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

2. Os Estados Partes adotarão medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais com vistas a assegurar a aplicação do presente artigo. Com tal propósito, e levando em consideração as disposições pertinentes de outros instrumentos internacionais, os Estados Partes, deverão, em particular:

- a) estabelecer uma **idade ou idades mínimas para a admissão em empregos**;
- b) estabelecer **regulamentação apropriada relativa a horários e condições de emprego**;
- c) estabelecer **penalidades ou outras sanções apropriadas a fim de assegurar o cumprimento efetivo do presente artigo.**

FONTE: MENEZES, 2021.

NOTA: Baseado em ONU, 1989.

Os artigos deste documento, que merecem destaque, no que se refere a questão da educação são os artigos 23, 28, 29 e 32 que estabelecem princípios que devem orientar a promoção do direito à educação de crianças e adolescentes, incluindo deficientes, o que demonstra a preocupação com a inclusão social desse público, ademais, estabelece que os Estados Partes reconhecem o direito da criança à Educação e dispõe que para que elas possam exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devendo o ensino ser obrigatório e disponível gratuitamente para todos/as. Junto a isso, dispõe sobre a necessidade de imbuir na criança o respeito aos Direitos Humanos de forma geral, além de aludir a importância da Educação voltada para o respeito ao meio ambiente.

Por fim, dispõe sobre a adoção de critérios de idade, horário e condições de emprego para jovens, de modo a não interferir em sua saúde, educação e desenvolvimento mental,



espiritual, moral ou social. Por conseguinte, destacamos os artigos da referida Convenção que versam sobre a questão educacional no âmbito familiar e institucional.

QUADRO 4 – A EDUCAÇÃO FAMILIAR E INSTITUCIONAL NA CONVENÇÃO DA ONU SOBRE

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES (1989)

ARTIGO
<p>Art. 18 - 1. Os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental visará ao interesse maior da criança.</p> <p>2. A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças.</p> <p>3. Os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas a fim de que as crianças cujos pais trabalhem tenham direito a beneficiar-se dos serviços de assistência social e creches a que fazem jus.</p>
<p>Art. 20 - 1. As crianças privadas temporária ou permanentemente do seu meio familiar, ou cujo interesse maior exija que não permaneçam nesse meio, terão direito à proteção e assistência especiais do Estado.</p> <p>2. Os Estados Partes garantirão, de acordo com suas leis nacionais, cuidados alternativos para essas crianças.</p> <p>3. Esses cuidados poderiam incluir, <i>inter alia</i>⁵⁴, a colocação em lares de adoção, a <i>kafalah</i> do direito islâmico, a adoção ou, caso necessário, a colocação em instituições adequadas de proteção para as crianças. Ao serem consideradas as soluções, deve-se dar especial atenção à origem étnica, religiosa, cultural e linguística da criança, bem como à conveniência da continuidade de sua educação.</p>

FONTE: MENEZES, 2021.

NOTA: Elaborado a partir de ONU, 1989.

Como é possível vislumbrar no Quadro, ao passo que o artigo 18 versa sobre a responsabilidade de ambos os pais com relação a educação e ao desenvolvimento dos filhos/as devendo prezar o maior interesse da criança, o mesmo artigo dispõe sobre os compromissos dos Estados Partes com essas famílias, devendo ofertar meios de assistência adequados, incluindo a criação de instituições e serviços de atendimento para essas famílias, além de creches para crianças cujos pais trabalham.

Cabe destacar o texto do artigo 20, uma vez que o mesmo trata especificamente da responsabilidade dos Estados em prover os cuidados e proteção de crianças e adolescentes que estejam afastadas temporária ou definitivamente do seio familiar, seja por meio de

⁵⁴ A expressão latina *inter alia* significa 'entre outras coisas'.



colocação em serviços de adoção ou instituições voltadas para este atendimento, prezando a continuidade de sua educação.

Dessa maneira, salientamos que conforme o contexto da proteção e promoção de direitos de crianças e adolescentes foi tomando forma, a questão da Educação assumiu o papel de destaque como direito fundamental e desafio a ser enfrentado, uma vez que existe a necessidade de luta constante por sua efetivação. Richter, Vieira e Terra (2010) afirmam que há a necessidade premente de que se compreenda que somos peças fundamentais no exercício dessa política pública, e que somente por meio dela é que se poderá exigir a implementação de todos os outros direitos resguardados nos ordenamentos jurídicos.

CONCLUSÕES

As principais normativas internacionais promulgadas no decorrer do século XX foram pensadas com o intuito de promover e garantir direitos de crianças e adolescente, com vistas a superar o tratamento menorista e dar lugar a Doutrina da Proteção Integral. Nesse sentido, abordamos a criação de instituições como a ONU e o UNICEF, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, os Pactos Internacionais de Direitos Humanos e a Convenção da ONU sobre os Direitos das crianças, buscando, sobretudo evidenciar como os aspectos educativos são abordados por esses documentos.

Deve-se destacar a proeminência da Convenção sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes (ONU, 1989) que reafirma e reconhece a criança como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

O Brasil é um dos 196 países que ratificou a referida Convenção, considerando as especificidades e particularidades postas a esses sujeitos no que se refere a defesa e efetivação de direitos, sobretudo no contexto amazônico, ressalta-se a importância desse feito, uma vez que os países que aderiram, comprometem-se em defender e garantir “[...] o direito de todas as crianças a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



mental, espiritual, moral e social” (ONU, 1989, art. 27). Assim, reitera-se a influência das normativas e desdobramentos ocorridos no cenário internacional para a mudança de concepção no tratamento de crianças e adolescentes e para o processo de construção da legislação brasileira voltada para estes sujeitos.

REFERÊNCIAS

BIDARRA, Zelimar Soares; OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. Infância e adolescência: o processo de reconhecimento e de garantia de direitos fundamentais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo/SP, v. 29, n. 94, p. 154-175, jun. 2008.

MENEZES, Janiely Loyana Correia de. **A educação como panaceia nas normativas que orientam o atendimento de adolescentes em situação de conflito com a lei: do menorismo à socioeducação.** (Dissertação, Educação). Manaus, AM, 2021. 155f. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8942>>. (2021)

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** 1966. Acesso em: 09 mar. 2021. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. (1966a).

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos.** 1966. Acesso em: 09 mar. 2021. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pacto_internacional_sobre_os_direitos_civis_e_politicos.pdf>. (1996b)

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Acesso em: 19 fev. 2021. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracaodos-direitos-da-crianca.html>>. (1959).

RICHTER, Daniela; VIEIRA, Gustavo O.; TERRA, Rosana M. da R. A Proteção internacional da infância e juventude: perspectivas, contextos e desafios. In: PES, João Helio Ferreira (Org.). **Direitos humanos: crianças e adolescentes.** Curitiba: Juruá, 2010, p.43-68.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasil, 2018. Acesso em: 10 out. 2022. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>>



**DA REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL DE PEDAGOGIA PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS: EXPERIÊNCIAS DE
EGRESSOS DA FACED.**

Fábio Souza Correa Lima ⁵⁵

Flávia Eugenia Rodrigues de Souza ²

Jonatas Axxel Carvalho Machado ³

Ítalo Silva de Souza ⁴

Kássia Silva Almeida ⁵

E-mail: fabiosouzaclima@ufam.edu.br

GT 1: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: UFAM

Resumo

As pesquisas sobre os Diretórios, Centros e Movimentos Estudantis, e suas trajetórias, são escassas, para tanto objetivamos, aqui, explorar e expor a trajetória de uma dessas instituições, o Centro Acadêmico de Pedagogia, da Universidade Federal do Amazonas. Para esta pesquisa, utilizamos a história oral como percurso metodológico para reunir memórias e relatos dos sujeitos que compuseram o movimento estudantil do curso de Pedagogia, assim, tomamos como referências Lozano (1996), Portelli (1997), Joutard (2000). Além disso, usamos a categoria de análise de memória, baseada nos autores como Le Goff (1996), Motta (1998), Nora (1993), Halbwachs (2003), que nos auxiliou a perceber uma relação direta com os nossos entrevistados. Por fim, concluímos que o CAPE e suas histórias ao longo desses anos, visa fortalecer os laços entre os estudantes do curso de pedagogia, tanto como forma de perpetuar essa postura de resistência entre os seus membros, quanto formar educadores cada vez mais reflexivos de suas realidades e experientes em âmbitos escolares e não escolares com qualidade em sua formação docente.

Palavras-chave: Centro acadêmico; Movimento estudantil; Formação docente.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre os Diretórios, Centros e Movimentos Estudantis, e suas trajetórias, são escassas, para tanto objetivamos, aqui, explorar e expor a trajetória de uma dessas instituições, o Centro Acadêmico de Pedagogia, da Universidade Federal do Amazonas. É importante ressaltar que apenas em 1985, por meio da Lei nº 7.395, de 31 de outubro de 1985, que é assegurado o direito dos estudantes “[...] de cada curso de nível

⁵⁵ Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

² Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisadora de iniciação científica.

³ Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisador de iniciação científica.

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisadora de iniciação científica.

⁵ Mestranda em educação do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM.



superior o direito à organização de Centros Acadêmicos – CAs ou Diretórios Acadêmicos - DAs como suas entidades representativas” (BRASIL, 1985).

As reflexões aqui apresentadas são fruto de pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida no período 2021-2022, que objetivou investigar as memórias do Centro Acadêmico de Pedagogia, da UFAM, a partir de relatos e memórias de sujeitos que estiveram presentes no movimento estudantil do curso de Pedagogia em diversos momentos. Para tanto, os dados aqui apresentados foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade sob protocolo nº 52293121.0.0000.5020.

METODOLOGIA

Utilizamos a história oral como percurso metodológico para reunir memórias e relatos dos sujeitos que compuseram o movimento estudantil do curso de Pedagogia, assim, tomamos como referências Lozano (1996), Portelli (1997), Joutard (2000). Além disso, usamos a categoria de análise de memória, baseada nos autores como Le Goff (1996), Motta (1998), Nora (1993), Halbwachs (2003), que nos auxiliou a perceber uma relação direta com os nossos entrevistados, pois eles costumam pensar que as suas memórias são as suas histórias, sem perceber que, ao revisitar as suas memórias, estão fazendo isso com instrumentos de avaliação do presente.

Diante disso, os dados apresentados foram obtidos através de entrevistas feitas por meio da plataforma StreamYard, almejando ao fim do projeto alcançar quinze entrevistados. Dando continuidade, as entrevistas ocorrem após a assinatura do TCLE e da apresentação de um roteiro semiestruturado que servisse como norteador para o diálogo, deixando claro que, caso o entrevistado quisesse alterar alguma parte de sua fala, ele teria tal possibilidade. Assim, Lozano nos afirma:

Isso é em parte compreensível não só porque ainda não existe um corpus abundante e significativo de trabalhos historiográficos com base na construção e emprego de fontes orais, mas também, e é esse o motivo mais comum, por causa da natureza da matéria-prima utilizada por esse tipo de historiador: a oralidade vertida em depoimentos e tradições, relatos e histórias de vida, narrações, recordações, memória e esquecimentos, etc., todos esses rotulados como elementos subjetivos de difícil manejo científico (LOZANO, 1996, p. 18)

Nessa perspectiva, este trabalho foca-se no Centro Acadêmico de Pedagogia, atualmente nomeado Prof.^a Dr.^a Ágida Maria dos Santos Cavalcante, em homenagem à



ilustre e marcante Professora do curso, vítima da COVID-19. Através do levantamento de informações mediante as narrações dos sujeitos presentes em diversos momentos da história do CAPE, buscamos investigar quais as influências dessa instituição no fazer docente, na vida acadêmica e pessoal dos sujeitos, além de expor a importância da própria instituição na representação discente em movimentos estudantis e lutas por direitos.

A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola, segundo Enguita (1989), é uma instituição que surge a partir do advento da modernidade com o sentido de formar e integrar os sujeitos na formação social que se consolidava, assim, podemos compreender a educação escolar como uma instituição social nova. O modo de produção capitalista, fruto da ascensão da burguesia, se sustenta pela produção da desigualdade e se utiliza de ferramentas ideológicas e repressoras para que possa garantir a reprodução desse modelo social, conforme afirma Althusser (1980).

Desse modo, a escola é um dos aparatos que, segundo Althusser (1980), sustenta a reprodução do modo de produção capitalista. Para a superação desse modelo escolar é necessário pensar, inicialmente, o papel da educação para a sociedade e a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, Saviani (2005, p.13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, o trabalho educacional é um processo de humanização e conscientização que implica em conhecer e interpretar a realidade social atuando sobre ela, dessa forma:

O processo educativo constrói, ao mesmo tempo, o ser humano como humano e a realidade na qual ele se objetiva como tal. Constrói, também, a humanidade do ponto de vista histórico e social. Se os seres humanos não trazem ao nascer os instrumentos necessários para compreender as leis da natureza e da cultura (das sociedades), e não podem contar com a possibilidade de que isso aconteça “naturalmente”, o processo de formação do ser humano tem que ser intencionalmente dirigido, pelos próprios seres humanos que se relacionam socialmente (TOZONI-REIS, 2010, p. 4)

Para dirigir intencionalmente a educação, no sentido de emancipar o educando da realidade da reprodução social, é necessário formar os agentes que estarão na condução desse processo de maneira que possa possibilitar a intencionalidade pedagógica de formação dos sujeitos. Esse papel de formação dos trabalhadores da educação compete às Instituições de Ensino Superior, mais especificamente aos cursos de licenciatura. O Projeto



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Político Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2018), ao tratar do perfil profissional do Licenciado em Pedagogia, mostra que, ao final da formação o profissional deve ser capaz de:

Analisar problemas socioculturais e educacionais visando à formulação de proposições educacionais e pedagógicas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas.

Desenvolver consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientações sexuais, entre outras. (UFAM, 2018, p. 21)

Nesse sentido, a formação do profissional da educação deve ser ampla para que possa ser capaz de ter, também, uma visão extensa da sociedade. Os movimentos estudantis podem ser compreendidos como espaços de formação, uma vez que possibilitam ao profissional em formação estar e atuar em espaços sociais não escolares e, assim, compor uma visão crítica da sociedade. Neste trabalho, posteriormente, trataremos da participação dos sujeitos em movimentos estudantis e como esses processos influenciam na formação profissional, objetivando, o desenvolvimento do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.

OS MOVIMENTOS ESTUDANTIS E A FORMAÇÃO: RELATOS.

Joutard (2000, p. 33), nos mostra que “o oral nos revela o ‘indescritível’, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são considerados escritos, seja porque são considerados ‘muitos insignificantes (..) ou inconfiáveis’”. Nesse sentido, tentaremos traçar, através de relatos e memórias, uma lógica para relacionar o CAPE como um diferencial para que os antigos membros da representação estudantil, para além de seus esforços e motivações particulares, se façam sujeitos atuantes em seu campo profissional.

O Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE) é uma instituição representativa dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Nesse mesmo sentido, podemos citar diversas instituições com o mesmo propósito, que representam os estudantes de modo geral, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), que representa nacionalmente os estudantes de Ensino Superior, e a União Estadual dos Estudantes, que representa os estudantes a nível estadual, em cada estado da Federação. Esses movimentos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



são historicamente atuantes, como a UNE que registra sua atuação desde 1938, e o CAPe que registra sua atuação desde meados da década de 80, lutando pela melhoria das condições da educação pública e pelo fortalecimento da democracia.

Sendo assim, o Centro Acadêmico de Pedagogia também se fez presente nesses movimentos. Logo, os sujeitos que atuaram nesse cenário carregam consigo uma gama de experiências e memórias voltadas as lutas estudantis. Para além do ensino, pesquisa e extensão, esses sujeitos possuem diligências que os formam como cidadãos críticos, que lutaram contra os aparelhos repressivos do estado, a fim de garantir direitos fundamentais que hoje temos acesso. Nesse sentido, uma das entrevistadas, Prof.^a Dr.^a Arminda Mourão, relata as agressões e opressões de policiais militares sofridas por ela enquanto levava seu filho para uma consulta médica, após esse fato, sua percepção foi de que o Brasil estava em meio a uma situação que transgrediu os direitos humanos.

Logo, ela foi instigada a buscar fontes para lutar contra a realidade em que se encontrava e na participação ativa em manifestações, reuniões e congressos para compreender o contexto real das lutas pelos direitos humanos. Ela relata ainda que:

Em 1980 teve o caso em Manaus que os estudantes dos Centros Acadêmicos e do Diretório Central dos Estudantes estavam em uma manifestação e a polícia veio, os alunos correram para dentro da Faculdade de Educação e para dentro da igreja de São Sebastião, os policiais atiraram na igreja. (MOURÃO, 2022)

Através do relatado pela professora, observamos o movimento estudantil como atuante nas lutas pelos direitos humanos e dos estudantes, por esse motivo, principalmente durante o período da Ditadura Militar resultado do golpe de 1964, os movimentos e instituições estudantis foram vistos como subversivos, desse modo, os atos, manifestações, congressos, reuniões e quaisquer movimentos eram tidos como ilegais. Ainda assim, o movimento estudantil não parou de realizar suas culminâncias, se fazendo presente nas lutas para que a classe dos estudantes estivesse sendo representada e com acesso aos seus direitos de uma educação de qualidade.

Sob esse contexto, em 1981, o Centro Acadêmico de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), promoveu um evento que viria a se tornar um marco na luta estudantil. A primeira Semana de Pedagogia (SEMAPE), foi promovida dentro da Universidade, com abertura no auditório da Faculdade



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



de Direito, sob temática voltada para a Democracia. Dentre os debates, foram convidados intelectuais como palestrantes, professores e outros sujeitos que representam ideias voltadas à educação emancipadora, sendo o principal convidado o Prof. Dr. Demerval Saviani, escritor que defende o acesso à educação reflexiva para que haja mudanças na sociedade.

Em nossa segunda entrevista, são apresentadas evidências com relação ao período pós ditadura, onde o país se encontrava em meio ao retorno da liberdade de expressão, de seus direitos e de suas conquistas, logo, a comunidade acadêmica abriu caminhos na luta pelo direito dos estudantes mediante a manifestações que resultaram em conquistas para os discentes, tais como o direito a meia passagem em transportes coletivos; bolsas de auxílio para atividades acadêmicas de pesquisa e extensão; acesso e implementação do restaurante universitário que garantiu preços acessíveis a alimentação dos estudantes, etc, assim, além do acesso à universidade, foram garantidos direitos a permanência dos estudantes.

O relato foi dado pela Prof^a Dr^a Maria de Jesus Campos de Souza Belém, atualmente servidora de carreira na Faculdade de Educação, porém, em sua trajetória foi membro atuante do Centro Acadêmico de Pedagogia, durante os anos onde o Brasil se encontrava em um processo de redemocratização, onde os movimentos estudantis estavam no auge da representação discente e lutas sociais. Segundo ela:

Na época de 1988 nós estávamos em pleno período de redemocratização do país, tinha uma efervescência desses movimentos estudantis articulados aos movimentos sociais e os políticos, no sentido de uma luta muito intensa pela garantia e conquistas de direitos sociais... A gente disparou muito essa luta, foi um tempo muito importante de luta pela meia passagem, de luta pelos direitos estudantis, restaurantes universitários e tantas outras coisas que necessitamos. (BELÉM, 2022)

A década de 1980 foi marcada por grandes ondas de manifestações por lutas de direitos que foram suprimidos durante o período da ditadura militar, como dos Movimentos Indígenas, dos Sem Terra e das Diretas Já, assim, o Movimento Estudantil também se mobilizou por luta de direitos. Desse modo, de acordo com o professor Eron Bezerra pioneiro do movimento estudantil do Amazonas e desenvolvedor do primeiro Centro Acadêmico da UFAM, conhecido como CUCA, que auxiliou na criação de outros CAs como, por exemplo, o CAPE, mobilizou os estudantes pela luta por um Restaurante Universitário, a partir de protestos com pratos de papelão que representavam a fome que os



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



acadêmicos da universidade sentiam devido à falta de políticas efetivas para uma alimentação de qualidade e acessível, dessa maneira foi conquistado, duas a três semanas após um ato estudantil, a criação do restaurante universitário que teve o seu projeto de plano alimentar aprovado pelo MEC.

Nessa perspectiva, em seu relato, Belém (2020) reafirma:

Se você olhar o perfil do egresso de pedagogia, ele realmente forma o profissional com uma visão ampla com um senso crítico-reflexivo, com uma condição não apenas técnica, mas também com compromisso político porque é entender que a educação é um ato político pedagógico, um ato de intervenção, é legítimo que quando você tiver oportunidade participe do centro acadêmico.

O Centro Acadêmico proporciona aos seus integrantes as experiências em atividades de gestão, planejamento e organização, possibilitando que seja desenvolvido um perfil profissional do pedagogo formado pela Universidade Federal do Amazonas de qualidade e com amplitude intelectual para diversos aspectos. Através dos movimentos estudantis, aos quais participam e dialogam, com o contexto social que se encontram, possibilita que os antigos e atuais membros do centro acadêmico consigam equilibrar os movimentos estudantis com a sua formação, utilizando assim em seu âmbito profissional conhecimentos que servirão como suporte em sua profissão como gestor, professor e acadêmico de pós-graduação.

Você estar no centro acadêmico te coloca em uma posição de responsabilidade muito grande, eu acho que se você for um bom gestor no centro acadêmico, você vai ser um bom gestor na sua escola, um bom gestor em qualquer lugar. Então utilizar o centro acadêmico como um momento de você experienciar aquilo que se aprende em sala de aula, que é a questão da ética, do profissionalismo, do bem coletivo e bem estar dos estudantes em geral, é maravilhoso. (SOUSA, 2022)

Através das entrevistas e dos relatos entregues, inferimos que as experiências tidas em movimentos estudantis, mais especificamente no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPe), foram norteadoras para a formação profissional desses sujeitos. As experiências tidas por eles durante sua atuação, são utilizadas até hoje em sua realidade profissional. Das 7 entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa de iniciação científica, todos os entrevistados exercem profissões voltadas à docência e gestão. Segundo os próprios, as experiências dentro dos conselhos, reuniões e comitês são colaborativas para sua formação como cidadãos críticos, por conseguinte, para sua atuação.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível por meio dos relatos supracitados nesse artigo, as grandes contribuições que os CAs, sobretudo o CAPE, ocasiona para a vida do discente em pedagogia. Os grandes momentos dos marcos históricos de lutas por direitos estudantis são marcados por esses centros acadêmicos, o que ressalta de forma legítima a sua importância para o âmbito acadêmico dos cursos e as suas contribuições para a formação dos sujeitos.

Pautado no tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, o CAPE, visa contribuir, a partir de experiências vividas de ações coletivas e lutas por direitos, na formação para uma atuação para além das transformações sociais, mas de competência educativa. Dessa forma, é indispensável que a ação do CAPE siga avançada e promovendo cada vez mais experiências e conhecimentos propícios para uma formação de qualidade dos estudantes do curso de pedagogia. Os relatos aqui descritos são a prova de que as evoluções ocorridas ao longo dos anos de resistência social, por meio dos movimentos estudantis, deram certo. Antigos e novos membros do CAPE, podem revisitar essa história constantemente por meio de seus relatos orais, contribuindo para o fortalecimento e pertencimento a este espaço.

Portanto, concluímos que o CAPE e suas histórias ao longo desses anos, visa fortalecer os laços entre os estudantes do curso de pedagogia, bem como perpetuar essa postura de resistência entre os seus membros, para que assim possamos cada vez mais enfrentar os desmonte que a educação tem passado nos últimos anos. Assim como, formar educadores cada vez mais reflexivos de suas realidades e experientes em âmbitos escolares e não escolares. A formação que os centros acadêmicos proporcionam são enriquecedores e tendem a perpetuar uma gestão, planejamento e organização de qualidade que poderá no futuro servir de base para os discentes trabalharem cada vez mais qualificados, para garantir uma educação crítica e emancipadora.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REFERÊNCIA.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editora Presença, 1980

BRASIL. Lei N.º 7.395, de 31 de outubro de 1985. **Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17395.htm. Acessado dia 25 de set. de 2022.

ENGUITA, Mariano Fernádes. **A face oculta da escola, o trabalho atual como forma histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1989.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: ALBERTI, Verena, et al. (Orgs.). **História Oral: desafios do século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ Casa de Oswaldo Cruz /CPDOC – FGV, 2000. p. 31 – 45.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. Ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. (1998). História e memórias. IN: MATTOS, Marcelo Badaró (Org.). **História: pensar e fazer**. Niterói: Laboratório Dimensões da História. pp. 74-89.

NORA, Pierre. (1993). Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Revista do programa de estudos pós-graduados de história**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. São Paulo: EDUC, n. 14, fev/1997, p. 25-39.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005

TOZONI-REIS, M. F. C. **A contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar**. Botucatu: UNESP, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Manaus: UFAM, 2018. Disponível em: <https://faced.ufam.edu.br/curso-de-pedagogia.html>. Acesso em: novembro de 2022.



**DEBATE SOBRE O ASSÉDIO E A PREVENÇÃO DA
VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NAS AULAS DE INGLÊS: UMA
ABORDAGEM POR MEIO DO PROGRAMA CIÊNCIA NA
ESCOLA- PCE/FAPEAM**

Fernanda Machado⁵⁶
Débora Napoleão de Sena⁵⁷
Márcio de Oliveira⁵⁸

E-mail: fehmelo9@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: FAPEAM

Resumo

Uma prática educacional que procura fazer com que as áreas do conhecimento se complementem de forma que os conteúdos das disciplinas sirvam de apoio ao aprendizado umas das outras, é o que possibilita um aprendizado ao/à educando/a de forma mais ampla e significativa. Sendo assim, este estudo é um recorte do projeto apresentado ao Programa Ciência na Escola-PCE/FAPEAM, e tem o objetivo de debater sobre o tema da violência sexual contra crianças e adolescentes nas aulas de Língua Inglesa, utilizando a tradução dos textos do Inglês para o Português como forma de estimular o debate sobre a temática e contribuir na aprendizagem dos/as estudantes. Para atingir o objetivo, foi utilizada uma pesquisa de campo, com análise de dados de forma qualitativa. Esta pesquisa também tem o intuito de promover a conscientização e a mobilização contra este tipo de violência que diariamente vitimiza inúmeras crianças e adolescentes no Brasil. Desta forma, conceber este tipo de debate torna-se fundamental para a formação dos/as educandos/as, demonstrando que o processo de aprendizagem deve ser multifacetado, relacionando-se com a vida dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Violência sexual, Crianças e adolescentes Prevenção, Inglês, Projeto Ciência na Escola.

INTRODUÇÃO

“A violência sexual contra crianças e adolescentes é a quarta maior causa de denúncia no Disque 100” (BRASIL, 2020, online). Somente de janeiro a junho de 2020, foram feitas 53.525 denúncias no Disque 100 sobre algum tipo de violação a crianças e adolescentes, dentre elas citam-se: 887 foram de abuso sexual físico, 6.734 de estupro e

⁵⁶ Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas - SEDUC/AM, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus-Am, Brasil. fehmelo9@gmail.com

⁵⁷ Enfermeira no Hospital Universitário Getúlio Vargas – HUGV e advogada, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus-Am, Brasil. deboranapoleao80@gmail.com

⁵⁸ Professor Adjunto na Universidade Federal do Amazonas - UFAM/Campus Manaus. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFAM. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - PPE/UEM, Manaus-Am, Brasil. profmarcioliveira@ufam.edu.br



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



759 de exploração sexual (BRASIL, 2020). Segundo a Cartilha Maio Laranja 2021 o “abuso sexual” é a forma de violência que acontece dentro do ambiente doméstico ou fora dele, mas sem a conotação da compra de sexo, podendo o/a agressor/a ser pessoa conhecida ou desconhecida da vítima (BRASIL, 2021). Junto a esse número bastante significativo, não se pode perder de vista as subnotificações, que são os casos que não chegam até as autoridades oficiais.

Diante destes números alarmantes, é fundamental debater este tema no contexto escolar, e fora dele, com o intuito de conscientizar, prevenir e combater este tipo de violência pois, como ressalta Teles (2012) é por meio de ações educativas e de prevenção, que visem à capacitação de cidadãos/ãs para mudar, de fato, sua mentalidade e comportamento, que pode-se alcançar a perspectiva de construção e em que o respeito mútuo e a dignidade sejam as condutas principais.

A escola com seu papel social e integrador deve configurar a possibilidade de metodologias que sejam abrangentes em todos os aspectos. Debater sobre um tema tão necessário é concretizar que o aprendizado é multifacetado e deve ser relacionado com a vida dentro e fora do ambiente escolar. Nesta perspectiva, Machado e Lima (2021) asseveram que a escola é um espaço de ensino e aprendizagem, onde se deposita a confiança de formar cidadãos/ãs para uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Este estudo tem por objetivo debater sobre a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes nas aulas de Língua Inglesa, promovendo a conscientização contra este tipo de violência de forma interdisciplinar por meio de textos, rodadas de conversa e palestras. Desta forma, pretende-se mobilizar os/as educandos/as e a comunidade escolar para o combate à violência contra crianças e adolescentes, utilizando a tradução dos textos do Inglês para o Português como forma de estímulo ao debate sobre a temática e da consolidação do aprendizado da Língua Inglesa, pois entende-se que o processo educativo deve permear a vida do/a educando/a dentro e fora do ambiente escolar.

A pesquisa como processo de construção científica, proporciona por meio da coleta de dados, a condução ao processo reflexivo na busca do conhecimento da realidade. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. A pesquisa intitulada “Ei, deixa



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



eu te falar...': um debate sobre assédio e a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes nas aulas de Inglês”, que dá embasamento para o presente manuscrito, foi aprovada sob Edital nº 004/2022 – PCE, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, com duração de 6 meses, desenvolve-se por meio da abordagem qualitativa, que trata-se de um processo que exige reflexões e análises da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas que ajudam na compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto cultural, social e político. Segundo Minayo (1995, p. 21-22): [...] 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, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos meios de investigação, utiliza-se a pesquisa de campo, que “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (GERHARDT, 2009, p. 37). Para Moresi (2003) a pesquisa de campo é uma investigação empírica realizada no local onde ocorreu o fenômeno ou que disponibiliza elementos para explicá-la. Ressalta-se que o *lôcus* da pesquisa é a Escola Estadual Carvalho Leal, sendo realizada junto aos/às estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

DESENVOLVIMENTO

Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, entre 2017 e 2020 foram registrados 179.277 casos de estupro ou estupro de vulnerável, sendo as vítimas na faixa etária de até 19 anos, uma média de quase 45 mil casos por ano. Desses casos, 62 mil são crianças de até 10 anos, representando um terço do total de casos. Em sua grande maioria, as vítimas da violência sexual são meninas, as quais representam 80%, na faixa etária de 10 a 14 anos (UNICEF, 2021).

Ainda segundo a UNICEF quando se trata dos meninos, o crime se concentra na infância, entre 3 e 9 anos de idade. A maior parte dos casos de violência sexual contra meninas e meninos acontece na residência da vítima, sendo 86% dos casos que se tem



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



conhecimento e são denunciados, o autor é conhecido da vítima ou familiares da mesma (UNICEF, 2021).

Em se tratando do estado do Amazonas, segundo a Secretaria de Segurança Pública do Amazonas – SSP/AM somente de janeiro a maio de 2022, foram registrados 189 casos de estupro em Manaus/AM e 97 casos no interior do estado (AMAZONAS, 2022). Os dados disponibilizados não apontam o gênero das vítimas nem a faixa etária, sendo descrito somente a legenda “estupro de vulnerável” (AMAZONAS, 2022).

Diante deste contexto, torna-se fundamental evidenciar o debate e a problematização de temas que abrangem a violência sexual contra as crianças e os/as adolescentes, sendo a nível de conscientização, mobilização da sociedade civil para cobrar políticas públicas de enfrentamento à violência sexual de crianças e adolescentes, crimes que infelizmente, tem sido comumente noticiado nas mídias e vivido por quem tanto precisa de proteção.

Um processo de aprendizagem que envolva conteúdos de forma interdisciplinar, trabalhando conceitos atuais, cuja necessidade de debate e fomento de discussão é basilar, é um pressuposto para uma Educação livre de estereótipos e preconceitos. Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 38) destacam que “A escola, enquanto instituição social, tem muita influência no combate a todas as formas de violência, portanto, precisa estar organizada em documentos e demais instrumentos, a fim de contribuir para uma cultura de paz”.

Desse modo, compreende-se que a Educação é um dos meios de combate, prevenção e conscientização, e por ela pode-se possibilitar a quebra de estereótipos culturais, pondo em prática ações que visem o respeito às diferenças, Educação em Direitos Humanos - EDH, pluralidade de ideias e o combate às desigualdades, sejam elas quais forem.

Partindo desse pressuposto, o debate no ambiente escolar da EDH, se relaciona a caracterização da necessidade do respeito às diferenças, um respeito que assegure as práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, violência, discriminação, assédios, e todas as outras formas de violação a dignidade humana (BRASIL, 2013).

No que representa à inserção desses conhecimentos nos currículos da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos estabelecem a organização seguindo os exemplos:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2013, p. 505).

Desta forma, a EDH é uma aliada ao processo de debate e reflexão no ambiente escolar para o combate à violência sexual, e deve ser estimulada em todas as etapas e modalidades de ensino, sendo pautada pela Educação Integral, no sentido de aprendizagem global.

Posto isso, em seu texto, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC explícita o seu compromisso com o que chama de **Educação Integral**, segundo ela, a “Educação Básica deve visar à apreensão de conhecimento para a formação global do sujeito, para seu desenvolvimento pleno” (BRASIL, 2017, grifo original). Sendo assim, a BNCC ressalta o seu comprometimento com a Educação Integral no seguinte sentido:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p.14).

Portanto, uma Educação plena, que funcione de maneira integral para o/a educando/a é basilar para o alcance de uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, busca-se desenvolver as atividades metodológicas e práticas desta pesquisa para o Projeto Ciência na Escola – PCE/FAPEAM, da seguinte forma:

- 1- Leitura dos textos em Inglês sobre assédio e a prevenção da violência sexual contra as crianças e os/as adolescentes;
- 2- Tradução dos textos para Língua Portuguesa;
- 3- Debate em sala de aula com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II sobre a temática;
- 4- Montagem de material lúdico em Inglês e Português (cartazes, faixas) sobre a temática;
- 5- Ciclo de palestras na escola sobre a temática, voltado aos/às educandos/as nos anos: 6º e 7º;

6- Ciclo de palestras na escola sobre a temática, voltado aos/às educandos/as do 8º e 9º ano;

7- Socialização com a comunidade escolar sobre a temática de forma abrangente: Combate, prevenção, conscientização, etc.;

8- Construção do relatório pelos/as participantes do projeto para apresentação junto à FAPEAM.

É oportuno enfatizar que esta pesquisa ainda está sendo desenvolvida na Escola Estadual Carvalho Leal e até a presente data, realizou-se as seguintes atividades: 1) Leitura dos textos em inglês sobre a temática em questão; 2) Tradução dos textos para a Língua Inglesa; 3) Debate em sala de aula com os/as estudantes do 9º ano; 4) Montagem de cartazes e faixas sobre o tema; e, 5) Ciclo de palestras.

Durante a leitura, tradução dos textos e debate sobre o tema violência sexual e assédio, algumas estudantes passaram a relatar situações vivenciadas quase que cotidianamente nos transportes coletivos, nas ruas e no próprio ambiente doméstico. Inclusive algumas estudantes falaram ser vítimas de assédio na escola por parte dos colegas. Neste sentido, Sena (2022, p. 51) afirma a necessidade da “[...] realização de ações intersetoriais, principalmente no campo da Educação, pois, as instituições de ensino também são palco da violência de gênero e abrigam vítimas deste fenômeno, que em determinadas situações, são identificadas no âmbito escolar”.

Nesta ação do projeto participaram 90 estudantes de 3 (três) turmas. Em se tratando da montagem de cartazes e faixas, os/as estudantes ficaram livres para produzirem os materiais ilustrativos. As Figuras 1, 2 e 3, a seguir demonstram algumas atividades realizadas durante a pesquisa:

Figura 1: Processo de montagem dos cartazes e faixas



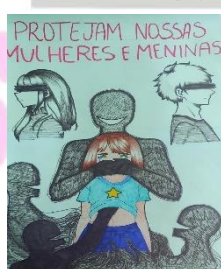
Fonte: Acervo dos autores.

Figura 2: Cartazes e faixas produzida pelos/as estudantes



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 3: Cartaz produzido pelo estudante do 9º ano e bolsista do projeto.



Fonte: Acervo dos autores.



Cumprе salientar que, com o auxílio de dois cientistas Júnior da turma de 9º ano realizou-se os ciclos de palestras junto aos/as estudantes do 6º a 9º ano. Durante as palestras observou-se que o assédio sexual infelizmente faz parte da vida de alguns/algumas estudantes. Todavia, destaca-se que determinados/as estudantes não conseguiram visualizar algumas expressões pejorativas como assédio, pois acham “normal” serem “desejados/as”.

Esse trabalho de dar visibilidade às ações consideradas como assédio ou violência sexual é fundamental de ocorrer nas instituições escolares, sobretudo por ser um espaço de debate e discussão científica. É preciso que os/as profissionais das escolas tenham formação adequada para esse tipo de debate. Junto a isso, destaca-se a necessidade de que as políticas públicas educacionais contemplem aspectos de combate e prevenção da violência sexual contra crianças e adolescente com o intuito de minimizar esse problema histórico, social, político.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Reforça-se que este estudo teve por objetivo debater sobre a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes nas aulas de Língua Inglesa, promovendo a conscientização contra este tipo de violência de forma interdisciplinar por meio de textos, rodadas de conversa e palestras.

A violência sexual contra crianças e adolescentes se configura na forma mais difícil de ser detectada e conseqüentemente combatida, pois na maioria das vezes ocorre dentro de casa, sendo realizada por parentes próximos, vizinhos e amigos da família. Destaca-se que romper com os pactos de silêncio que encobrem as situações de violência sexual é uma das questões cruciais do enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, onde denunciar torna-se o primeiro e decisivo passo, sem o qual nada pode ser feito.

Todavia, o enfrentamento da violência não deve ficar restrito apenas ao âmbito da Segurança Pública, a escola pode e deve auxiliar no processo de identificação e denúncia, mas sobretudo, na prevenção. Muitas vezes, o/a abusador/a se aproveita da ignorância da criança.

Nesta perspectiva, ressalta-se o papel da escola frente ao aprendizado e à proteção de crianças e adolescentes. É nessa instituição que eles/elas vivem longos períodos de suas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



vidas – de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), no Brasil é obrigatória a matrícula escolar entre os 04 e 17 anos de idade. Além do espaço de aprendizagem, a escola desenvolve relações de afetos, de valores, de cultura e de direitos, que devem estar refletidos em seu projeto pedagógico, seu currículo, suas práticas e seus sujeitos.

A escola pode se constituir, dependendo de sua estrutura e outras condições, como um *locus* protetivo. Contudo, sozinha não consegue avançar muito, sobretudo em áreas marcadas pela dinâmica das violências. Para isso, ela precisa reconhecer-se e ser reconhecida como parte de uma rede de proteção de meninos, meninas e adolescentes, sendo integrada a comunidade em geral.

Por meio das ações educativas realizadas na Escola Estadual Carvalho Leal, espera-se que os/as educandos/as possam debater sobre esta temática de forma a consolidar conceitos apreendidos nas atividades propostas por meio dos exercícios de tradução e palestras, intensificando o conhecimento da Língua Inglesa e a sensibilização referente a este tema.

Espera-se também que com a mobilização acerca do tema se alcance a conscientização dos educandos/as e da comunidade escolar de que a violência contra a criança e o/a adolescente é um fato, sendo de responsabilidade da sociedade como um todo buscar meios para que ele não ocorra, devendo ser combatido de maneira efetiva.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Segurança Pública. **SSP Dados/Estatísticas**. 2022. Disponível em: <<http://www.ssp.am.gov.br/ssp-dados/>>. Acesso em: 24 set. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Presidência da República, MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Disque 100**. Brasília. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-violacao-de-direitos-humanos>> Acesso em: 21 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Cartilha Maio Amarelo 2021**. Brasília. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/orgaos/ministerio-da-mulher-da-familia-e-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 22 set. 2022



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a distancia). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 21 set. 2022.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo : Atlas, 2003.
- MACHADO, Fernanda.; LIMA, Merianne da Silva. Educação em Direitos Humanos no contexto escolar: perspectivas necessárias para a conscientização sobre a violência contra a mulher. In. OLIVEIRA, Márcio de.; PEIXOTO, Reginaldo. **Gênero, sexualidade e violências os cotidianos escolares**. (Orgs.) 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 42-56.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.
- MORESI, Eduardo. **Metodologia de Pesquisa**. (Org). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.
- OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. A educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 03, n. 02, 2018.
- SENA, Débora Napoleão de. **As representações sociais da violência contra mulher: relatos das estudantes da EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus/AM**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que é violência contra a Mulher**. 3. reimp. da 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- UNICEF. UNICEF BRASIL. **Comunicado de imprensa**. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>>. Acesso em: 26 set. 2022.

XX SEINPE



DESCORTINANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lucas Lima Maltez (UFAM)⁵⁹

Darianny Araújo dos Reis (UFAM)⁶⁰

E-mail: Lucasmaltez16@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: UFAM – Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar a proposição conceitual de educação integral enquadrada na BNCC, articulando-a aos pressupostos filosóficos, pedagógicos e formativos da Pedagogia Histórico-Crítica. Consiste numa pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, na qual se buscou a análise do objeto a partir do método histórico e dialético. Na pesquisa, são descritos e problematizados os aspectos contraditórios da concepção de educação integral, que se prendem ao desenvolvimento de competências (pedagogia das competências), observando as limitações deste documento curricular oficial, no tocante à esta concepção. Para tanto, impõe-se também a reflexão sobre o currículo escolar, uma vez que a proposição da formação integral deve, substancialmente se justificar pelo acesso aos conhecimentos históricos e humanos (científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos), compreendidos como necessários à integralidade da formação conferida à educação escolar. O estudo revelou que a concepção de educação integral na BNCC se coaduna a uma lógica pragmática, instrumental e mercadológica de educação, orientada para uma formação redutora e centrada no saber-fazer, contrária ao caráter emancipador e crítico dos conhecimentos escolares e que se faz intrínseco à Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-Chave: Educação Integral. Base Nacional Comum Curricular. Competências. Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017, 2018) tem se constituído como uma matriz curricular reguladora do processo de ensino e de aprendizagem. Nas últimas décadas no Brasil, a educação integral, presente nos principais textos legais que fundamentam e regulam as políticas educacionais no país, tem sido valorizada e implementada, em suas diferentes acepções, como orientação pedagógico-formativa e política com vista à melhoria da qualidade da educação. Na BNCC, a ideia de educação integral tem figurado como parte estruturante desta matriz. Numa breve incursão histórica pela educação escolar brasileira, podemos identificar diversos

⁵⁹ Bolsista UFAM, discente do 9º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

⁶⁰ Orientadora. Professora Doutora vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação/UFAM.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



significados atribuídos à ideia de educação integral, inspirados por visões de educação e sociedade distintas (COELHO, 2009).

Não há um parâmetro homogêneo para a compreensão de educação integral, em última análise, porque esta compreensão se conjuga e está radicada em um projeto de sociedade que, grosso modo, poderá se constituir em cariz mais conservador ou progressista. Entretanto, é necessário ampliar, elucidar, aprofundar e qualificar de modo mais rigoroso e sistemático o debate e a reflexão concernentes, de um modo geral, à concepção ou concepções de educação integral e, em particular, às matrizes ideológicas subjacentes, visto que a educação integral está intrinsecamente vinculada à formação integral e, nessa perspectiva, também ao currículo escolar.

A BNCC centra o sentido de educação integral na questão das múltiplas dimensões da formação do sujeito: cognitiva, física, emocional e social, mas não considera a questão do tempo integral ou da ampliação da jornada pedagógica. Mas, por que não? Uma das hipóteses a considerar é aquela que aponta que a ampliação do repertório de formação cultural dos estudantes exige mais investimentos, mais recursos humanos e melhores infraestruturas das escolas.

O ensino público ao se universalizar para atender a demanda de expansão da escolaridade obrigatória, generalizou um tempo exíguo para a formação das crianças e adolescentes, estabelecendo a escola em turnos com jornada parcial (manhã, tarde e noite). A discussão do tempo do estudante na escola ou jornada escolar é tensionada pelas contradições que a envolvem, uma vez que a criação de turnos na educação escolar se consolidou, em grande medida, em virtude da falta de estrutura do sistema educacional, em especial, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, e, como consequência, acabou eclipsando as políticas de jornada integral.

O aumento progressivo da jornada escolar tem se constituído numa prerrogativa legal desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96, sendo considerada jornada integral, o mínimo de 7 horas diárias de permanência do aluno na escola. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011) preconizou metas orientadas para o tempo integral na educação infantil e no ensino fundamental, assim como, o atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) estabeleceu na meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. As experiências de educação integral no país têm sido historicamente relacionadas à ampliação da jornada escolar ou tempo integral. Embora sendo descontínuas e pontuais, essas experiências mostram a necessidade de investimento financeiro, material e humano, portanto, caracterizando-se por vezes como políticas contingenciais, plataformas eleitorais de governo.

A omissão presente na base quanto à associação da educação integral ao tempo integral é parte de um projeto maior, quando sabemos que um projeto de educação mais consistente reclama mais tempo de trabalho educativo. Além disso, a concepção de educação integral na BNCC sinaliza, exclusivamente, para o protagonismo do estudante, e assim sendo, serve aos propósitos de controle e de redução das possibilidades de autonomia intelectual do professor, resvalando na precarização do trabalho docente.

A BNCC se configura num documento estruturado por competências. A ideia de competências tem se apresentado bastante vigorosa nas três últimas décadas, consolidando-se como discurso pedagógico hegemônico nos documentos curriculares, um elemento quase sacralizado no discurso pedagógico, a exemplo, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). É preciso compreender que não há neutralidade política nesse termo, pelo contrário, engendra uma lógica de formação humana. Aliás, é um termo que manifesta uma grande polissemia, muitos significados podem estar filiados ao conceito de competência. Aqui há um deslocamento conceitual bastante sério e comprometedor para a formação dos estudantes e de uma geração.

Na BNCC, o que podemos depreender é que a ideia de competência implica o princípio da eficiência, produtividade e eficácia e, nela há uma compreensão normativa e instrumental do currículo, por sua vez, do ensino e do trabalho pedagógico, e tem sido na esteira das competências que a ideia de qualidade passa a ser fomentada (RAMOS, 2006). A pedagogia das competências responde de modo mais fidedigno às demandas do mercado de trabalho, que impõem o domínio do saber-fazer. Portanto, a Pedagogia das Competências realiza uma combinação entre o ideário racionalista e pragmatista da educação. Nesse sentido, coube-nos a interrogação: Qual concepção de educação integral propõe a base? Quais significados têm a educação integral no/para o desenvolvimento do currículo? Ou o que se pretende ao imbricar currículo à educação integral? Como os



professores podem ensinar para o desenvolvimento integral/omnilateral dos estudantes considerando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica?. Estas questões são extremamente relevantes face ao tempo presente em que o projeto hegemônico, no cenário que temos no momento, está centrado na primazia do mercado, nos valores econômicos, nos interesses capitais dos grandes grupos empresariais e financeiros (SANTOS; ORSO, 2020). Faz-se relevante e pertinente pensar a educação como este espaço central do projeto de sociedade em disputa que pode ser o da formação conservadora para atendimento às políticas neoliberais ou o espaço para a afirmação e construção de projetos críticos, emancipadores e alternativos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em se tratando do contexto educacional brasileiro, nas duas últimas décadas, passou a se evidenciar a discussão do conceito de educação integral, justificada, especialmente, a partir da implantação de programas federais como o Programa Mais Educação (2013), que logo depois, com a transição de governo, passou a ser denominado Novo Mais Educação. O programa Mais Educação reacende o debate sobre a questão do tempo escolar, do currículo, dos espaços educativos, sustentando uma ideia de educação integral associada à ampliação do tempo integral ou jornada escolar, portanto, apresentando a escola de tempo integral. Em diversos períodos da história da educação brasileira podemos constatar políticas de educação integral nas quais a ampliação do tempo é nuclear, contudo, constituíram-se como experiências estanques, por não permanecerem como política de estado.

O Programa do governo federal permitiu a extensão da jornada e prática de atividades extracurriculares, sem basicamente expandir o espaço físico das escolas ou o número de professores. Embora possamos identificar diversos significados atribuídos à educação integral, é necessário o aprofundamento teórico para debater as concepções e formações ideológicas centradas em visões de formação integral e educação integral.

A defesa da educação integral, inclusivamente com o tempo integral ou jornada ampliada, implica garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural (MAURÍCIO, 2007). Nesse sentido, essas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



experiências buscam instituir uma concepção de educação integral que se caracteriza pela ideia de uma “formação completa” para o ser humano, apesar que, em torno da discussão de formação completa não existe concordância sobre o que se propõe chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias podem a caracterizar.

A despeito dessa carência de concordância, é possível afirmar que as concepções de educação integral, fundamentam-se em princípios político-ideológicos múltiplos, todavia, mantêm a ideia de ampliação da jornada e das oportunidades educativas, por meio de um currículo diversificado e mais alargado. O que se observa como um ponto convergente entre vários pesquisadores que estudam o tema é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo.

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006, p. 16). Em síntese, a diversidade de concepções a respeito da educação integral tem relação mais direta com os distintos desígnios ideológicos guardados nessas concepções, nos quais estão calcados em diferentes posicionamentos político-filosóficos. A educação integral esteve presente nos ideais de múltiplos movimentos educacionais, comprovando que existem posicionamentos político-filosóficos com conjecturas divergentes, mas que objetivam em comum uma formação multidimensional do ser humano.

Ao pensar em educação integral inevitavelmente reportamo-nos ao currículo escolar e às suas dinâmicas, já que é pelo currículo escolar que se materializa o processo formativo desenvolvido no âmbito da escola - o processo de ensino e aprendizagem. Diversas são as possibilidades de organização e desenvolvimento curricular na perspectiva da formação e do desenvolvimento integral do estudante.

O currículo tem o papel fundamental na promoção de experiências pedagógicas que sejam mais enriquecedoras para a formação. Nessa perspectiva, torna-se



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



imprescindível lançar mão de uma concepção de currículo coaduna a esse papel, isto porque o currículo se constitui num projeto em disputa. Concordamos com Saviani (2013) ao asseverar que o currículo é o núcleo da escola, ou seja, que o currículo deve ser a expressão dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Por meio do currículo, os alunos têm acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, tecnológicos que devem se engendrar com foco no desenvolvimento humano integral e na formação da personalidade dos indivíduos. O acesso aos conhecimentos por parte dos alunos, por sua vez, exige a mediação qualificada do professor, visto como intelectual da educação e do ensino.

Nessa perspectiva, compreendemos o currículo como um projeto formativo ancorado em conhecimentos sistematizados, viabilizados pelas condições de transmissão e assimilação no contexto material e simbólico da escola; um projeto que ultrapassa os conhecimentos espontâneos, cotidianos e do senso comum, que dispõem os alunos ao exercício do pensamento crítico, da liberdade e da emancipação (REIS, 2019; 2020).

A Base Nacional Comum Curricular tem delineado uma concepção de currículo que se concatena a um ideário de formação pautado no desenvolvimento de competências e habilidades (ZANK e MALANCHEN, 2020). Nessa direção, o currículo figura como uma estratégia econômica substanciada no controle e agenciamento da educação como mercadoria, pela qual impõe um modelo de formação (que passa incontrolavelmente pela escola e por seu currículo) referendado pelas forças econômicas e redes políticas, tais como os organismos multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

A definição de uma agenda comum engendrada no contexto da internacionalização das políticas educacionais e que tem efeitos sobre as políticas educacionais dos Estados e na sua forma de regulação, grosso modo, vem incentivando os sistemas de ensino à práticas gerencialistas baseadas no desempenho acadêmico, como pode ser observado nos famigerados testes padronizados das avaliações em larga escala (FREITAS, 2018).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem se constituído, desde sua gênese, como um referencial teórico-prático de caráter crítico, revolucionário e emancipador que, no



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



domínio da educação escolar, está voltado para fomentar nos estudantes as máximas potencialidades humanas (MARTINS, 2015, SAVIANI, 2013, 2019), ou seja, uma pedagogia demarcada por uma intencionalidade ético-política que se prende à formação do homem como um sujeito e não como mercadoria. Nesta linha de pensamento, o currículo escolar é concebido como o veículo propulsor do desenvolvimento de uma proposta formativa, comprometida com o ideário da transformação da realidade social pela ação consciente dos indivíduos, que se dá por meio da relação ativa sujeito-objeto nas situações de ensino-aprendizagem, ou seja, nas atividades educativas em que os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos devem ser apropriados pelos estudantes através da mediação didático curricular do professor (MALANCHEN, 2016).

DESVELANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PELAS LENTES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resulta de um processo eivado de tensões, contradições e embates desencadeados em torno da sua legitimidade. Formulada a partir da hegemonia de forças empresariais, com interesses privatistas claros, representadas pelo movimento “Todos pela Educação” - grupos neoconservadores e neoliberais que tiveram parte significativa nas suas feitura e relevante influência em seu conteúdo - (PERONI, CAETANO e ARELARO, 2019), seus sentidos e significados vem sendo disputados entre diferentes atores sociais, quer aqueles diretamente ligados ao campo político-econômico ideológico do “todos pela base”, quer por aqueles que defendem uma visão contra hegemônica, crítica, progressista e de resistência, como as entidades e associações de educadores e pesquisadores da área educacional (HYPÓLITO, 2019).

As críticas à BNCC são de ordens diversas e se relacionam ao questionável processo de sua construção, à padronização dos currículos das redes de ensino do país pelos conteúdos básicos, pela definição das aprendizagens colocadas como “essenciais” e pelas competências estabelecidas e dirigidas para desempenhos acadêmicos de viés pragmático e instrumental, desde a educação infantil até o ensino médio. A pedagogia histórico-crítica propõe educação e formação, por meio dos conhecimentos escolares, que não se limitam ao imediatismo da vida cotidiana. O que se deseja é conduzir os alunos para o acesso a conhecimentos mais elevados, que contribuam para o pleno desenvolvimento das



potencialidades humanas e personalidade dos sujeitos em formação (SANTOS, 2018). Contrariamente, segundo Ramos (2006, p. 221), a pedagogia das competências é entendida como aquela na qual,

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221).

Sendo assim, a BNCC assume a pedagogia das competências como um dos seus fundamentos com significativa repercussão no currículo, onde o conhecimento deve estar voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, tendo por base o construtivismo. Ao contrário desta lógica, para a pedagogia histórico-crítica o currículo deve estar ancorado no conhecimento socialmente elaborado e sistematicamente organizado na proposta didático-curricular da escola (SAVIANI, 2020; MALANCHEN, 2016). A Pedagogia histórico-crítica defende que o trabalho educativo precisa estar genuinamente comprometido com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade. Dessa forma, compreende que a educação escolar deva se constituir por uma proposição omnilateral⁶¹. O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação ligado ao que se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas firmadas em uma sociedade capitalista. O papel da escola consiste em dar acesso aos conhecimentos mais elevados produzidos pelas ciências, artes, filosofia com a finalidade de emancipação humana (SAVIANI, 2013, 2020).

Por esse prisma, a escola deve privilegiar a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente, fazendo com que os alunos desenvolvam níveis de conhecimento cada vez mais elevados que superem a visão sincrética da realidade, sua

⁶¹ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



fragmentação e o pragmatismo do pensamento cotidiano. Portanto, não é qualquer conhecimento, mas o conhecimento que orienta os alunos para o desvelamento da realidade, das suas contradições e da compreensão de si como parte desta mesma realidade (DUARTE, 2016).

A pedagogia histórico-crítica propõe que a educação não deve ser baseada na necessidade cotidiana, nos conhecimentos espontâneos, deve sim, ultrapassá-los. Assim, a educação integral (diga-se omnilateral) deve promover uma adequada apropriação de conhecimentos que leve o aluno à formação do pensamento crítico e à compreensão da realidade. Considerando o aluno como um ser global, a perspectiva histórico-crítica, pela sistematização e a socialização do conhecimento, sinaliza para dinâmicas educativas nas quais valorizam “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral” (SAVIANI, 2008, p. 103).

A base fomenta a proposta de educação integral desvinculando-a de uma proposição que é histórica e cara à escola: o tempo educativo, o tempo da formação dos alunos. A partida, perguntamo-nos: até que ponto esta não será uma omissão intencional? A pouca ou frágil discussão sobre esse importante fundamento pedagógico que pauta a BNCC nos coloca frente a pergunta supracitada. No Brasil, ao referirmo-nos à educação integral associada à educação escolar podemos levantar várias experiências, programas ou projetos voltados para ampliação da jornada escolar como mecanismo para um atendimento educacional mais alargado e diverso do ponto de vista formativo-curricular, como já foi demonstrado anteriormente.

Embora tenham sido políticas e propostas controversas e descontínuas, importa destacar a questão central do tempo escolar. Consoante as ponderações colocadas por Coelho e Cavaliere (2002), a jornada escolar ampliada não significa necessariamente avanço na qualidade da educação, entretanto, é condição indispensável para que possamos alcançar melhores resultados educacionais, visto que a escola brasileira se massificou de forma parcial, com um tempo minimalista que afeta diretamente as aprendizagens dos alunos.

Com um tempo parcial de 4 horas diárias, um pouco mais de 3 horas é o período dedicado às experiências formativas. Esse é o panorama da maioria das escolas brasileiras.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



E o tempo minimalista implica diretamente no currículo e no seu desenvolvimento. A realização do currículo exige a criação de ambientes de aprendizagens ricos, que oportunizem aos alunos aprendizagens contextuais, significativas, qualitativas e transformadoras, pois se trata da especificidade da educação a socialização sistematizada dos conhecimentos e a efetiva apropriação destes, como explicita Saviani (2013, p. 20) a respeito:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Diante desta afirmação, depreende-se ser a escola um lugar privilegiado para a formação, reclamando um tempo qualificado de trabalho educativo e também um professor capaz de produzir experiências pedagógico-curriculares que incorporem conteúdos, valores e procedimentos guiados para o que distingue a escola e, ao mesmo tempo, constitui sua principal finalidade que é a formação de cidadãos conscientes e críticos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A BNCC corrobora uma perspectiva de educação integral sustentada no protagonismo do estudante, numa visão redutora do ensino medido para o saber-fazer de tal modo que secundariza o papel do professor em relação à sua autonomia intelectual (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Refutando esta perspectiva, sabemos que o ato educativo se concretiza numa prática social, na qual a relação pedagógica entre os agentes do contexto escolar – professor e aluno – envolve a mediação qualificada do professor na articulação entre os conhecimentos e a apropriação deles por parte dos alunos, numa experiência formativa humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou, considerando o que está apresentado na BNCC, que a ideia de educação integral está demarcada por uma visão reducionista da formação, cuja



discussão sobre o tempo escolar, importante variável para uma proposta de formação mais ampla, não necessariamente de maior qualidade, é obscurecida.

A educação integral na BNCC tem figurado como uma parte estruturante do processo de orientação das práticas didático curriculares sendo estreitamente vinculada à pedagogia das competências. Entretanto, a base não expressa de modo claro as orientações político-filosóficas sobre a compreensão de educação e formação integral. E isso faz-nos pensar no caminho sinuoso que estamos enfrentando, ou seja, que sentido(s) de educação integral busca-se hegemonizar através da base.

Identificamos no estudo um sentido para a educação integral que, de certo modo, fragiliza a educação escolar, a não discussão sobre o tempo integral ou ampliação da jornada escolar coloca para debaixo do tapete a necessidade de maior investimento na escola, na qualificação das suas condições materiais e humanas. Abre-se um horizonte. O debate não está encerrado, há muito a percorrer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

ATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. Educação integral e a perspectiva histórico- crítica: aproximações possíveis. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis, **Educação**, Santa Maria, v. 39 , n. 1, p. 117- 128, jan./abr. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: SEB/MEC, Ministério da Educação e Cultura, 2013. Disponível em:<<https://goo.gl/7oJ5GL>>. Acesso em: 12 de out. 2021.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n. 81, dez., 2002.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-14, abr., 2009.

COELHO, L. M. C. da C, CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, E. C. M.; JACOMELI, M. R. M. **A educação integral na perspectiva histórico- crítica: para além da ampliação do tempo escolar.** Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, 2017.

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a concepção de mundo. In: DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: Autores Associados, 2016.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMA, C. N. PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. **Revista Gesto Debate**, v. 19, n. 5, jun., 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec.** Nova Série, v. 1, n. 2, p.15-24, 2006.

HYPÓLITO, Á. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 27 ago 2022.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico- crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G., PINA, L. D., MACHADO, V. de O., LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MAURICIO, L. V. Escola pública de horário integral e inclusão social. **Espaço: Informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 43-54, jan./jun. 2007.

PARENTE, C. da M. D. Multiple-shift schooling: international context and the Brazilian case. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-20., 2020. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12962>

PERONI, V. M. V., CAETANO, M. R., ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 jun. 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortêz, 2006.

REIS, D. A. dos. Educação integral e(m) tempo integral e a organização curricular na (re)criação de percursos formativos. **Intermeio**, v. 25, p. 283-304, 2019.

REIS, D. A. dos. Currículo escolar para a formação integral: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais na escola pública de tempo integral educação. **Educação em Revista**, Belo horizonte, v.36, 2020.

SANTOS, R. E. de O. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?. **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular, uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação – Fundamentos histórico- ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, jan.-abr., 2007

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>

SANIANI, D. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANVHEN, J, MATOS, N. S. D; ORSO, P. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

ZANK. D. C. T; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico- crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.



EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RDS DO TUPÉ: IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

Riulma Ventura Muller⁶²

E-mail: riulmaventura@gmail.com

Orientadora: Camila Ferreira da Silva

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O estudo que dá corpo a este trabalho apresenta a temática de Educação do Campo em um contexto de implementação das políticas públicas educacionais na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé, especificamente na Comunidade São João. É parte de uma pesquisa em andamento no Curso de Doutorado em Educação 2022/2 da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que contempla a análise teórica em torno dos autores/as que compreendem a Educação do Campo como uma concepção epistemológica que surgiu a partir das reivindicações dos povos do Campo na década de 1990 em busca de uma educação de qualidade, a exemplo Caldart - (2011) e; Borges- (2015). Além da frente teórica apresenta ainda os dispositivos legais e marcos históricos que orientam a Educação do Campo na Comunidade São João do Tupé, tais como: o Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e os tipos de educações: Formal- (SEMED, 2013); Não-Formal (SEMMA,2016) e informal- (PINTO, 2010; BRANDÃO,2013) e (Brandão, 2013). Com isso, espera-se contribuir para a reflexão das políticas públicas da Educação dos sujeitos do Campo Amazônico.

Palavras-chave: Política Pública; RDS; Educações; Campo Amazônico.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma concepção epistemológica que surgiu a partir da década de 1990 (CALDART, 2011; BORGES; MOURÃO, 2015), por meio das lutas dos Movimentos Sociais que se mobilizaram por uma educação diferenciada que atendesse às necessidades dos povos do campo, vinculando sua vida e trabalho, garantindo o acesso ao conhecimento rejeitado pela sociedade capitalista e valorizando os saberes produzidos por seus sujeitos. Essa década é marcada pela luta dos Movimentos Sociais do Campo em busca de políticas públicas que atendessem às suas demandas específicas e para que os sistemas de ensino refletissem sobre um currículo próprio para o campo brasileiro que não fosse simplesmente adaptado da área urbana.

Após a luta dos povos do Campo, vários dispositivos legais foram sendo aprovados para a implantação de uma política para o Campo brasileiro: o Parecer CEB/CNE, nº

⁶² Riulma Ventura Muller; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM- Universidade Federal do Amazonas; Manaus-Amazonas-Brasil. E-mail: riulmaventura@gmail.com.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CEB/CNE, nº 01/2006, de 1/2/2006, o qual recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; especificamente voltado ao nosso tema o Decreto, nº 6.040/2007, de 7/2/2007 – que institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais entre outros dispositivos ou documentos (SEMMA, 2008).

No Estado do Amazonas, identificamos na zona rural da Cidade de Manaus, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé (RDS), à margem esquerda do Rio Negro, a uma distância de 25 km em linha reta da zona urbana. A RDS em questão é constituída pelas seguintes comunidades: Livramento, Julião, Agrovila, Tatulândia, Central e São João do Tupé, essa última destaca-se dentre as demais áreas de preservação por ser a maior do município de Manaus.

Estudos desenvolvidos anteriormente nos possibilitaram identificar nas Comunidades da Reserva várias iniciativas da prefeitura de Manaus, em parcerias com outros governos do exterior para a criação de projetos sociais, como a construção de poços artesanais e ações comunitárias que ofertam serviços, programas e benefícios.

Na Comunidade São João do Tupé há a presença de vários tipos de Educações, como a Educação Formal por meio da Escola que atende não só os educandos da Comunidade, mas de outras comunidades da reserva; a Educação Não-Formal, configurada pela instituição como a Associação de Moradores; e a Educação Informal, presente na igreja e no próprio cotidiano comunidade (MULLER, 2019).

Nesse sentido, identificamos a necessidade de compreender a percepção dos sujeitos da Comunidade, quanto à implementação das políticas públicas em relação aos três tipos de educações vivenciados na RDS, proporcionados pelo governo local. Isso nos leva a refletir sobre a noção de *habitus*, que acaba por mediar a relação entre agente e campo social, sendo crucial lembrarmos que:

[...] os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias de juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. São



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



o produto da incorporação de estruturas sociais (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 58).

Dessa maneira, enunciaremos uma percepção da relação dialética entre o sujeito e a sociedade, destacando a “[...] relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado” (SETTON, 2002, p. 64). Sob o mesmo ponto de vista, destacaremos a percepção dos agentes/sujeitos das educações na perspectiva de Silva (2017), nos aspectos “Diagnóstico situacional; avanços e recuos; permanências e rupturas; o que precisa melhorar; desafios; pontos fortes e pontos fracos” (p. 324).

Diante desse contexto defendemos a seguinte tese: A implementação das políticas públicas da Educação do Campo não corresponde às expectativas dos sujeitos das educações na RDS-Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé.

Assim, responderemos à seguinte questão de pesquisa: **Qual a percepção dos sujeitos das Educações quanto à implementação das Políticas Públicas da Educação do Campo na Comunidade São João do Tupé?**

Diante disso, esta pesquisa propõe como Objetivo Geral: Analisar a percepção dos sujeitos das Educações quanto a implementação das Políticas Públicas da Educação do Campo na Comunidade São João do Tupé. E como objetivos específicos, os seguintes: 1) Compreender a percepção do gestor que atua na Educação Formal sobre a implementação das políticas públicas; 2) Entender a percepção dos líderes Comunitários que atuam na Educação Não Formal sobre a implementação das políticas públicas e 3) Caracterizar a percepção dos Moradores que atuam na Educação informal sobre a implementação das políticas públicas.

Esta é uma pesquisa do tipo descritiva, quanto a forma de abordagem será qualitativa e quanto aos procedimentos técnicos utilizaremos a pesquisa Bibliográfica, Documental e de Campo. Por meio do método dialético será evidenciado: o princípio da conexão universal de objetos e fenômenos, e princípio do movimento e desenvolvimento, regido pelas leis de unidade de lutas dos contrários e lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa. A partir das categorias: individual/geral; necessidade/acaso; conteúdo/forma; essência/aparência e; realidade/possibilidade (MICHEL, 2015; RICHARDSON, 2017; OLIVEIRA, 2018).



A proposta de pesquisa será enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e todos os participantes assinarão o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução CNS n° 446/2012 e a Resolução CNSn° 510/2016.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção do Artigo será discutido os principais conceitos a cerca das categorias relacionadas com o tema da pesquisa que são: Educação do Campo e Políticas Públicas; e o objeto de investigação que são as questões educacionais na Comunidade São João do Tupé que fica localizada na RDS-Reserva de Desenvolvimento Sustentável.

2.1 Educação do Campo

A década de 1990 foi marcada pelos Movimentos Sociais do Campo no Brasil, que se organizaram em torno da conquista por políticas públicas que atendessem às suas demandas específicas, ou seja, “Por uma Educação Básica do Campo”⁶³. Em 1997, foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras do Campo (I ENERA) em parceria com instituições como: Movimento Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e outros, buscava-se nesse momento um entendimento nacional sobre os sujeitos do Campo, considerando que o meio ambiente e o trabalho não deveriam ser concebidos de maneira individualizada (BORGES; MOURÃO, 2015).

Em princípio, o MST começou a lutar pela terra e, posteriormente, por escolas para o(a) trabalhador(es) do Campo. Com isso, as famílias sem terra passaram a fazer suas reivindicações a partir dos anos de 1980, para garantir escolas nos espaços de assentamento e acampamentos, com isso, surgiu a educação escolar no MST (CALDART, 2011).

Desse modo, para Caldart (2004, p. 69), o conceito de “Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere [...]”, porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica. Logo, a

⁶³Evento que surge da luta dos Movimentos Sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação.



Educação do Campo não é um conceito acabado, mas que está se constituindo através da história, com as mudanças que ocorrem na sua realidade e dos seus sujeitos.

Certamente, para Borges e Mourão (2015), a escola do campo, na concepção da Educação do Campo, pauta-se na formação integral e política do sujeito, para que estes compreendam o seu processo histórico de exploração, tornando-se responsável pela condução de suas vidas. Nesta afirmação, ressaltamos que a escola é um dos espaços onde os processos formativos podem ocorrer e possibilitar que os sujeitos do campo saiam das condições de excluídos, a partir do acesso ao conhecimento produzido por eles, para o exercício da cidadania.

Os povos do campo buscam uma Educação do Campo que seja baseada na história de lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, mas uma educação que seja *no* e *do* campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura [...]” (CALDART, 2004, p. 17). A concepção de Educação do Campo deve acontecer com e nos espaços de vida dos seus sujeitos, valorizando seus saberes, sua participação e sua realidade social.

2.2 Políticas Públicas

A Educação do Campo está em defesa de Políticas Públicas de Educação do Campo. Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular, pela escola pública como direito social, humano e como dever do Estado, travando diversas lutas nas últimas décadas, pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumirem sua responsabilidade no dever e na garantia de escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo (ARROYO; CALDART, MOLINA, 2004; BORGES; SOUZA, 2021). De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, P. 14), a luta é por:

[...] Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do Campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a



formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo.

Dessa maneira, de acordo com Arroyo (2014), a análise sobre as políticas da diversidade e de reconhecimento tem ignorado os sujeitos, vendo-os apenas como destinatários. O autor revela que nas ações oferecidas aos grupos excluídos por meio dos diversos programas destinados a eles, não há intenção de incluí-los, mas sim de pacificá-los para que não haja conflitos na sociedade (cidades, favelas, escolas e nos campos), ou seja, esses programas que são destinados aos grupos populares não são lutas por teto, terra, trabalho, vida, escola, conhecimentos, nem por emancipação, mas pelo controle da ordem, pelo controle de suas lutas por ações mais radicais.

2.3 Os tipos de Educação

Dentre as Comunidades da Reserva analisadas, é perceptível na Comunidade São João do Tupé a presença de vários tipos de Educações. Não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor (BRANDÃO, 2013).

2.3.1 Educação Formal

Destacamos inicialmente a Educação Formal, através da presença da Escola Municipal São João, que atende os alunos dessa Comunidade e de outras mediações da RDS. Entendemos a Educação do Campo como um fenômeno recente da realidade brasileira que nasce em oposição ao modelo de Educação Rural, como crítica à situação social (como o desemprego, aprecarização do trabalho entre outros) dos povos que vivem no/do campo, da luta pela terra e reforma agrária e por políticas públicas, tendo nos Movimentos Sociais seus principais protagonistas (BORGES; SOUZA, 2021).

De acordo com o portal da Secretaria Municipal de Manaus-SEMED, a Comunidade São João ganhou uma nova unidade escolar no dia 5 de julho de 2013 (SEMED, 2013), atendendo aos alunos do 1º ao 9º ano com laboratório de ciências, mesas digitais educacionais, além de alojamento para os professores vindos de Manaus e que lecionariam na comunidade. Além disso, a Comunidade recebeu um telecentro e uma nova rede elétrica para fornecer energia elétrica às famílias.



Nessa reportagem, os moradores relataram sua satisfação e disseram que estavam alegres com a instalação da energia elétrica e com o anúncio da água canalizada, pois as suas necessidades seriam atendidas com essas ações pontuais que chegam na Comunidade multifacetada como políticas públicas.

Entretanto, de acordo com o censo escolar 2020 (BRASIL, 2021), as matrículas por série identificam que não há a oferta de todos os níveis de ensino à população da Comunidade, mostrando a imprestabilidade de políticas públicas educacionais na RDS. Além do acesso de todos os níveis de ensino, há a necessidade de ações para a permanência desses alunos na escolado Campo, a fim de que esses alunos não precisem se deslocar para Manaus e darem continuidade aos seus estudos.

2.3.2 Educação Informal

A Educação Informal, segundo Brandão (2013), abarca um conjunto de conhecimentos desde a sua infância (linguagem) até a sua fase adulta (trabalho), o ser humano vivencia conhecimentos por meio da prática social, ora criança outrora adulto, tornando-se um aprendiz de valores, princípios e saberes, pois estes são resultados da sua experiência pessoal e interação com o ambiente, recebendo formação contínua para a vida, antecedendo o ensino institucionalizado.

Diante da sua realidade, os comunitários dão passos rumo à consciência crítica, quando procuram se organizar na Associação de Moradores da RDS do Tupé. Essa postura ratifica o que Pinto (2010) e Brandão (2013) afirmam, que a escola não é o único lugar da educação, pois ela não é a exclusiva forma do conhecimento, e sim, existem diversos locais em que ocorrem os processos formativos, em pequenos ou grandes grupos, como em comunidades de caçadores, agricultores, boias-frias, assentados, ribeirinhos, indígenas e camponeses, em áreas urbanas ou no campo.

2.3.3 Educação Não-formal

A educação não formal por sua vez diz respeito a um conjunto de ações educativas que ocorrem de forma espontânea fora da escola (não constam nos currículos escolares) e podem acontecer em diversos espaços, como ONGs, sindicatos, instituições religiosas, iniciativas particulares, associação de moradores, cooperativas, entre outros. Nesse tipo de



educação há projetos que utilizam o esporte, a arte ou a cultura como ferramentas do aprendizado (MULLER, 2019).

Para Agostini e Silva (2019), a educação proporciona a relação com o mundo como sujeitos sociais, não como mero expectadores, mas como sujeitos que procuram alterar a própria realidade. É nesse sentido que os autores fazem referências à Educação Não Formal, como um espaço de formação por meio das lutas reivindicatórias para viabilizar os direitos sociais, muitas vezes já assegurados em leis.

Diante das condições, houve a necessidade da criação da Associação de Moradores e dos envolvimento com grupos religiosos, institutos de pesquisa, universidades, ONGs etc., por meio de cursos de extensões, em que eles passaram a fazer atividades formativas, em busca de melhores condições, geralmente ocorrendo a Educação Não Formal, uma vez que ela cria um processo com várias dimensões, as quais abrangem, segundo Gohn (2020, p. 28):

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários [...].

A autora, quando cita os exemplos de Educação Não Formal, esclarece que são ações formativas ligadas ao meio social em que as pessoas estão envolvidas, com o intuito de fazer que ocorra a participação dos comunitários na resolução de seus problemas e que consigam romper com a consciência ingênua, tornando-se autônomos de suas vidas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, analisamos que a Educação do Campo na Comunidade São João está presente nas 2 (duas) educações: informal e não-formal. Essas são vivenciadas pelos sujeitos através da construção dos saberes, dos valores, da cultura, da identidade, do trabalho e dos fazeres na comunidade. Diante disso, com o desenvolvimento desta investigação, teremos a possibilidade de reunir informações detalhadas e sistemáticas acerca do fenômeno e sobre os participantes, e elencamos a nova proposta de submetê-los a uma pesquisa sobre as suas percepções quanto à implementação das políticas públicas



na comunidade, para que possíveis relações sejam identificadas de maneira individual e coletiva.

Portanto, esta pesquisa nos possibilitará conhecer e entender as nuances das percepções dos sujeitos das educações sem interferência da pesquisadora, permitindo a interpretação e descrição dos diálogos identificados.

4 REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. A cidade de Manaus (primeiros estudos). **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v.15, p.18-45, 1953.
- AGOSTINI, N.; SILVA, L. B. O. Educação e Formação Crítica na Atualidade. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1977-1992, dez. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Heloisa da Silva; MOURÃO, Arminda Rachel. Estado, Políticas Públicas e a Educação do Campo. In: BORGES, Heloisa da Silva; JÚNIOR, Waldemar Moura Vilhena (orgs.). **Educação do Campo e as Políticas Sociais Públicas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p.135-186.
- BORGES; Heloisa da Silva; SOUZA, Érika de Souza. Os movimentos sociais na construção das políticas de formação de educadores/as do campo. **Rev. FAEEBA – Ed. E Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 68-84, jan./mar. 2021.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020** : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, M. C; Jesus, S. M. S. A. **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p.80-98.
- CALDART, RS. A escola do Campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. p.87-132.
- FROTA FILHO, Armando Brito da; MACIEL, Rebeca Maquiné. Levantamento das ações de conservação da praia do tupé em Manaus-Am. **Amazon Live Journal**, Manaus, v. 1, n.3, p. 1-10, 2019.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo. Editora Cortez, 2020.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



MANAUS, Secretaria Municipal de Meio Ambiente. **Plano de Manejo da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé.** 2008.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais:** Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MULLER, R. V. **Políticas Públicas na RDS do Tupé:** um estudo com base na concepção da educação do campo. 118f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

NASCIMENTO, Mauro do. **Turismo e Recreação nas Praias do Baixo Rio Negro – Uma Avaliação Retrospectiva de Impactos Ambientais.** Dissertação (Mestrado em Biologia Tropical e Recursos Naturais) – INPA/ UFAM, Manaus, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa.** 7 ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2018.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre a educação de adultos.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura leva iluminação e inclusão digital para Comunidade São João no Tupé.** 2013. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

SEMMA, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade. **Plano De Gestão Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé.** Manaus, 2008.

SEMMA, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade. **Plano De Gestão Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé.** Manaus, 2016.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.20, p. 60-70, 2002.

SILVA, Camila Ferreira. **(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal:** Autonomização dos espaços acadêmicos específicos. 333f 2017. Tese (Ciências da Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal 2017.

SIMONIAN, L. T. L. *et al.* Políticas Públicas, Desenvolvimento Sustentável e Recursos Naturais em Áreas de Reserva na Amazônia Brasileira. In: COELHO, MCN; MATHIS, A. **Políticas Públicas e Desenvolvimento Local na Amazônia:** uma agenda de debate. Belém:UFPA, 2005. P. 118-139.



EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL COMO MODELO DE ENSINO INSTITUÍDO PROMOVE A INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Igor Câmara⁶⁴

Antônio Alone Maia⁶⁵

Suely Aparecida Do Nascimento Mascarenhas⁶⁶

E-mail: igor_camara12@yahoo.com.br

GT 1: GT 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Resumo

O texto tem como **objetivo** a intenção de discorrer sobre a educação em tempos de pandemia e busca analisar de forma crítica-reflexiva se o ensino remoto emergencial (2020-2021) promoveu a inclusão ou exclusão de estudantes na percepção de professores que moram labutam no Estado do Amazonas. Na realidade Amazônia, percebeu-se que a pandemia além de afetar o sistema público de saúde, também afetou o sistema escolar estadual local, considerando as complexidades e desafios que a geografia amazônica possui.

Metodologia: com base na tradição da metaepistemologia de contextos combinado com a dialética, recorremos à coleta de dados remota, com aplicação de instrumento (questionário virtual) via *googleforms* constituído por questões objetivas e subjetivas. Participaram n=30 docentes do sexo masculino n=8 (27,6%) e feminino n=21 (72,4%), destes, um n=16 professores (55,0%) atuam em nível superior no Amazonas, Brasil, observou-se os procedimentos éticos vigentes. Os **resultados** sugerem que na percepção dos professores (as), o ensino remoto emergencial em que pese ter sido uma medida adotada pela Administração Pública com a retórica de não parar a educação pública e não prejudicar os estudantes em seus estudos. Se transformou na prática uma medida que ao invés de promover uma educação igualitária para todos promoveu o reverso. **Perspectiva:** Esperamos instigar pesquisadores a refletirem de modo crítico-reflexivo sobre este dilema real que ainda afeta os professores, estudantes e gestões educacionais no corrente ano de 2022, com amplo debate acadêmico para fins de melhoria da educação, interculturalidade, recursos e desenvolvimento humano na região amazônica brasileira.

Palavras-chave: Ensino remoto; Formação docente; Planejamento na educação escolar; Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido, realizado ao abrigo do mestrado PPGE-UFAM, com apoio da FAPEAM e CAPES, se propõe a analisar de modo crítico e reflexivo o ensino remoto

⁶⁴Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Manaus. Amazonas. Brasil. Email:igor_camara12@yahoo.com.br

⁶⁵Universidade de Rovuma- UniRovuma. Nampula. Moçambique. Email:alonemaia13@gmail.com.

⁶⁶Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Manaus. Amazonas. Brasil. Email:Suelyanm@ufam.edu.br.



emergencial instituído nos anos de 2020-2021, tendo em vista a pandemia da Covid-19 que afetou todo o sistema educacional.

Compreendemos que a educação é um direito de todos descrito na Constituição Federal de 1988. E que na seara do direito brasileiro a educação (em sentido amplo) tem status constitucional sendo protegida pela Carta Maior. Para compreendermos a educação escolar como direito fundamental e humano, precisamos percorrer a seara do direito e educação, para fins de salutar a importância destas. O professor habilitado é um arauto da educação em tempos onde a educação brasileira tem sido afetada tanto pela pandemia quanto pela ausência de políticas públicas na área.

Nesta direção, este texto busca enfatizar no cenário educacional amazônico se o ensino remoto emergencial promoveu a inclusão ou exclusão na perspectiva dos docentes que residem e labutam no Estado do Amazonas nos anos de 2020-2001. Objetivamos descrever dados parciais da pesquisa sobre o ensino remoto na emergência sanitária internacional (Covid-19), analisando o impacto do ensino remoto no rendimento e a qualidade do ensino no contexto pesquisado, levando em consideração os dados da amostra piloto, onde se evidencia que o ensino remoto emergencial possivelmente promoveu exclusão de estudantes que não detinham poder econômico suficiente para estarem em uma sala virtual.

O ESTADO DA ARTE

Notas sobre a realidade do ensino remoto emergencial (ERE) no contexto amazônico

Não é equivocado afirmar que a educação brasileira e amazônica historicamente sofre com falta de investimentos, estrutura, formação, humanização, capital humano, internacionalização, dentro outros dilemas históricos. (SAVIANI, 2009; 2017). Provavelmente, a relação de causalidade para os fatos pode estar associada ao perfil do planejamento e administração do sistema escolar no contexto amazônico brasileiro.

O Século XXI, quem sabe, traga a sua maior marca o problema mundial que a pandemia da Covid-19 trouxe para o mundo, considerando que afetou os sistemas de saúde em ampla escala, além dos sistemas educacionais que sofreram durante os anos de 2020-2021 em todas as suas estruturas educacionais, afetando professores, estudantes, técnicos



da educação e evidenciando o surgimento de outros problemas a serem sanados pelo poder público. (RODRIGUES, et al, 2021; CÂMARA & MASCARENHAS, 2022;2021).

A instituição do ensino remoto emergencial foi a “medida” encontrada pelo poder pública para sanar o problema que a educação brasileira estava vivenciando naquele contexto.

Entretanto, a medida encontrada na prática trouxe exclusão e desigualdade no contexto prático educacional, visto que o ensino remoto emergencial não contemplou todos os estudantes, violando o direito constitucional à educação destes. (CÂMARA & MASCARENHAS, 2022)

O ensino remoto emergencial: definição

Considerando que a educação em tempos de pandemia, evidenciou problemas históricos que a educação nacional tem enfrentado e indicativos de surgimento de outros dilemas educacionais, estes, no contexto do ensino remoto. Considerando o contexto amazônico, entendemos que é necessário saber o que é o ensino remoto. E para embasar este texto, utilizamos a definição utilizada pela Resolução nº 12 de 11 de abril de 2022, da Universidade Federal do Amazonas o qual aprova as diretrizes para a regulamentação das atividades do ensino de Graduação da UFAM e o Calendário Acadêmico do período letivo de 2021/2 e ano letivo de 2022 a partir do ano civil de 2022. A resolução n 12 de 11 de abril de 2022, no artigo 2º, define as modalidades de ensino desta maneira:

Art. 2º Os modelos de ensino previstos e aceitos nesta Resolução, são concebidos conforme os incisos abaixo: I - **PRESENCIAL**: caracterizado pelo cumprimento da carga horária, nos espaços físicos da universidade e de instituições conveniadas; II - **REMOTO**: aquele no qual a realização das atividades pedagógicas acontece fora do espaço físico da sala de aula, em lugares e/ou tempos diversos, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação ou outros meios convencionais; ou III - **HÍBRIDO**: quando a carga horária dos componentes curriculares (disciplinas) é desenvolvida de forma presencial e não presencial, com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, entre outras estratégias de ensino e aprendizagem que se fizerem pertinentes e necessárias. (UFAM, 2022, p.3)

Considerando a literatura sobre a educação em tempos de pandemia, mais especificamente, sobre o ensino remoto emergencial que é o que este texto enfatiza, podemos defini-lo como:

Ensino remoto emergencial é caracterizado pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. O ensino passa, em um momento de crise, como no caso da pandemia da Sars-CoV-2, para totalmente



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



remoto, e todas as orientações e todo o conteúdo educacional são ministrados em plataformas à distância. (APPENZELLER et al., 2020, p. 4-5).

Ainda, o ensino remoto pode ser caracterizado pelo distanciamento geográfico de professores e estudantes que ocorre em tempo real e síncrono e que em “tese segue os princípios do ensino presencial”.

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. (MOREIRA & SCHLEMMER, 2020, p.8-9)

Não seria equivocado afirmar que os estudantes na Universidade Federal do Amazonas, no ano de 2021, retornaram aos estudos oficiais na modalidade de ensino remota, o qual tiveram contato com um outro universo de ensino, sala de aula, aprendizagem, vivências, e por que não dizer, passaram a ter contato com as plataformas digitais como google meet, goggle sala de aula, ambiente virtuais (AVA) e a utilização de redes sociais como WhatsApp, o qual por meio deste, criou-se grupos de estudos para fins eminente de comunicação entre professores e estudantes com foco no ensino, estudo-aprendizagem. Neste sentido, destacamos:

O ensino desenvolvido por meio de plataformas online e outros recursos digitais, a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena. (LIMA & TUMBO, 2021, p.146)

A utilização das ferramentas tecnológicas digitais foram as medidas que a Administração Pública e gestões educacionais encontraram para que por meio destas, promovessem a educação (ensino e aprendizagem) no contexto de emergência sanitária internacional. Entretanto, em que pese a medida ter sido instituída legalmente, na prática, trouxe dilemas (desigualdade e exclusão) que precisam ser debatidos de modo equilibrado,



crítico-reflexivo ponderando os contextos e realidades de estudantes e professores, tendo em vista a falta de planejamento adequado da Administração Pública para que a modalidade de ensino contemplasse a todos e todas, o que é um problema gravíssimo.

METODOLOGIA UTILIZADA, MATERIAIS E INSTRUMENTO

Considerando os ensinamentos de Lakatos e Marconi, (2007, p.157) o qual afirmam que a pesquisa pode ser estudada como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Em outras palavras, é através da pesquisa que podemos promover explicações de determinados dilemas enfrentados pela sociedade em sua realidade contextual. Paulo Freire (2006, p.14) diz: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Neste sentido, com a ideia e intenção de romper com paradigmas metodológicos eurocêntricos, respeitando a interculturalidade, diversidade do conhecimento e saberes de toda a humanidade. O caminho desta pesquisa vai pela tradição da metaepistemologia de contextos o qual se justifica pela possibilidade de intervir na realidade da pesquisa de modo metaepistêmico (LARA, 2022, CÂMARA, et al, 2022; MASCARENHAS, et al, 2019), considerando que na parte metodológica:

El propósito de este trabajo es describir —de forma general y a modo introductorio— una «nueva epistemología» o teoría del conocimiento a la que denominé Meta-epistemología de contextos. Esta teoría tiene una amplia cobertura epistemológica que incluye los «saberes» de toda la humanidad, intentando superar el provincialismo epistémico del «saber» occidental. Será transgresora en lo filosófico, epistemológico y civilizacional. También proporcionará herramientas metodológicas, así como una nueva noción de conocimiento vinculada a los problemas «civilizatorios» que han impactado en: la educación, lo social, la noción de Estado, la salud de las personas, la pobreza y guerras interminables, que sólo benefician a las potencias y agudizan la crisis ambiental de este siglo XXI. Donde está en juego, por una parte, la evidente «decadencia de la civilización occidental», y por la otra, la supervivencia como especie y nuestra postura ante la Naturaleza. (LARA, 2022, p. 268-269)

Destacamos que toda a pesquisa possui caráter de revisão de literatura, visto que, segundo Severino (2007, p. 122) “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos

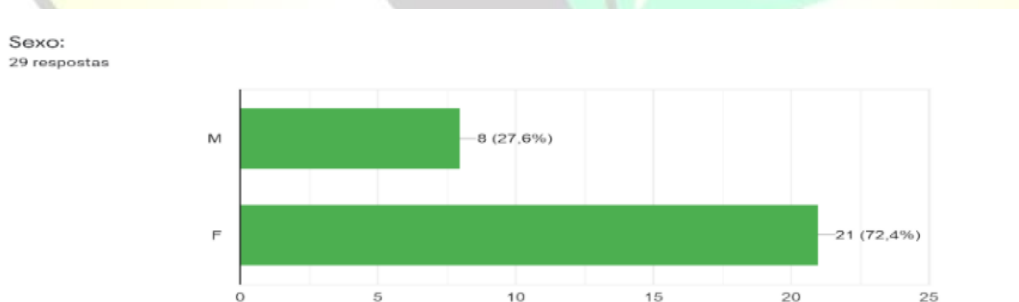
autores, dos estudos analíticos e constantes dos textos”. A abordagem escolhida é quali-quantitativa (CÂMARA & MASCARENHAS, 2022; MASCARENHAS, et al, 2019), visto que: “não pode haver quantificação e medida se estas não passam pela análise qualitativa e pelo acúmulo de conhecimentos e reflexões sobre o que se pretende medir”. (CALEJON, et al, 2002, p.28-29).

O instrumento utilizado: A coleta de dados foi pela via de um questionário virtual constituído por 50 (cinquenta) questões objetivas e subjetivas. A literatura acadêmica ampara o autor a fazer uma pesquisa através do formulário *googleforms* visto a sua praticidade e resultados (DA SILVA MOTA, 2019; OLIVEIRA, et al, 2017)

Critérios de inclusão: Ser maior de 18 anos, ser docente, residir e laborar em instituições de ensino no Estado do Amazonas, além de ter trabalhado nos anos de 2020-2021 no contexto educacional. Critérios de exclusão: Menor de 18 anos, não ser professor (a), não residir e nem laborar no Estado do Amazonas.

Amostragem: Participaram n=30 docentes do sexo masculino n=8 (27,6%) e feminino n=21 (72,4%), destes, um n=16 professores (55,0%) atuam em nível superior no Amazonas, Brasil.

Gráfico 1- Sexo dos professores participantes



Fonte: Base de dados pesquisa PPGE-UFAM (CÂMARA, 2021).

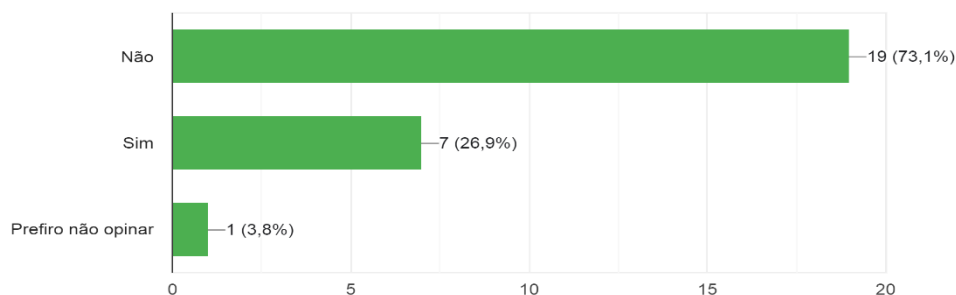
Esta investigação, respeitou os procedimentos éticos vigentes, sendo uma investigação representativa, constituída por sujeitos de ambos os sexos residentes no Estado do Amazonas, que de forma voluntária colaboraram com a presente pesquisa. (MASCARENHAS, et al, 2019).

DISCUSSÃO E RESULTADOS PARCIAIS OBTIDOS

Considerando que este texto considera que o ensino remoto emergencial em que pese ter sido instituído por lei e ter sido a “solução” provisória para os dilemas educacionais que a pandemia da Covid-19 evidenciou no contexto educacional nos anos de 2020-2021. Trazemos para a discussão com resultados parciais obtidos que esta modalidade de ensino não contemplou todos os estudantes e na prática promoveu a exclusão e desigualdade, conforme dados obtidos evidenciados pelo gráfico 2.

Gráfico 2- Percepção dos professores, se o ensino remoto emergencial alcançou todos os estudantes?

Na sua concepção, o ensino remoto alcançou os alunos em sua maioria ?
26 respostas



Fonte: Base de dados pesquisa PPGE-UFAM (CÂMARA, 2021).

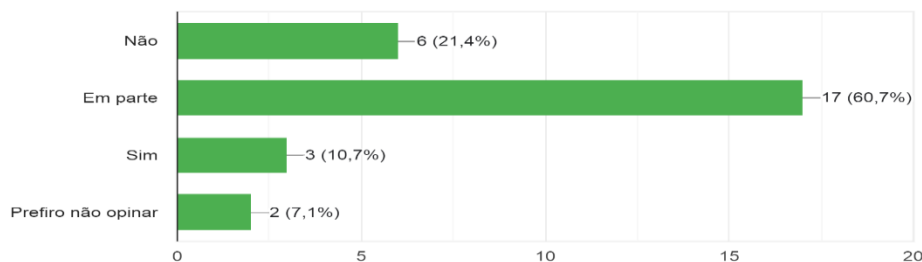
Com base no gráfico 2, podemos afirmar que segundo a percepção de um n=26 professores (as) que participaram da pesquisa respondendo o questionário virtual, para um n=7, que equivale a 26,9%, o ensino remoto alcançou os estudantes na sua grande maioria. Um n=1, que equivale a 3,8%, preferiu não opinar sobre a questão. Já para um n=19 de participantes, o que equivale a 73,1% do professores (as) que responderam o questionário virtual, o ensino remoto não alcançou os estudantes na sua grande maioria.

Considerando este dado, podemos afirmar que o ensino remoto no contexto amazônico, na percepção do docentes não contemplou a todos os estudantes e que na prática não promoveu a inclusão, e sim, a exclusão dos estudantes amazônicos. Isto, nos leva a evidencia de que o ensino remoto implantado nos anos de 2020-2021, na prática foi uma medida que privilegiou estudantes que detinham condições materiais para poderem acessar e estar no ambiente de sala de aula virtual.

Quanto a percepção dos docentes no que tange a concordar se o ensino remoto emergencial ajuda (ou ajudou) a promover uma educação de qualidade

Gráfico 3- O ensino remoto ajuda a promover uma educação de qualidade?

Como profissional docente você concorda que o ensino remoto ajuda a promover uma educação escolar de qualidade?
28 respostas



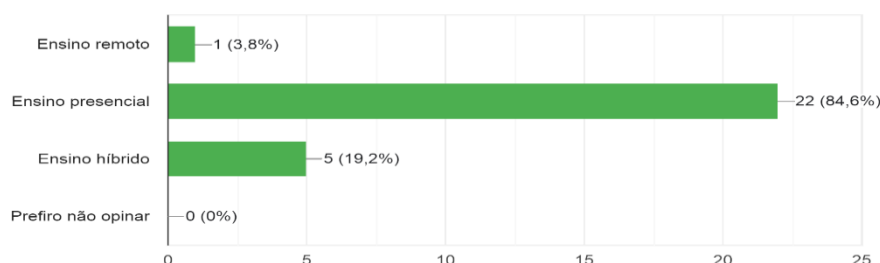
Fonte: Base de dados pesquisa PPGE-UFAM (CÂMARA, 2021).

O gráfico 3, traz um interessante quadro sobre a percepção do docentes no que tange a pergunta se o ensino remoto promove uma educação de qualidade. 28 docentes responderam a questão e um n= a 2 que equivale a 7,1%, preferiram não opinar sobre. Para um n=a 6 docentes que equivale a porcentagem de 21,4%, disseram que o ensino remoto não promove uma educação escolar de qualidade.

Para um n=3 o que equivale a 10,7% dos professores (as) disseram que o sim. E cerca de um n=6 o que equivale a 60,7% dos docentes que o ensino remoto emergencial em parte ajuda a promover uma educação escolar de qualidade, o que leva a questionar qual a melhor modalidade de ensino?

Gráfico 4- Opinião dos docentes sobre qual a melhor modalidade de ensino?

Na sua opinião como docente, qual a melhor modalidade de ensino?
26 respostas



Fonte: Base de dados pesquisa PPGE-UFAM (CÂMARA, 2021).

Considerando o gráfico 4, podemos dizer que para um n=26 docentes responderam a pergunta sobre qual a melhor modalidade de ensino? Um n=1 o que equivale a 3,8%



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



(docentes) responderam que o ensino remoto é a melhor modalidade de ensino. Para um $n= 5$ o que equivale a 19,2% dos docentes afirmaram que o ensino híbrido é a melhor modalidade de ensino. Entretanto, para um $n= 22$ o que equivale a cerca de 84,6% de docentes responderam que a melhor modalidade de ensino, ainda é o ensino presencial.

Os resultados parciais, evidencia-se com base nos gráficos 2, 3 e 4 o qual comprova-se, sob uma análise quali-quantitativa que o ensino remoto emergencial em que pese ter sido instituído por lei e implementando para fins de não prejudicar a educação e o estudantes em seus estudos, na prática promoveu a exclusão de estudantes, visto que, grande parte, não possuíam recursos materiais, infraestrutura e meios que possibilitassem estes (estudantes) a participarem das aulas pela via remota. Em outras palavras, se o ensino remoto promoveu a exclusão e não a inclusão, logo, é possível dizer que a Administração Pública foi omissa quanto ao planejamento estratégico adequado para fins de implementação do ensino remoto emergencial de qualidade, considerando a artigo 205 da Constituição Federal e a LDB de 1996. A fragilidade no planejamento, provavelmente, pode ter se configurado como um fator de causalidade que possivelmente ocasionou os problemas de exclusão e desigualdade que o ensino remoto emergencial promoveu na prática no contexto educacional nos anos de 2020-2021. (CÂMARA; MAIA; SIMAS; MASCARENHAS, 2022)

CONCLUSÃO

Pesquisar sobre a educação em tempos de pandemia, abre um leque de ricas possibilidades, diversidades de produções acadêmicas, interculturalidade, política, direito e desenvolvimento humano, considerando que a pesquisa em educação é transdisciplinar.

O programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e seu papel institucional e social tem promovido através do pensamento crítico-reflexivo e criativo, pesquisas que debatem sobre o tema, que visam intervir, construir e contribuir para a melhoria da sociedade, sua realidade e cultura.

Considerando o título deste resumo expandido, a saber: educação em tempos de pandemia: O ensino remoto emergencial como modelo de ensino instituído promove a inclusão ou exclusão? Podemos concluir que a pergunta é respondida o qual se constata



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



que o ensino remoto emergencial no contexto amazônico, na perspectiva dos docentes que participaram da pesquisa, na prática promoveu a exclusão de estudantes, visto que, a modalidade de ensino não contemplou a todos e todas e logo evidenciou o problema da desigualdade financeira no contexto educacional remoto. Este texto apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado: “Educação em tempos de pandemia: desafios enfrentados por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021) “ apreciado e aprovado pela Banca Examinadora nomeada pela Universidade Federal do Amazonas em 16 de dezembro de 2021.

Por fim, a continuidade de estudos e pesquisas sobre o problema, poderão aportar novos conhecimentos cientificamente sistematizados que poderão ser utilizados pela Administração pública para a criação de novas políticas públicas que favoreçam a eficiência e real democratização do ensino com garantia de padrão de qualidade no contexto amazônico brasileiro.

REFERÊNCIAS

- APPENZELLER, Simone, et al. **Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial**. Revista Brasileira de Educação Médica. 2020.
- CALEJON, L. M. C.; BEATÓN, G. A. **Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo**. Piracicaba: G. E. Degaspari, 2002.
- CÂMARA, I., Maia, A. A., SIMAS, H. C. P., & MASCARENHAS, S. A. do N. . (2022). Responsabilidade da Administração Pública, saberes docentes, educação escolar como direito humano: o desafio da infraestrutura para o ensino e estudo em cenários amazônicos (2020-2021). *Conjecturas*, 22(10), 352–372. <https://doi.org/10.53660/CONJ-1563-EDU29>.
- CÂMARA, Igor. LARA, J.V. MASCARENHAS, Suely, A. do N. **Metaepistemologia de contexto: narrativas sobre decolonialidade e complexidade**. Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XV, Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 181-193.
- CÂMARA, Igor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Educação em tempos de pandemia: Desafios enfrentados por docente do Amazonas (Brasil) no contexto da Covid-19**. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. **Ensino, Cidadania e Inclusão: Ecos do Século XXI**. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.
- CÂMARA, Igor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **O Papel do Professor no processo de Educação à Distância: análise crítica dos desafios e oportunidades no modelo de ensino em tempos de pandemia da Covid-19**. Research, Society and Development, v. 11, n. 8, e52211831297, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.31297>.
- DA SILVA MOTA, Janine. **Utilização do google forms na pesquisa Acadêmica**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.12 – 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007.
- LARA, J. V. **Meta-epistemología de contextos. Um modo extra-occidental de generar el conocimiento para este siglo XXI em la decadencia de la civilización occidetal**. Universidad Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Planel Iztacala. Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 6 n. 1, jan-jun (2022): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

LIMA Anderson Quirino Oliveira de; TUMBO Dionísio Luís. **Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de Pandemia.** Revista Faculdade FAMEN-REFFEN, v. 2, n. 1, 2021.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. et al. **Impactos de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na universidade- Que fazer? Que deixar de fazer?.** Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 3 n. 2, Jul-Dez (2019): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

MOREIRA, Antônio José; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online.** Revista UFG. v. 20 n. 26. 2020.

OLIVEIRA, George W. de Bessa; JACINSKI, Lucas. **Desenvolvimento de um questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo Google Forms.** 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

RODRIGUES, J.V.F.C, [et. al.] (org.). Ensino de graduação em tempos de pandemia [recurso eletrônico]: **experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas** – Manaus: EDUA, 2021.

SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos dos problemas no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução nº 012, de 11 de abril de 2022.** Aprova as diretrizes para o regulamento da atividade docente de graduação na UFAM e o Calendário Acadêmico para o ano letivo 2021/2 e o ano letivo 2022 a partir do ano civil 2022. Ano 2022.

XX SEINPE



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLAS NO ESTADO DO PARÁ: RELATOS DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Josiney da Silva Trindade, Universidade Federal do Pará, Altamira-PA, Brasil.⁶⁷
Vilma Aparecida de Pinho, Universidade Federal do Pará, Altamira-PA, Brasil.⁶⁸
Nelice Antunes Ferraz, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, Brasil.⁶⁹

E-mail: josineytrindade@gmail.com

GT 1: GT 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Resumo

Nesse estudo, delimitamos como objetivo geral analisar a trajetória escolar na Educação Básica de discentes quilombolas da Universidade Federal do Para (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, investigando as condições de garantia do direito à educação desses indivíduos previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e na Resolução nº 8/2012. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, na qual foram entrevistados seis estudantes quilombolas da UFPA *Campus* Altamira, que entraram pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ). Verificamos que a trajetória escolar dos sujeitos quilombolas que participaram da pesquisa foi marcada por um processo de ensino-aprendizagem marginalizado e de pouca qualidade, o que evidencia a carência da promoção e manutenção de políticas direcionadas a esse público. Constatamos ainda que a dificuldade de acesso, as precárias estruturas das escolas quilombolas e a pouca qualidade do ensino-aprendizagem são os principais motivos para ida à escola da cidade. Nessa perspectiva, entendemos esse trabalho como um impulsionador não só do debate sobre Educação Escolar Quilombola, mas também do debate sobre o aperfeiçoamento e efetivação das políticas de ações afirmativas já existentes e, principalmente, sobre as políticas internas das nossas universidades.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação Escolar Quilombola; Trajetória; Qualidade do ensino.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar trajetória escolar na Educação Básica de discentes quilombolas da UFPA, *Campus* Universitário de Altamira, investigando as condições de garantia do direito à educação desses indivíduos previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e na Resolução nº 8/2012.

⁶⁷ Mestrando em Educação e Cultura - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA); licenciado em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA); membro do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁶⁸ Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e docente associada II da da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁶⁹ Mestrando em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); graduada em Psicologia, pela Universidade de Cuiabá (UNIC), e em História, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFICLE).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A sociedade brasileira, por meio de suas instituições, criou diversos mecanismos que acabam por aprofundar as desigualdades existentes entre brancos e não brancos. Fazendo frente a esse processo de marginalização e espoliação de direitos, a população negra, por meio de movimentos políticos organizados, vem criando diversas estratégias de resistência. Dentre essas estratégias está a conquista de espaço nas instituições públicas de ensino, em especial nas universidades, sendo a educação vista como um importante instrumento de combate ao racismo, à discriminação racial e às violências correlatas.

Com a redemocratização em 1985, a intensa participação do Movimento Negro foi indispensável para garantia de importantes direitos na Constituição de 1988, na qual pela primeira vez o racismo foi considerado crime inafiançável e para a população quilombola é dada a possibilidade jurídica de obter a posse legal de suas terras. Outro evento que marca o início de significativas mudanças nas posições tomadas pelo Estado brasileiro em relação ao racismo, a discriminação racial e a marginalização do negro, foi a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que ocorreu na África do Sul, na cidade de Durban. A partir dessa conferência, iniciou-se o processo de adoção de uma série de medidas afirmativas com o objetivo de diminuir as desigualdades abismais, em particular as educacionais, existentes entre negros e brancos.

A eleição de 2002, para a presidência da República, pela qual ascendeu um governo com pautas progressistas – como o combate à fome, a democratização do acesso ao Ensino Superior e a intensificação da criação de políticas de Ação Afirmativa – sinalizou o início de um período de maior diálogo, resultando em conquistas relevantes para a população negra de modo geral, como: a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições formais de ensino; a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Lei nº 12.288/2010, que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.711/2012, que criou cotas sociais e raciais nas instituições brasileiras de Educação Superior e outras; e, por último, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 foi fundamental para alteração dos currículos de instituições de Ensino Básico e de Ensino Superior. Por isso, com frequência, nos



reportaremos a ela ao longo do texto para considerarmos se trajetória escolar na Educação Básica dos discentes quilombolas entrevistados foi realmente permeada por essas diretrizes e se esses indivíduos estão sendo capacitados para o exercício da cidadania, para a entrada e permanência nas universidades públicas e para o trabalho, esse último considerado aqui no seu sentido ontológico, e, não necessariamente nas categorias capitalistas.

DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, participaram seis estudantes quilombolas que estão matriculados e cursando graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, e que entraram pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) entre os anos de 2017 e 2019. São eles: Amir, 31 anos; Dandara, 29 anos; Imani, 23 anos; Luiz, 24 anos; Malaika, 17 anos; Nala, 26 anos.

Sobre a abordagem da pesquisa, Minayo (2002, p. 21-22) ressalta que, nas ciências sociais, a pesquisa dita qualitativa dedica-se a um orbe de significados, motivos, aspirações, crenças e valores, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. O estudo foi dividido em três fases: 1º) realizamos um levantamento bibliográfico a fim de consultar as literaturas existentes sobre o assunto. Para as autoras Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de pesquisa incorpora todos os trabalhos relacionados ao tema como monografias, livros, artigos entre outros; 2º) fomos a campo para mapeamento e primeiro contato com os sujeitos, sendo possível a partir do diálogo com alguns integrantes da associação dos discentes quilombolas que ainda está em fase de articulação dentro da instituição; e 3º) foi de coleta de dados, realizada em campo não só pela facilidade de aproximação com os participantes, mas por almejarmos dados a partir das vivências e relações concretas desses sujeitos *in lócus*.

Utilizamos como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista parte de questionamentos mais básicos, reforçados por teorias e hipóteses iniciais que são importantes à pesquisa, e que, da mesma forma, “oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).



EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, tem princípios fundamentais e indispensáveis para uma educação que se propõe desconstruir estereótipos e injustiças produzidos no contexto político-social e reproduzidos nas instituições de ensino formal. De acordo com o Censo Escolar realizado em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem 2.415 escolas localizadas em comunidades quilombolas atendendo um total de 239.507 estudantes. Apesar disso, a partir dos dados coletados nas entrevistas, observamos que há obstáculos que perpassam toda a trajetória educacional das populações quilombolas, sendo que essas intempéries se constituem em barreiras a serem superadas para que seja concretizada uma política educacional eficaz para essas populações.

A primeira questão constatada foi a indisponibilidade de níveis de ensino dentro das comunidades, pois nos artigos 26º e 27º da Resolução é determinado, respectivamente, que tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser sempre ofertados no território quilombola e os demais níveis da Educação Básica, quando não puderem ser ofertados no quilombo, deverão ocorrer no processo de nucleação, desde que haja participação da comunidade e suas lideranças. No entanto, a efetivação desses dispositivos ocorreu de maneira muito conturbada para os entrevistados, à época estudantes em suas comunidades. Segue dois depoimentos:

Eu estudei até a 4ª série na comunidade e depois fui pra cidade, a gente ia de transporte escolar (Dandara, estudante de Ciências Biológicas).

Eu estudei no barracão da igreja, depois numa escola que tinha só duas salas de aula, às vezes estudava no corredor. Depois no barracão de farinha. Às vezes de baixo das árvores. Depois de um tempo nossa comunidade foi sorteada em um projeto e construíram uma escola lá. Não tem o Ensino Médio, só tem do pré ao 9º ano. Então fui estudar na comunidade Murumuru (Malaika, estudante de Medicina).

E por fim, outro estudante descreve sua experiência:

Em 2007, como não tinha Ensino Médio, tive que ir pra Belém, porque meu objetivo sempre foi estudar. Lá fiz o 1º e 2º ano do Médio, minha tia faleceu então eu tive que voltar (Amir, estudante de Ciências Biológicas).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Constatamos pela trajetória educacional desses discentes, precariedades materiais e não materiais que interferem diretamente na qualidade da educação de qualquer estudante. Além das estruturas dos locais em que eram ministradas as aulas indicarem um precário investimento do poder público nessas comunidades, a oferta de níveis de ensino no território quilombola não contempla a Educação Básica na sua completude, fato que por vezes torna necessária a nucleação e deslocamento desses estudantes para uma escola pólo. Esse contexto de dificuldades pode levar os jovens estudantes à evasão ou à saída do seu grupo comunitário em busca de melhores condições para estudar.

A fala de Malaika evidencia uma realidade comum nessas escolas que, apesar dos avanços, ainda sofrem com as péssimas condições estruturais dos prédios e com a falta de saneamento. Essa realidade constatada por nós na pesquisa é endossada pelos estudos de Miranda (2012). A autora afirma que essa modalidade de ensino é atravessada por adversidades básicas, como a falta de escolas dentro do próprio território e o funcionamento precário daquelas que existem. Segundo Miranda (2012), muitas delas são construídas de pau a pique e não possuem energia elétrica, água encanada e saneamento básico.

Por mais que a Resolução permita a nucleação em pólos não quilombolas apenas em casos excepcionais, verificamos que nem sempre essa diretriz é respeitada. Cordeiro (2012, p. 11), discutindo o fechamento de escolas rurais, diz que a “efetivação do processo de nucleação escolar vem ocorrendo de maneira extraoficial, ou seja, não vem sendo tratado como uma política educacional”. Nesse contexto, o público dessas escolas acaba sofrendo maiores transtornos e dificuldades, principalmente no que se refere ao uso de transportes escolares. A estudante Imani relata como era ter que usar o transporte escolar:

Todo mundo sai cedo porque o ônibus sai umas 5h ou 6h, chove e não é asfaltado, então fica só lama e o ônibus atolava. Outras vezes tinha que andar 6 km pra pegar o ônibus. Em meio essa situação a gente acaba desmotivado, mas estudar era a única coisa a se fazer lá (Imani, estudante de Ciências Biológicas).

Carvalho *et al.* (2017) ressaltam que existe um grande interesse pela nucleação, pois é mais fácil manter um transporte escolar precário que obriga as crianças saírem muito cedo de casa, caminhar quilômetros para conseguir pegar ônibus, nos quais muitas vezes não



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



tem garantia de segurança, do que investir na construção de escolas e mantê-las em bom funcionamento. As dificuldades de transporte e a grande distância da escola, tornam-se fator de desânimo e contribui para evasão escolar. Esse fato revela a necessidade de se pensar medidas que considerem as peculiaridades climáticas e geográficas de cada território quilombola e ao mesmo tempo pensar ações que fiscalizem o cumprimento das políticas já existentes.

Nessa diáspora do estudante quilombola, não podemos desconsiderar a forma como ele é recebido na escola da cidade, pois de acordo com a Resolução, a Educação Escolar Quilombola deve ser ofertada também pelas instituições de ensino que estão próximas dessas comunidades e que recebem parte significativa de seus estudantes. Então, ao contrário de um ensino homogeneizador, a escola da cidade deve considerar na construção do seu projeto político pedagógico (PPP) e do seu currículo estratégias para que o quilombola venha se “apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, p. 3).

Uma peculiaridade que merece atenção está no seguinte depoimento:

Estudei até a 4ª série na nossa comunidade, depois passei para escola da cidade. Lá era um pouco puxado, é diferente o ensino de uma escola municipal para uma escola privada. Fui como bolsista pra essa escola por meio de uma bolsa dada por uma empresa de mineração de alumínio (Nala, estudante de Pedagogia).

A atuação de grandes empresas e a realização de grandes obras é um problema para as comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais. Esses grupos comunitários possuem organização própria e valores, costumes, hábitos, tradições e suas culturas intimamente ligadas à terra. A interferência de grandes projetos, além dos danos ambientais geralmente ocorrentes, pode causar malefícios à estrutura socioeconômica dessas comunidades prejudicando a sua forma de existir, produzir e viver o seu território. De acordo com um documento de consulta pública do Centro de Estudos em Sustentabilidade da Fundação Getúlio Vargas (GVces) e da International Finance Corporation (IFC):

As medidas mitigatórias implementadas não têm sido suficientes e efetivas para minimizar significativos danos ao meio ambiente (rios, florestas, qualidade do



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



ar) e, ao mesmo tempo, têm tido resultados frustrantes no que se refere a alavancagem de desenvolvimento regional, distribuição de renda e melhoria da qualidade de vida das populações (GVces; IFC, 2016, p. 11).

Os prejuízos também refletem negativamente na efetivação de uma educação escolar que respeite as diretrizes postas na Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, pois muitas vezes nas condicionantes colocadas para a realização de grandes obras não são pensadas as especificidades das comunidades afetadas ou quando pensadas estão aquém de suas reais necessidades. Além do mais, grandes grupos econômicos não têm um interesse autêntico pela manutenção de uma educação que fomenta os diferentes modos de vida, de relação com a natureza e principalmente os diferentes modos de produção dessas comunidades.

Outros aspectos da Educação Escolar Quilombola merecem ser discutidos e são indicados nos relatos dos estudantes:

Tinha professor que vinha e passava um mês dando uma disciplina blocada, pela distância tinha a dificuldade de o professor ir dar aula. Não tive aquele aprendizado que era pra ter. Meu objetivo sempre foi levar meus conhecimentos pra minha comunidade que necessita de professores, pois a maioria é de fora e as vezes sem uma formação boa (Amir, estudante de Ciências Biológicas).

Minha comunidade só tem até o 9º ano. Fui estudar na comunidade Murumuru, mas o ensino era ruim porque era modular e às vezes atrasava ou a gente tinha que concluir em uma semana (Malaika, estudante de Medicina).

Quatro pontos importantes devem ser destacados a partir das falas dos entrevistados: a formação inicial e continuada de professores, a forma como o ensino é ofertado, a qualidade na aprendizagem e a preparação para o Ensino Superior, esse último será tratado mais adiante.

A carência educacional das comunidades quilombolas é bem maior quando os níveis de ensino aumentam. De acordo com os dados disponibilizados pelo INEP, em 2018, das mais de duas mil escolas localizadas em território quilombola, apenas 74 delas oferecem o Ensino Médio e, geralmente, é na modalidade modular, o que comumente requer um tempo maior para conclusão. Um dos motivos é a indisponibilidade de professores, revelando a importância de atenção ao cumprimento do Artigo 48º da Resolução, que estabelece que a Educação Escolar Quilombola deverá ser ministrada preferencialmente por docentes que sejam da própria comunidade. Não conseguimos obter dados referentes ao total de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



professores que atuam nas escolas quilombolas e ao mesmo tempo pertencem à comunidade, no entanto, podemos inferir que um docente íntimo das reais necessidades educacionais do seu grupo pode ter uma prática pedagógica mais eficiente.

Sobre a formação desses professores, nos artigos 49º e 53º da Resolução, é orientado que os sistemas de ensino devem incentivar e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura ou cursos de magistério e a formação continuada também deve ser garantida por esses sistemas e suas instituições formadoras, como meio indispensável para qualificar o educador. Luiz, estudante de Medicina, sobre os professores que atuam em sua comunidade diz:

Os professores que dão aula na minha comunidade são de lá, é raro um professor da cidade e formado. Os que estão lá tem até a 4ª ou 5ª série, antes não tinha esse negócio de graduação, então a gente já vai com um déficit quando sai de lá (Luiz, estudante de Medicina).

O relato de Luiz, além de evidenciar a existência de um grande contingente de docentes sem uma instrução adequada atuando nas comunidades quilombolas, corrobora com os dados do INEP (2018) que demonstram que dos 14.240 professores dessa modalidade de ensino, 62,10% possuem nível superior, apenas 42,50% são licenciados, os demais possuem o Ensino Fundamental (0,40%), Ensino Médio (7,70%) e Magistério (29,90%). A formação e qualificação desses profissionais é indispensável para que haja de fato um processo de ensino-aprendizagem diferenciado no qual se fazem presentes “valores históricos, culturais, sociais e econômicos das comunidades, tornando um local onde o processo educativo se concretize por meio do diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local” (REIS, 2016, p. 137).

Também nos preocupamos em analisar a atuação das escolas na valorização da cultura quilombola. De acordo com o Artigo 1º, § 1º e inciso I da Resolução, o ensino ministrado nas instituições educacionais quilombolas devem ser pautados na memória coletiva, práticas culturais, acervos e repertórios orais, marcos civilizatórios, tecnologias e formas de produção do trabalho, além de considerar as línguas remanescentes. A valorização da cultura é bastante presente nas comunidades quilombolas principalmente por meio da oralidade, da dança, dos festejos e outros, e o processo de ensino não pode se



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



dar de forma separada das subjetividades e pretensões desses grupos. Dandara falando sobre a escola da sua comunidade diz:

No período que eu estudei não tinha muita influência a questão do quilombo, aí aos poucos foi surgindo. Hoje em dia já têm muitas coisas como histórias, brincadeiras e outras coisas (Dandara, estudante de Ciências Biológicas).

Nala, contudo, relata que a valorização da cultura na sua comunidade é incipiente:

É fraca, é só no livro didático. Só dá o conteúdo e a cultura é esquecida. O movimento agora que tá ficando forte na nossa comunidade. A questão da dança, de ir para outra comunidade, participar dos eventos, de conhecer. A gente já vê mais festas quilombolas que chamam as outras comunidades, já tem rodas de conversas, já tem festas relacionadas só a questão cultural mesmo (Nala, estudante de Pedagogia).

A escola como parte da comunidade deve integrar-se a essa tarefa de fortalecimento do movimento quilombola. Além da construção participativa do currículo com as lideranças, o processo de construção do PPP também deve ser democrático, pois, como considerado por Reis (2016), esse projeto deve dialogar e formar parcerias que fortaleça a comunidade, lhe dando autonomia e conhecimentos que a torne cada vez mais livre.

As trajetórias desses sujeitos revelam as dificuldades ao longo do Ensino Básico, mostrando que mesmo com importantes conquistas, as comunidades quilombolas ainda têm um longo percurso de luta para que o direito à educação seja realmente respeitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, delimitamos como objetivo geral analisar trajetória escolar na Educação Básica de discentes quilombolas da UFPA, *Campus* Universitário de Altamira, investigando as condições de garantia do direito à educação desses indivíduos previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e na Resolução nº 8/2012. Verificamos que a trajetória escolar dos sujeitos quilombolas que participaram da pesquisa foi marcada por um processo de ensino-aprendizagem marginalizado e de pouca qualidade, o que evidencia a carência da promoção e manutenção de políticas direcionadas a esse público. Constatamos ainda que a dificuldade



de acesso, as precárias estruturas das escolas quilombolas e a pouca qualidade do ensino-aprendizagem são os principais motivos para ida à escola da cidade.

Nessa perspectiva, entendemos esse trabalho como um impulsionador não só do debate sobre Educação Escolar Quilombola, mas também do debate sobre o aperfeiçoamento e efetivação das políticas de ações afirmativas já existentes, sobre o racismo na sociedade brasileira e, principalmente, sobre as políticas internas das nossas universidades, no que se refere ao cumprimento das diretrizes presentes na Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BATISTA, T. M. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 16/2012, de 5 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

CARVALHO, L. L.; ALVES, T. A. A. P.; LIMA, V. D.; TRINDADE, D. R. A política pública de nucleação das escolas rurais no Brasil: apontamentos de pesquisas. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2., 2017, Vitória da Conquista/BA. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: UESB, 2017. p. 1-16. Disponível em: <http://docplayer.com.br/80938049-A-politica-publica-de-nucleacao-das-escolas-rurais-no-brasil-apontamentos-de-pesquisas.html>. Acesso em: mar. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS EM SUSTENTABILIDADE DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS; INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION. **Direitos Humanos: Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Quilombolas**. São Paulo: FGV; IFC, 2016.

CORDEIRO, T. G. B. F. O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da Educação do Campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia/MG. **Anais** [...]. Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-12. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xxlenga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf. Acesso em: jan. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, 2012.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

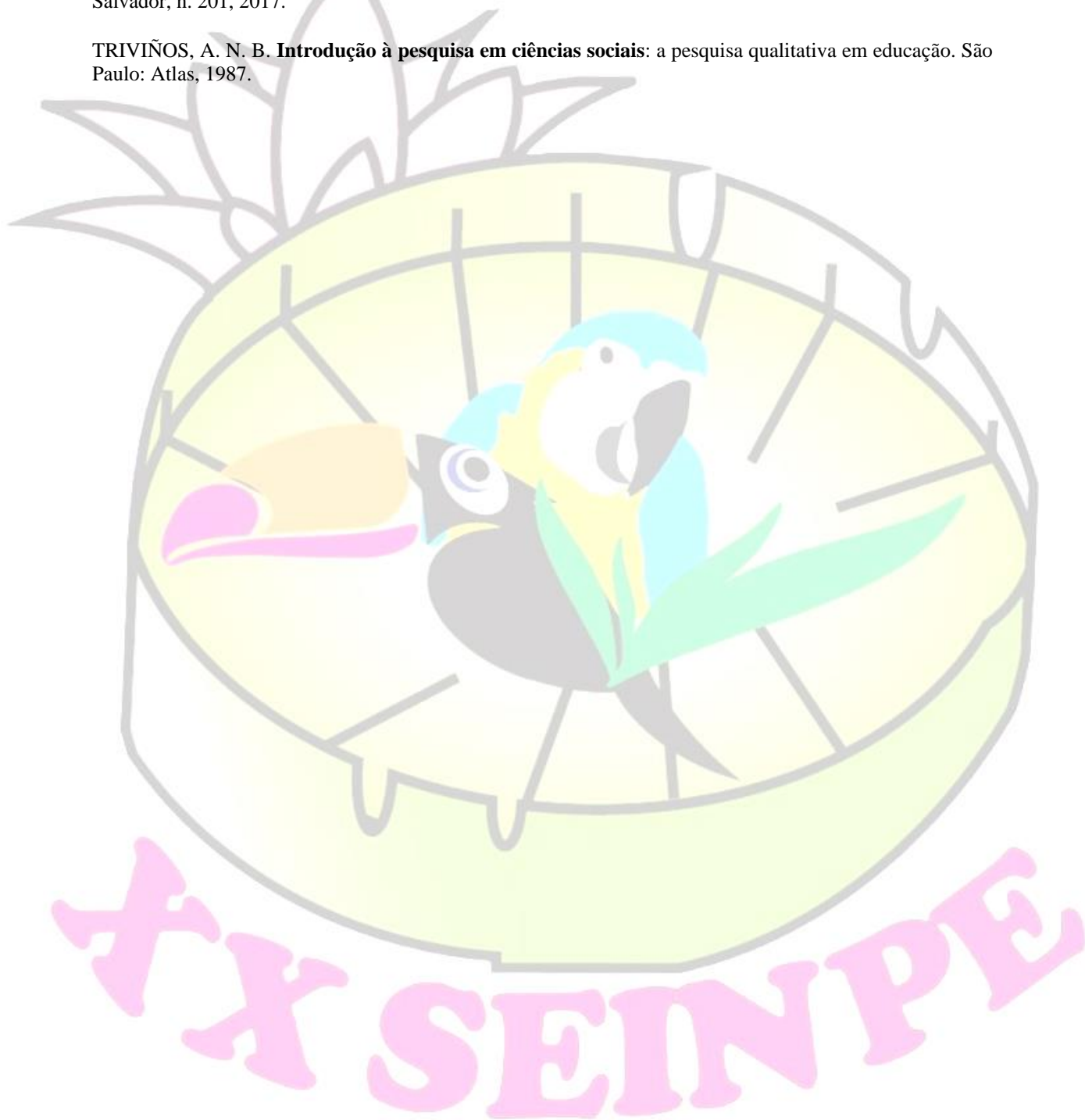
**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REIS, M. C. G. Educação Escolar Quilombola: proposta de uma educação diferenciada. **Revista ABPN**. Guarulhos, v. 8, p. 121-139, 2016.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito UNIFACS**. Salvador, n. 201, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. B. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.





EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO POLITÉCNICA: PROBLEMATIZAÇÕES RELATIVAS AO ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO DE NÍVEL MÉDIO

Gilson Allefy Chaves da Silva⁷⁰

Deuzilene Marques Salazar⁷¹

E-mail: gilsonchavesdasilva@gmail.com

GT X: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

Este artigo objetiva discutir fatores problematizadores presentes no processo educativo do estágio profissional supervisionado, evidenciando a relevância de uma perspectiva politécnica de formação. A justificativa para isso condiz com um compromisso ético-político com a Educação Profissional e Tecnológica, no qual se enfatiza a educação politécnica como uma concepção que supera a formação fragmentária de ensino (formação intelectual x formação manual). Para tanto, cumpre-se a seguinte dinâmica metodológica: a) a escolha pela abordagem qualitativa de investigação; b) o IFAM, *Campus* Manaus Centro, como *lócus* de pesquisa, e os professores orientadores de estágio como sujeitos participantes; c) a Análise de Conteúdo aplicada sobre o *corpus* decorrente de entrevistas semiestruturadas; d) discussões dos resultados com base nos teóricos que discutem a EPT, tendo como base a concepção marxista que enfatiza a influência do sistema capitalista nas mais variadas esferas da sociedade. Como resultado, verificou-se um conflito de perspectivas educacionais nos conteúdos advindos das falas dos sujeitos, caracterizando uma polarização: de um lado, a unilateralização formativa dedicada à profissionalização do estudante como ferramenta para as demandas do mercado; do outro, uma perspectiva mais ampla da educação, cujos traços da formação politécnica se mostraram mais perceptíveis. Desse modo, compreende-se a necessidade de construir caminhos que possam consolidar a formação politécnica, a fim de que a dicotomia “educação intelectual x educação manual” não se propague, mas alcance a integração, junto à cultura, à ciência e à criticidade pertinente à formação cidadã.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Estágio Profissional Supervisionado; Politecnia; IFAM; Ensino Médio

1 INTRODUÇÃO

Este texto busca vincular-se ao Grupo de Trabalho “Educação, Estado e Sociedade na Amazônia”, considerando, sobretudo, a articulação possível entre a formação educacional no contexto amazônico, o mundo do trabalho e as repercussões na sociedade amazonense. Essa relação, cabe ressaltar, vem sendo fortemente abordada em pesquisas situadas na seara

⁷⁰ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil.

⁷¹ Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus, Amazonas, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



educativa. Contudo, o objeto que se traz aqui, ainda é pouco explorado nas pesquisas de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), qual seja: o Estágio Profissional Supervisionado de nível médio, presente nos cursos técnicos de nível médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para tanto, parte-se do pressuposto de que o referido estágio, apesar da concepção por vezes restrita à profissionalização (SILVA; SALAZAR, 2020; SILVA, 2021), é uma *prática educativo-profissional* com evidente potencial para promover dimensões fundamentais daquela que é denominada *formação politécnica* (RAMOS, 2014).

Nesse contexto, é preciso evidenciar que os conceitos, discussões e resultados apresentados aqui advém da dissertação de mestrado defendida em 2021, cujo título foi: “O relatório de estágio na Educação Profissional Técnica de Médio: articulação de fundamentos para uma construção politécnica”. Para tanto, dá-se destaque para a dinâmica metodológica vinculada à pesquisa referida: a) a abordagem qualitativa de investigação; b) o IFAM, *Campus Manaus Centro*, como *lócus* de pesquisa, e os professores orientadores de estágio como sujeitos participantes; c) a Análise de Conteúdo aplicada sobre o *corpus* decorrente de entrevistas semiestruturadas; d) discussões dos resultados com base nos teóricos que discutem a EPT, tendo como base a concepção crítica marxista que enfatiza a influência do sistema capitalista nas mais variadas esferas da sociedade.

Como objetivo geral, este artigo propõe discutir fatores problematizadores presentes no processo educativo do estágio profissional supervisionado, evidenciando a relevância de uma perspectiva politécnica de formação.

Ademais, a justificativa para este trabalho parte de um compromisso ético-político com a EPT, enfatizando a educação politécnica como uma concepção que supera a formação fragmentária de ensino (formação intelectual x formação manual). Além disso, a abordagem dedicada ao estágio supervisionado é uma expressão da necessidade de buscar as reflexões sobre o mundo do trabalho e sua integração com os conhecimentos intelectuais, possibilitando uma trajetória rumo à educação omnilateral.

Com isso, dividiu-se o texto em 4 seções principais: esta Introdução, na qual traçamos um panorama do trabalho; a seção 2: “A formação politécnica e o estágio supervisionado”, cuja natureza teórica permite a compreensão dos caminhos conceituais que sustentam as discussões de maior destaque presentes ao longo do trabalho; a seção 3:



“O estágio supervisionado na perspectiva dos professores orientadores de estágio”, por meio da qual são expostas as categorias geradas após a análise das transcrições das entrevistas aplicadas com os professores orientadores; e finalmente a seção 4 “considerações finais”, na qual o intuito é destacar os aspectos principais trabalhados na pesquisa e apontar outros caminhos possíveis de investigação dentro do tema.

2 A FORMAÇÃO POLITÉCNICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A educação politécnica é uma visão formativa cuja base reside na integração entre ciência, cultura, tecnologia e mundo do trabalho (RAMOS, 2014). Conseqüentemente, verifica-se um sentido amplo para o desenvolvimento dos estudantes, ressaltando a necessidade de se combater os contextos em que os saberes são limitados aos interesses excludentes, como os do sistema capitalista, o qual influencia diretamente a perpetuação das dualidades e desigualdades presentes nos sistemas de ensino.

Em Marx (1980), no texto conhecido como *Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório: as diferentes questões*, o autor orienta para um ensino politécnico transformador e capaz de: “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” (MARX, 1980, p. 589). Nessa direção, dialoga-se com a visão de Saviani (2003), segundo o qual a politecnicia “deriva basicamente da problemática do trabalho” (2003, p. 132), mas, para essa compreensão, é fundamental que se pense o trabalho como um princípio educativo.

Desse modo, de acordo com Borges (2017, p. 100), sustentada pelos estudos de Engels e Lukács:

O trabalho é a forma específica e determinada pela qual os homens respondem às suas necessidades individuais e coletivas em uma cadeia de mediações que, ao se constituir, cria necessidades com o desenvolvimento de instrumentos, ferramentas, procedimentos e, sobretudo [...] a comunicação e o desenvolvimento da linguagem.



Tal visão é, por si só, a essência do trabalho como um aspecto de humanização do próprio ser humano, além de revelar essa troca de ação com a natureza que visa atender as carências que a ele são pertinentes e de se desenvolver com isso. Entretanto, no decorrer da história humana, as sociedades foram se modificando em torno de um sistema de troca excludente, dando margem às desigualdades que se acumularam e usurparam a essência educativa que o trabalho possuía.

A concepção crítica aqui exposta, sobretudo no que tange a essa usurpação do sentido educativo do trabalho, é também explicitada por Marx (1980, p. 251), quando ele expressa que: “o trabalho é o homem que se perdeu de si mesmo”. Nessa mesma linha, Manacorda (2007, p. 58) salienta que o trabalho “é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva [...]”. Diante disso, verifica-se dois polos de pensamento: aquele que considera o trabalho no seu sentido ontológico, capaz de promover o desenvolvimento do ser humano, e o que se dirige a ele mediante uma perspectiva negativa, considerando o sistema capitalista como razão fundamental para a exploração do trabalhador e manutenção do próprio sistema.

Dessa maneira, é inevitável analisar a Educação Profissional e Tecnológica a partir dos polos de pensamentos referidos, tendo em vista que uma das possibilidades levantadas na EPT é a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, essa preparação é posta aqui neste texto baseada numa concepção politécnica e, por essa razão, cumpre retomá-la no contexto do objeto de estudo ao qual esta pesquisa se debruça: o estágio profissional supervisionado.

2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A POLITECNIA

A prática educativa do Estágio Profissional Supervisionado vem se revelando, no decorrer do tempo, como uma etapa unilateral de formação, como se servisse apenas para a preparação prática do estudante, com o fim de torná-lo um profissional capacitado (SILVA; SALAZAR, 2020). Por isso mesmo, considerando a importância e a necessidade de um olhar afastado da unilateralização, compreende-se o Estágio Supervisionado de nível médio



como uma prática educativo-profissional capaz de integrar diferentes dimensões do conhecimento, articuladas ao mundo do trabalho (SILVA, 2021).

Visto assim, o Estágio acaba se mostrando um caminho possível para o que se denomina formação politécnica, essa já descrita na subseção anterior. Logo, tomando como ponto de partida o pensamento marxiano sobre a omnilateralidade, caminha-se sobre o conceito de formação politécnica e, a partir dele, discute-se questões centrais acerca do estágio e dos elementos que o configuram.

A primeira questão de destaque problematiza a perspectiva da *profissionalização* (MOURA; FILHO; SILVA, 2015), que recai sobre a finalidade do estágio técnico, tendo em vista ela estar entre as principais visões que se têm sobre ele. Nesse caso, a crítica levantada aqui se refere à associação entre o estágio e a concepção exclusivamente profissionalizante, na qual se desconsidera, ou pelo menos coloca em segundo plano, a relevância dos demais tipos de conhecimentos possíveis de serem desenvolvidos pelo estudante em sua experiência educativo-profissional. Desse modo, ao restringir o estágio profissional a um único ramo de aprendizagem, sobretudo o da aprendizagem técnica, manual, braçal, está se reproduzindo e perpetuando uma conjuntura social segregadora, desigual.

Na mesma direção da crítica observada, outro aspecto que deve ser problematizado é a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Tal reflexão se destaca por trazer uma visão incorporada ao senso comum relativo ao estágio, especialmente pela venda do discurso que exalta a experiência do estudante em um espaço laboral como forma de prepará-lo diferenciadamente para os interesses do mercado (SILVA; SALAZAR, 2021).

Todavia, nesse discurso está implícito um fator que precisa ser revisto: o de que o estudante deveria se profissionalizar da melhor forma possível para suprir a mão de obra existente no mercado, o que de fato é uma realidade evidente no Brasil. Ocorre, entretanto, uma falsa ideia de oportunidade para o jovem, capaz de sujeitá-lo a um terreno de exploração da sua capacidade produtiva, em detrimento de uma constante busca pela qualificação profissional. Nessa esteira, de acordo com Mourão (2020, p. 11), “[...] o individualismo exacerbado toma conta da sociedade e, com isso, os trabalhadores trazem para si as responsabilidades por sua própria vida, passam a ser responsáveis por sua empregabilidade”.

Diante dessa problemática, é oportuno refletir a respeito do desenvolvimento do estágio profissional sobre o ponto de vista da formação politécnica, integral, conceito que, segundo



Ciavatta (2014, p. 189), detém “[...] um sentido político, emancipatório, no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho [...] e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes, no sentido gramsciano”. Logo, não se trata de capacitar o estudante exclusivamente como um multiprofissional que reúne inúmeros conhecimentos técnicos para se destacar no mercado. Trata-se de promover um processo educativo que proporcione ao educando a integração entre a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho (RAMOS, 2008).

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO

Esta seção traz um recorte decorrente de entrevistas realizadas com 9 professores orientadores de estágio do IFAM, *Campus* Manaus Centro. Com isso, parte-se da apresentação de duas categorias geradas a partir das etapas sistematizadoras da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016): a) categoria 1 – percepções formativas como reflexo da subsunção ao mercado de trabalho; b) categoria 2 – percepções formativas articuladoras e a mudança de perspectiva restrita dos estudantes. Essas, por sua vez, passam a ser analisadas adiante.

3.1 CATEGORIA 1: PERCEPÇÕES FORMATIVAS COMO REFLEXO DA SUBSUNÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

Inicialmente, essa categoria ilustra a visão dos professores com relação à finalidade do ensino médio técnico, com foco naquilo que o estágio profissional pode conferir aos estudantes. Dessa maneira, o que se vê é uma tendência discursiva que caminha para a unilateralização formativa em direção à prática, à técnica:

Quadro 1 – Enunciações dos participantes em referência à categoria 1: primeiro recorte

P1 - [...] porque nossa Instituição ela é predominantemente técnica, técnica que eu falo de atividades práticas, quando a gente reduz, diminui isso aí, a gente sente um impacto e principalmente os alunos [...].
P7 - [...] o que nós gostaríamos que houvesse o aluno tem que estar consciente que ele vai cursar um curso técnico. [...]Então, essa orientação ela é importante. Importante que a nossa mão de obra, nossos alunos seja (sic) com mais direção para técnicos.
P6 - Pessoal critica muito o mercado de trabalho, mas é uma formação técnica; onde é que você vai usar? Eu acho assim que o ponto principal é no mercado de trabalho [...].



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



P8 - [...] e o que a gente está ofertando talvez não satisfaça, não tenha, não cubra, não resolva o problema dessa demanda que tem aí, que tá sendo digamos assim, que existe, né? Vamos chamar de mercado de trabalho que existe na sociedade por esse tipo de mão de obra, né?

P4 - Bom, o estágio tem importância porque é [...] aquilo que vai desenvolver enquanto domínio profissional, esse estágio... [...] esse aluno vai ter oportunidade de ver na prática uma boa parte daquilo que vai deparar enquanto profissional [...].

Fonte: Silva e Salazar (2021).

Observando os núcleos de sentido nos trechos expostos, identificou-se um distanciamento comparado ao horizonte formativo da politecnia, isso porque os conteúdos evidenciam uma perspectiva limitadora. Desse modo, há uma percepção que não potencializa ou, pelo menos deixa em segundo plano, outras possibilidades de desenvolvimento do estudante. Essa identificação fica clara especialmente quando se nota a recorrência enunciativa de expressões como: “[...] nossa Instituição ela é predominantemente técnica”; “o principal foco deveria ser a habilidade profissional”; “nossa mão de obra”; “[...] o ponto principal é no mercado de trabalho [...]”.

Outro aspecto que se verifica nesta análise diz respeito ao desenvolvimento do estudante para múltiplas habilidades, contudo, não no sentido omnilateral, mas voltado a qualificá-lo de diferentes formas para atender aos interesses das empresas. Essa visão, também remontada por Manacorda (2007, p. 46), é capaz de gerar reflexões sobre “a exigência da versatilidade do operário”. Trata-se de uma inversão conceitual difundida pela ideologia capitalista que, inclusive, provoca embates com o conceito da politecnia, equivocadamente entendida como o desenvolvimento de muitas técnicas de trabalho, conforme já discutido noutra seção deste texto.

Para ilustrar essa identificação, expõe-se o quadro 2 com os trechos que carregam o conteúdo referido:

Quadro 2 – Enunciações dos participantes em referência à categoria 1: segundo recorte

P1 - [...] no Instituto Federal, ele tem esse conhecimento geral e que habilita ele para trabalhar em diferentes atividades, desde controle de qualidade, de entrada de materiais à controle de qualidade de produção, como montagem, como... Enfim, deixa ele com um leque aberto...

P7 - [...] [o estágio] é fundamental para sua vida acadêmica e para sua vida para o mercado. O mercado ele quer um técnico já com uma base de prática, isso é importante. E além disso, você tem que analisar também não só a pessoa técnica, tem que analisar a parte humanística. Vê ele como aluno, vê ele como homem, como ele se irá se comportar dentro de uma empresa, ou seja privada, ou seja pública. O caráter ele é fundamental nisso aí [...].



Fonte: Silva e Salazar (2021).

Mediante a leitura e inferência, verificou-se a existência de uma espécie de *moldagem formativa* para amplas habilidades, cujo foco seria suprir às demandas do capital ou, para utilizar o termo presente na denominação desta categoria, uma *subsunção* ao mercado de trabalho, vocábulo emprestado de Moura (2013). Com esse olhar sobre os referidos dados apresentados até aqui, busca-se embasamento no olhar crítico de Saviani (2003), para o qual a educação politécnica não busca formar um profissional “adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade” (SAVIANI, 2003, p. 140).

3.2 CATEGORIA 2: PERCEPÇÕES FORMATIVAS ARTICULADORAS E A MUDANÇA DE PERSPECTIVA RESTRITA DOS ESTUDANTES

No âmbito da EPT, entre os princípios fundamentais da formação politécnica está a integração entre as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. Esses pilares difundem o conhecimento situado historicamente e, por isso, buscam a autonomia e emancipação do sujeito. Em outras palavras, não se restringem à formação desinteressada e neutra, levando em conta, portanto, o diálogo entre os variados tipos de conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento intelectual, profissional e social do estudante.

Diante dessa compreensão, buscou-se no processo de análise dos dados desta categoria identificar perspectivas que se aproximassem desse tipo de desenvolvimento formativo e, apesar de não se constatar uma integração evidente entre as dimensões já citadas, notou-se alguns pontos embrionários que foram denominados de *percepções formativas articuladoras*. Essas, por sua vez, estão exemplificadas nos fragmentos presentes no quadro 3.

Quadro 3 – Enunciações dos participantes em referência à categoria 2: primeiro recorte

P4 - Temos duas finalidades principais, uma finalidade importante é justamente a formação técnica, onde o aluno vai ter disciplina técnicas que vai prepará-lo para a área profissional e nós temos as outras disciplinas o núcleo como geral que são, por exemplo, as áreas de humanas, que vai preparar o aluno para a vida e para a cidadania.

P2 - [...] sem haver essa articulação entre a formação técnica e a questão da cidadania, da ética e a questão da cultura vai ser um profissional limitado [...].
--



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



P8 - É, essa seria a idealização, a realização de uma perspectiva humana muito mais avançada do que nós temos hoje, a gente tem... teria... se... daria condições desta pessoa crescer, vivenciar digamos, suas várias dimensões [...] você precisa ter consciência disso para que você não seja apenas um apertador de parafuso um pouco mais sofisticado, né?

Fonte: Silva e Salazar (2021).

No quadro 3, cada um dos excertos presentes trouxe uma perspectiva voltada para o papel da escola/instituição ou para o desenvolvimento do sujeito/estudante. Destacaram-se expressões como “cultura geral”, “preparação de responsabilidade social”, “preparar o aluno para a vida e para a cidadania”, “articulação entre a formação técnica e questão da cidadania, da ética”, “vivenciar suas várias dimensões”, “cidadãos participantes da sociedade”, “vivenciar a parte científica”. A partir disso, percebeu-se uma ampliação na perspectiva formativa indicada pelos participantes.

Dentro dessa colocação, optou-se por destacar a fala de um dos professores participantes, pois compreendeu-se que ela é muito significativa para o horizonte politécnico defendido aqui:

Na minha opinião isso é muitíssimo importante e necessário articular, porque se não tiver todas essas dimensões do estudante... como eu já falei antes, vai ficar um estudante limitado. Cada vez mais na nossa sociedade nós precisamos de pessoas críticas, pessoas que além de ter a sua vida profissional, seja ela na área de humanas ou talvez na área técnica, essa pessoa tem que ter toda essa dimensão social, cultural, filosófica, para que ela possa entender melhor essa sociedade e ser um profissional crítico, não do ponto de vista de fazer a crítica ao acrítico, mas ser crítico do ponto de vista de ter uma visão de mundo e de contribuir para que esse mundo seja um mundo melhor, um mundo onde as pessoas que vão viver com dignidade não sejam apenas uma minoria, por isso é importante o aluno ter conhecimento das amplas dimensões (PARTICIPANTE P4, 2021, entrevista em 30 de abril).

A fala de P4 põe em cena elementos, aspectos e fatores que trazem à luz o olhar abrangente sobre a educação profissional e tecnológica. O diálogo entre as áreas de conhecimento e a relevância dada ao pensamento crítico são importantes contribuições para a formação politécnica. P4 expressa, nesse sentido, as articulações discursivas que mais se aproximam da proposta de politecnia no campo educativo que observamos até aqui.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Como analisado, as categorias 1 e 2 trouxeram visões, de modo geral, polarizadas, ao passo que o conteúdo das enunciações se choca em muitos aspectos. Na primeira, verificou-se uma concepção que preza pela carência de promover a formação estritamente técnica e profissionalizante; na segunda, observou-se uma perspectiva mais articulada entre os conhecimentos, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento de outras dimensões dos estudantes, trazendo ainda relatos sobre a mudança de horizonte formativo desses educandos. Diante disso, compreende-se a necessidade de construir caminhos que possam consolidar a formação politécnica, a fim de que a dicotomia “educação intelectual x educação manual” não se propague, mas alcance a integração, junto à cultura, à ciência e à criticidade pertinentes à formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, [on-line], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20per%20concluir%20que,estruturantes%20o%20trabalho%2C%20a%20ci%C3%A1ncia%2C>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [on-line], v. 20, n. 63, out-dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Educação e mundo do trabalho: algumas contribuições para o debate. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [on-line], v. 4, n. especial, 2020.

RAMOS, Marise Ramos. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trab. educ. saúde* [online]. v.1, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Gilson Allefy Chaves da Silva. **O gênero textual relatório de estágio na educação profissional técnica de nível médio**: articulação de fundamentos para uma formação politécnica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Manaus, 2021.

SILVA, Gilson Allefy Chaves da; SALAZAR, Deuzilene Marques. Relatório de estágio no Ensino Médio Integrado: uma análise à luz dos gêneros discursivos. *Igapó*, Manaus, ed. especial, n. 11, dez., 2020. Disponível em: <http://igapo.ifam.edu.br/ojs/index.php/EDIES/article/view/784/564>. Acesso em: 15 jun. 2022.





EM PAUTA, A AUTOAVALIAÇÃO E O PLANEJAMENTO PARA A PÓS-GRADUAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Luciano Santos Magalhães⁷²

Fabiane Maia Garcia⁷³

Olivê Samuel Paião⁷⁴

E-mail: lsm_magalhaes@hotmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Fapeam

Resumo

O presente estudo tem como objetivo sistematizar as produções científicas sobre autoavaliação e planejamento para a pós-graduação. Para tanto, fizemos uma revisão integrativa de literatura, realizada em julho de 2022 por meio de buscas no Portal Periódicos Capes e Google Acadêmico em duas estratégias complementares, por meio de expressões booleanas e operadores de pesquisa, ambas com uso de descritores em inglês e português, respectivamente para artigos científicos publicados entre 2017-2022 (468 resultados) e para artigos científicos, trabalhos de conclusão e livros publicados entre 2011-2022 (386 resultados). Ao final chegamos a 38 estudos que foram analisados por meio de matriz de análise. Identificamos um campo de estudos mais consolidado em torno da avaliação institucional com muitos trabalhos nacionais, os quais se orientam pela regulação do Sinaes e do SNPG, enquanto os demais trabalhos, nacionais ou internacionais, são pontuais e tratam de experiências institucionais sem uma teorização ou regulação comum. Especificamente, para a pós-graduação emergem estudos mais recentes, a partir de 2020, voltados à autoavaliação e se orientando na nova orientação da Capes que passa a priorizá-la em sua avaliação dos programas de pós-graduação.

Palavras-chave: Autoavaliação; Planejamento; Pós-Graduação; Ensino superior; Políticas educacionais.

AUTOAVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PAUTADOS PELA CAPES

A autoavaliação e o planejamento vêm sendo promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência federal de avaliação e fomento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A agência passou a dar ainda mais importância a esses instrumentos por meio de um peso maior na identificação dessas práticas na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação no último ciclo avaliativo, referente ao quadriênio 2017-2020. Ainda que avaliados pela Capes em itens avaliativos distintos, de todo modo, ambos os instrumentos são indissociáveis na prática, uma vez que a autoavaliação é feita no processo de planejamento e, ao se autoavaliar, o programa não

⁷² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: lsm_magalhaes@hotmail.com

⁷³ Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

⁷⁴ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Bolsista Fapeam.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



pode deixar de elaborar um plano, no sentido de propor soluções aos problemas identificados.

O atual modelo avaliativo da Capes dá à autoavaliação e ao planejamento quase a metade do peso avaliativo no seu quesito, Programa, os demais dois quesitos, Formação e Impacto na Sociedade, integram o restante da ficha de avaliação dos programas de pós-graduação (CAPES, 2019). Tal peso avaliativo dá a essas práticas mais relevância, pois por intermédio da avaliação acabam por serem induzidas mais intensamente pela agência. De outro lado, a comunidade acadêmica, notadamente os membros dos programas de pós-graduação, problematizam, discutem e fazem proposições ao modelo avaliativo Capes, uma vez que a agência é integrada justamente pela comunidade científica.

Com o objetivo de sistematizar essas produções sobre autoavaliação e planejamento para a pós-graduação propomos o presente estudo. Para atender a esse objetivo realizamos uma revisão integrativa de literatura com duas estratégias de busca, em razão da dificuldade de capturar trabalhos tão específicos.

A revisão integrativa de literatura visa consolidar estudos acerca de certo tema. Assim, “[...] oportuniza não a consolidação fixa de determinado conhecimento, mas a possibilidade de gerar mais questionamentos sobre o *corpus* estudado, fazendo com que, muitas vezes, as proposições iniciais sejam ampliadas ou até mesmo modificadas” (RODRIGUES; SACHINSKI; MARTINS, 2022, p. 13).

Seguimos o modelo de Garzon, Silva e Marques (2018), em que as autoras lançam mão de etapas para operacionalizar o trabalho: definir o objetivo da busca, elaborar os critérios para incluir e excluir os textos retornados, realizar a busca nas plataformas, realizar a análise dos trabalhos de forma sistemática, discutir e interpretar a literatura para a construção de uma síntese.

Para tanto, os procedimentos específicos aqui foram os seguintes:

a) inicialmente lançamos mão de buscas no Portal Periódicos Capes com descritores em português e inglês, em julho de 2022, com uso de expressões booleanas *or* e *and* e supressão de parte do termo com uso de asterisco (*) de forma a encontrar palavras derivadas, especificamente:

- auto-avaliação (ou) autoavaliação (ou) avaliação interna (e) pós-graduação (143 trabalhos),



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- *self-evaluation* (ou) *self-assessment* (ou) *internal evaluation* (e) *graduate program* (39 trabalhos),
 - plan* (e) pós-graduação (149 trabalhos),
 - plan* (e) *graduate program* (137 trabalhos),
- b) em razão da quantidade de resultados retornados na busca inicial consideramos trabalhos publicados entre 2017-2022 em periódicos científicos com *qualis* B4 ou superior e para periódico não avaliado pela Capes verificamos se seu fator h5 é igual ou maior a 5;
- c) os textos foram pré-selecionados pelo título, em seguida pelo resumo, então baixados para análise, resultando em apenas 10 estudos que foram considerados;
- d) para ampliar os resultados os 10 estudos foram consultados no Google Acadêmico para identificar trabalhos relacionados. De todo modo, os estudos voltam-se mais para autoavaliação e planejamento da universidade, pouco focando na pós-graduação, motivo pelo qual elaboramos uma nova estratégia de busca;
- e) novas buscas ocorreram no Google Acadêmico com descritores em português e inglês, em julho de 2022, porém com o uso do operador de pesquisa *allintitle*, que visa obter resultados em que todos os termos estejam dentro do título do trabalho, assim, lançamos na plataforma:
- *allintitle*: autoavaliação pós-graduação (24 resultados),
 - *allintitle*: *self-evaluation graduate* (47 resultados),
 - *allintitle*: *self-assessment* (41 resultados),
 - *allintitle*: planejamento pós-graduação (117 resultados),
 - *allintitle*: *planning graduate* (157 resultados),
- f) como houve menos retornos, consideramos: trabalhos de conclusão, artigos em periódicos e produção em livros, no período 2011-2022;
- g) 468 resultados foram tratados na busca inicial e outros 386 na busca adicional, chegando-se a 41 estudos selecionados. Destes, 3 não estavam disponíveis ou eram recurso pago indisponível via Periódicos Capes, restando 38 estudos, que foram analisados;



h) utilizamos uma matriz de análise na qual identificamos: trabalho / país, objetivo e/ou foco, metodologia, principais conclusões e posteriormente uma nova organização dos estudos em temas e contextos: planejamento e autoavaliação, nacional e internacional.

A apresentação desses estudos encontra-se no tópico subsequente, porém apresentamos logo a seguir nossa perspectiva teórica sobre avaliação institucional.

À GUIA DE UMA TEORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Os estudos sobre avaliação institucional no Brasil têm se consolidado em torno das discussões de Dias Sobrinho (2000). Recorremos também a este autor reconhecendo em sua teorização um modelo que atende a uma perspectiva de avaliação formativa, contrapondo-se, portanto, a modelos de mera medição e ranqueamento institucional. Temos por pressuposto que a avaliação institucional se volta notadamente para que a instituição possa fazer autocrítica, identificando pontos fortes e fracos e, dessa forma, pautar seu desenvolvimento, o que suscita necessariamente o planejamento – portanto algo indissociável da avaliação.

A avaliação para o autor orienta-se para “[...] constituir de forma coerente um corpo de informações pertinentes, interpretá-los e atribuir-lhes juízos de valor que possam sustentar as articulações de transformação” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 125). Sua visão de avaliação vai além desta como um mero instrumento de medição, pois medir não é sinônimo de avaliar, já que a avaliação “é um instrumento para a melhoria da qualidade dos processos universitários de toda ordem [...]. Não é instrumento de punição ou castigo. [Mas sim, um] instrumento de mudança, [pois] a avaliação é construtiva” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 212).

O tom que Dias Sobrinho (2000) dá à avaliação como um processo formativo orienta toda sua teorização, contrapondo-se exatamente a um outro modelo avaliativo, na qual processos externos à instituição lhe são impostos “[...] sem que a comunidade universitária possa participar verdadeiramente como sujeito” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 185). A participação da comunidade acadêmica nos processos de avaliação institucional é justamente um imperativo ético, de responsabilidade



social e transparência, além de um mecanismo político para salvaguardar a universidade pública contra concepções utilitaristas (DIAS SOBRINHO, 2000).

A teoria de avaliação institucional de Dias Sobrinho (2000) se verifica bastante dialógica “num modelo de participação e negociação, como aqui proposto, as ações estão centradas nas relações dos agentes, que atuam no conjunto social da universidade, de acordo com as hierarquias de poder e de saber, com os códigos comuns e os limites institucionais” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 117). Nessa perspectiva da avaliação como um processo dialógico no bojo da instituição se requer ampla participação da comunidade acadêmica, além da posição da instituição em desejar e pautar sua avaliação.

O autor pontua, ainda, que a avaliação deve ser um processo contínuo, na qual se realiza *avaliação interna*, *avaliação externa* e a *reavaliação*. Estas, ainda que se diferenciem em três momentos, integram-se, pois, “por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 127). Para tanto, a *avaliação interna* ocorre quando realizada pelos sujeitos da realidade avaliada, inclusive podendo ser ao mesmo tempo avaliadores e avaliados; já a *avaliação externa* é realizada por agentes de fora da instituição e podem justamente oferecer sua visão de quem não participa da realidade avaliada acerca da situação que identificam; finalmente a *reavaliação* é quando se confrontam as duas primeiras avaliações visando construir sínteses e ponderações (DIAS SOBRINHO, 2000).

Dias Sobrinho (2000) em sua visão de avaliação institucional pondera dez características que lhe são salutares: 1) *globalidade*, voltando-se à compreensão da multidimensionalidade institucional; 2) *integradora*, visando integrar elementos em avaliação ao invés de isolá-los; 3) *participativa e negociada*, envolvendo e integrando os sujeitos da instituição para uma ampla e efetiva participação; 4) *operatória e estruturante*, pois o processo orienta-se para conhecer, interpretar e decidir, visando uma transformação; 5) *contextualizada*, evitando-se o mero ranqueamento e classificação de produtos, mas os significados e os impactos destes no contexto institucional; 6) *formativa*, pois a avaliação volta-se para a melhoria da instituição; 7) *permanente*, nomeadamente via processos de autoavaliação ou avaliação interna, avaliação externa e reavaliação para consolidar uma cultura duradoura e interligada à estrutura institucional; 8) *legítima*, necessariamente a



partir de uma decisão institucional em realizá-la e juntamente com agentes identificados a uma legitimidade técnica e política; 9) *voluntária*, como exercício de autonomia institucional mas também compromisso ético de transparência e responsabilidade social; 10) *adaptada a cada instituição*, referenciada na missão institucional, voltando-se ao seu cumprimento, por isso devendo ser adaptada ao contexto.

Notadamente a *avaliação externa* é de mais difícil consenso, pois “as pessoas têm distintos e contraditórios pontos de vista sobre avaliação porque têm distintas e muitas vezes contraditórias visões de mundo, incluindo concepções sobre educação” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 205). Por isso são recorrentes as críticas e proposições de modelos de avaliação. Contudo, não se pode perder de vista que a avaliação externa também deve prezar por um processo formativo, ao invés de se ater a um padrão somativo (DIAS SOBRINHO, 2008; FRANCISCO *et al.*, 2015). Justamente, na avaliação externa sobressai “[...] o aspecto regulatório e controlador, caracterizando um cenário epistemológico somativo, fazendo com que instituições e cursos atendam apenas aos requisitos de manutenção no contexto, ao invés de buscar novas ferramentas para o desenvolvimento do ambiente” (FRANCISCO *et al.*, 2015, p. 554).

A avaliação externa para dar conta de um processo formativo deve-se pautar numa busca de desenvolvimento das instituições sob seu escrutínio. Notadamente, a avaliação da pós-graduação que surge e vem sendo desenvolvida a décadas pela Capes precisa ter esse objetivo em vista. O modelo Capes tem uma longa trajetória, edificando-se como política de Estado, utilizando, também, do fomento derivado da avaliação para induzir o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, inclusive por isso geralmente a atuação da Capes é bem aceita pela comunidade científica, em que pesem as sugestões recorrentes de melhorias em aspectos pontuais (NOBRE; FREITAS, 2017; S. THIAGO; ANDREOTTI, 2018; LOPES; SÁ, 2019).

Tais discussões da comunidade científica sobre a avaliação, não apenas sobre o tema à luz da regulação do SNPG, estão reunidas no tópico seguinte.

A LITERATURA (DIVERSA) SOBRE AUTOAVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO

Ainda que tenhamos identificado e trabalhado com 38 estudos na revisão de literatura, em razão da limitação do presente texto, trazemos uma consolidação destes já



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



com nossa discussão ao invés de explicar cada um individualmente. Destaca-se que os estudos versam não apenas sobre o contexto específico da pós-graduação, mas também o de suas universidades, pois é onde esse nível de ensino se encontra.

Organizamos os estudos em temas e contextos. Chegamos a 2 estudos em autoavaliação do ensino superior em âmbito internacional; 19 em autoavaliação do ensino superior em âmbito nacional; 2 em autoavaliação da pós-graduação em âmbito internacional; 9 em autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional. De outro lado são 2 os estudos em planejamento do ensino superior em âmbito internacional; 1 em planejamento estratégico da pós-graduação em âmbito internacional e 3 em planejamento estratégico da pós-graduação em âmbito nacional. Não houve estudos em planejamento do ensino superior em âmbito nacional porque tais estudos no Brasil sempre estavam ancorados na regulação do Sinaes e discutiam o planejamento a partir ou junto da autoavaliação, identificados também com a área da Educação.

Verificamos que a literatura internacional traz estudos muito pontuais e isolados. Bem como, são pontuais e específicas as produções nacionais no tema planejamento. Nestas há proposições e experiências muito marcadas com a área de Administração, já que o planejamento estratégico é instrumento desta área.

Nos estudos nacionais há uma consolidação de pesquisas que orbitam a autoavaliação, identificadas com a área da Educação, e a maior parte marcadas pela forte regulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a partir da edição de seu marco normativo, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). Não se trata apenas do número de produções, mas da diversidade de questões específicas que são tratadas, ainda que todos estes estudos se ancorem neste marco regulatório.

Essa consolidada produção nacional em autoavaliação no âmbito do Sinaes tem uma visão uníssona que a autoavaliação é salutar para a instituição, mas não é uma panaceia, pois o instrumento em si não basta, é preciso a sua apropriação ativa para que ele possa ser proveitoso e de fato traga as contribuições de monitoramento amplo da gestão e as melhorias que o respectivo planejamento poderá propor de forma mais consubstanciada (BETTENCOURT; EARP, 2017; BRUSCHI; CASARTELLI, 2017; CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2018; COSTA; DIAS, 2020; FERREIRA; FREITAS, 2017; GRIBOSKI; PEIXOTO; HORA, 2018; JESUS; BEDRITICHUK, 2018; GUERRA;



SOUZA, 2020; MARQUEZAN; SCREMIN, 2019; MARTINS; RIBEIRO, 2018; PEREIRA; ARAUJO; MACHADO-TAYLOR, 2018; NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017; NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017; OLIVEIRA; ROTHEN, 2021; SANTOS, 2019; SILVA *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2019; SOUZA; GUERRA, 2020). Essa contribuição dos estudos que se debruçam sobre a regulação do Sinaes pode servir de aprendizado nos passos ainda embrionários dados pela regulação do SNPG acerca da autoavaliação e planejamento. Sobretudo, é preciso uma apropriação ativa dos agentes da pós-graduação para um uso formativo desses instrumentos.

Dentre os 9 estudos encontrados no contexto da autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional, 7 deles foram publicados a partir de 2020 quando a nova posição da Capes sobre autoavaliação fora colocada. Estudos estes que se devem à indução mais marcada da Capes pela autoavaliação e planejamento em sua priorização desse critério avaliativo dentre os itens da ficha. Possivelmente pode haver um boom de estudos nos anos vindouros, se essa tendência que inferimos continuar.

A regulação, seja do Sinaes, seja da SNPG, obriga à autoavaliação e ao planejamento, o que pode sugerir possíveis práticas funcionalistas nas instituições. De todo modo, a regulação acaba por pautar essas práticas. Assim, consideramos que é mais proveitoso haver a política de indução dessas práticas e um mínimo de autoavaliação e planejamento, cabendo à IES, em sua autonomia institucional, ir além e não deixar que tais práticas sejam somativas, mas apropriadas para um uso formativo.

Na incursão à literatura, tanto em textos no âmbito da regulação do Sinaes quanto os que se pautam no âmbito da regulação Capes, a possibilidade de haver práticas somativas é um foco de discussão, com os autores aplicando os conceitos de Dias Sobrinho (2000). O que inferimos é que uma forma de verificar se essas práticas são somativas é por meio da importância dada ao processo em si, em detrimento dos produtos resultantes dele. Avaliação e planejamento são práticas somativas quando os agentes se preocupam em *ter* um produto como um diagnóstico ou um plano para levar ao avaliador e não a melhoria institucional como processo formativo.

Depreendemos ainda que a própria produção científica parece se dar a partir da regulação. A indução à autoavaliação e ao planejamento promovidos pelo Sinaes e pelo SNPG promovem uma forte discussão acadêmica sobre essas práticas. A regulação parece



colocar em relevo esse ponto para ser pautado pela comunidade científica. Com isso, estudos sob vários enfoques podem recentralizar e problematizar a autoavaliação e o planejamento a fim de debater seus fundamentos teórico-metodológicos, seus fins, compartilhar práticas e propor melhorias.

DA REGULAÇÃO À PRÁTICA À PAUTA NA LITERATURA

Neste estudo bibliográfico identificamos que há uma consolidação no Brasil de uma literatura em torno da regulação do Sinaes em estudos sobre autoavaliação e planejamento do ensino superior, mas pouco tratando de pós-graduação. Uma nova literatura nacional, contudo, parece surgir, se pautando justamente na nova indução do SNPG que se efetiva pela avaliação da Capes para uma autoavaliação e planejamento mais amplos no bojo dos programas de pós-graduação.

Isso até pode fazer com que na pós-graduação se tenha uma autoavaliação e planejamento somativos em razão da obrigação imposta a todos os programas de demonstrar práticas e resultados dessas ações. Contudo, caberá a cada programa e à sua instituição uma apropriação ativa dessas práticas a favor do desenvolvimento desse nível de educação – favorecendo-se, inclusive, um modelo participativo de gestão.

REFERÊNCIAS

- BETTENCOURT, Maria Beatriz; EARP, Maria de Lourdes Sá. Significados das avaliações do ensino pelos estudantes: um estudo qualitativo na educação superior brasileira. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 36, n. 36, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5995>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 3, 14 abr. 2004.
- BRUSCHI, Giovana Fernanda Justino; CASARTELLI, Alam de Oliveira. A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de educação superior no estado do Rio Grande do Sul. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.28002>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- CARVALHO, Hilda Alberton de; OLIVEIRA, Oséias Santos de; LIMA, Isaura Alberton de. Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicâmpus: processos e desafios na qualificação da gestão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 1, p. 217-243, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100012>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação**. 2019. (Documento de Grupo de Trabalho). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



COSTA, Francisco José; DIAS, José Jorge Lima. Avaliação da formação superior pelo discente: proposta de um instrumento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, p. 275-296, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200003>. Acesso em: 7 jul. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FERREIRA, Maurício da Silva; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. Implicações da avaliação institucional na gestão universitária: a experiência da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 201-221, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100011>. Acesso em: 7 jul. 2022.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino *et al.* Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8f4gGYTC8tXjvVhYrfJd9Lh/?lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GARZON, Adriana M. M.; SILVA, Kênia L.; MARQUES, Rita de C. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. supl. 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0699>. Acesso em: 1º jul. 2022.

GRIBOSKI, Claudia M.; PEIXOTO, Maria do Carmo de L.; HORA, Paola Matos da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 1, p. 178-197, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100010>. Acesso em: 7 jul. 2022.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de. Avaliação da educação superior no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. 1-17, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318133842336>. Acesso em: 7 jul. 2022.

JESUS, Girlene Ribeiro de; BEDRITCHUK, Amanda Guedes Andrade. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 3, p. 628-647, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300004>. Acesso em: 7 jul. 2022.

LOPES, Ana Lúcia Vitoriano; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação da pós-graduação na UFC: as críticas dos coordenadores de programas à Capes. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29280/rappge.v4i2.7007>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; SCREMIN, Greice. Planejamento e autoavaliação institucional: articulações possíveis e necessárias. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 139-157, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8356>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MARTINS NETO, João. **Planejamento como caminho para o desempenho superior de um programa de pós-graduação stricto sensu**. 2017. 79 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) - Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 3, n. 2, p. 26-39, set. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 8 mar. 2022.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100009>. Acesso em: 7 jul. 2022.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde Semigueem Lima Trombini; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, p. 373-384, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200006>. Acesso em: 7 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Análise bibliométrica da produção acadêmica em periódicos científicos sobre os processos de autoavaliação institucional na educação superior brasileira. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, v. 8, n. 22, p. 40-56, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/462>. Acesso em: 7 jul. 2022.

PEREIRA, Cleber Augusto; ARAUJO, Joaquim Filipe Ferraz Esteves; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes. The Brazilian higher education evaluation model: "Sinaes" *sui generis*? **International Journal of Educational Development**, v. 61, p. 5-15, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.007>. Acesso em: 7 jul. 2022.

RODRIGUES, Aline S. P.; SACHINSKI, Gabriele P.; MARTINS, Pura L. O.. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 1º jul. 2022.

S. THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira de; ANDREOTTI, Elisa Maria Costa Pereira de. A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: características e contexto. In: FERREIRA, Valdivina Alves (org.). **Políticas e avaliação da Pós-Graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 103-130.

SANTOS, Margareth Guerra dos. Trilhas da avaliação da educação superior no Brasil: os (des) caminhos em direção ao Sinaes. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 117-138, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i1.8355>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, José Marcos da *et al.* Um sistema computacional de coleta de dados e avaliação institucional para apoio à tomada de decisão na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 11, n. 1, p. 138-161, jan. 2018. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/903>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, Juliano Reginaldo Corrêa da *et al.* A incidência dos mecanismos isomórficos nos processos de autoavaliação institucional. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 173-186, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n1p138>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, Marcelo F. *et al.* Higher education policy: a case study on quality assessment towards a model of university management. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 249-269, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100013>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba: diagnóstico a partir da Comissão Própria de Avaliação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 64, p.405-433, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.AO10>. Acesso em: 7 jul. 2022.

XX SEINPE



ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MANAUARA: UMA ANÁLISE NO CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES.

Paula Rejane de Araújo Valente ⁷⁵

(Universidade Federal do Amazonas – Manaus/Amazonas-Brasil)

E-mail: paula82valente@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Financiamento: sem custos.

Resumo

Esta pesquisa traz como objeto fazer uma síntese do estado do conhecimento sobre a alfabetização no ensino público municipal na cidade de Manaus. Trouxemos como pergunta norteadora o que as pesquisas acadêmicas têm revelado sobre a organização política e pedagógica da alfabetização ofertada aos estudantes do 1º ao 3º ano matriculados no ensino público da cidade de Manaus? Assim, pretendemos conhecer as pesquisas acadêmicas que debateram, discutiram e/ou apresentaram resultados empíricos ou teóricos sobre a organização política e pedagógica da oferta do ensino em alfabetização na capital manauara, em um recorte de tempo de 2012 a 2021. Para tanto, realizamos a busca de fontes bibliográficas de dissertações e teses catalogadas na plataforma da CAPES, com um achado de quinze textos diversificados sobre alfabetização, refinamos a pesquisa conhecendo as subcategorias de cada trabalho acadêmico. Encontrou-se três trabalhos que se aproximavam do objeto de estudo desta pesquisa. Em seguida, realizamos a leitura dos materiais acadêmicos (01 dissertação e 02 teses) que trazem debates, reflexões e discutem a alfabetização manauara em um contexto político nacional e municipal. As pesquisas reveladas em dado espaço temporal, se apresentam em um estado do conhecimento que nos servirá como fonte de reflexão, discussão e debate em seio acadêmico e social e que consistirá na produção da dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, servindo futuramente a pesquisas e divulgações científicas sobre a alfabetização no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Alfabetização; Políticas Públicas; Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo realiza uma síntese do estado do conhecimento sobre o que se tem de produções acadêmicas que discutem a alfabetização na cidade de Manaus, no recorte de tempo de 2012 a 2021, em relação a organização do ensino e o atendimento didático pedagógico às crianças de 06 a 08 anos de idade matriculadas na rede pública do ensino municipal.

Diante do foco desta pesquisa nos remete a seguinte pergunta: o que as pesquisas acadêmicas têm revelado sobre a organização política e pedagógica da alfabetização

⁷⁵Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Mestrado em Educação - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Professora da Rede Municipal de Ensino -SEMED/ Manaus.



ofertada aos estudantes do 1º ao 3º ano matriculados no ensino público da cidade de Manaus?

Como objetivo pretendemos conhecer as pesquisas acadêmicas que debateram, discutiram e/ou apresentaram resultados empíricos ou teóricos sobre a organização política e pedagógica da oferta do ensino em alfabetização na capital manauara, em um recorte de tempo de 2012 a 2021.

Buscamos o estado do conhecimento sobre o objeto desta pesquisa em teses e dissertações que abordam o tema sobre políticas públicas para a alfabetização na cidade de Manaus, catalogados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2012 a 2021.

Morosini (2014, p.155) nos reporta que o estado do conhecimento é a “[...] categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Assim, alinhamos um percurso metodológico para o alcance dos resultados.

Primeiramente, buscamos no catálogo da CAPES as produções científicas que tratam sobre a categoria alfabetização no município de Manaus no período de 2012 a 2021. Em seguida, analisamos as subcategorias das teses e dissertações que se alinhavam ao tema políticas públicas para a alfabetização no município. Neste ponto da pesquisa, conseguimos inferir as ideias centrais das pesquisas acadêmicas.

Após identificar cada ideia central dos materiais acadêmicos, realizamos a análise dos materiais e das informações contidas neles, o que nos possibilitou um quantitativo considerável para a leitura e composição deste artigo. No percurso da leitura dos materiais selecionados houve a identificação de diferentes fontes que nos serviram como suporte para nos subsidiar de mais conhecimento sobre a temática.

Outro ponto importante foi a análise das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas acadêmicas, bem como as contribuições e pertinências das publicações no campo da educação.

Também houve a análise de documentos primários como a lei 11.274/2006 e a Resolução nº 07/2010 que traz a organização e o disciplinamento, respectivamente do Ensino Fundamental com duração de 09 anos, bem como os regimentos internos da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Secretaria Municipal de Educação, como a Resolução 033/CME/2013, aprovada em 18.12.2013, que “fixa normas para operacionalização do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental – 1º ao 3º nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino”.

Dado estado do conhecimento nos sustentará como fonte de reflexão, discussão e debate em seio acadêmico e social, bem como também consistirá na produção da dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, que servirá como referencial a futuras pesquisas e divulgações científicas sobre a alfabetização no contexto brasileiro.

Alfabetização em um contexto escolar, social e cultural.

Várias tratativas circundam a alfabetização a muito tempo no país, diferentes métodos utilizados, discussões de diferentes teóricos, diversidade de artigos divulgando cientificamente as diferentes abordagens e conceitos. Mas nosso país, especificamente, sustenta diversas culturas e nelas encontramos os diferentes contextos sociais, culturais, políticos, religiosos, econômicos dentre outros, que envolvem os sujeitos nas mais variadas formas de conceber a realidade e de como se fazer sentir integrado nela.

De modo inegável, o que podemos considerar diante destes diversos contextos em relação à aprendizagem ao sucesso escolar, está o fato de estar alfabetizado. Para este termo citamos Soares (2020) que define a alfabetização como:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Conforme citado por Soares (2020) na passagem acima, para estar alfabetizado requer um domínio de um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades a serem concebidas pela criança que vão além do ler e escrever. A habilidade sensória motora de instrumentos como um lápis até a manipulação de um suporte de texto como uma revista deve ser acrescentada a vida estudantil de uma criança, o contato com a diversidade de materiais, a dinâmica de como tudo deve ser ensinado pelo professor, bem como a motivação para o aprendizado interfere nessa construção.

O termo citado pela professora Magda Soares carrega muito significado diante da importância do papel da escola e do ser professor nas classes de alfabetização, espaços estes que devem apresentar características próprias e serem adaptados ao aprendizado dos estudantes nesta fase da vida, considerada como a fase da descoberta, da adaptação, acomodação e assimilação como aborda o psicólogo Jean Piaget (2013) em suas pesquisas sobre os estágios de desenvolvimento infantil, em que reforça sobre o processo de adaptação do ser humano a partir da internalização de conteúdos externos, levando a compreensão das informações adquiridas.

Além de Jean Piaget (1896-1980), sobre a interação entre o desenvolvimento e aprendizagem, este tema também foi central nas pesquisas do psicólogo Lev Vygotsky (1896- 1934) que enfatizava a importância da aprendizagem propiciada pelo contexto social, escolar e cultural. Assim, a apropriação da aprendizagem não acontece somente de forma progressiva biologicamente, mas também psicológica, por meio da interação da criança ao contexto cultural e com seu grupo social.

O processo de desenvolvimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de desenvolvimento [...]. O mais importante aspecto novo desta teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 55).

Sendo assim, a escola traz consigo o papel fundamental e essencial da vida dos frequentadores do seu espaço, os estudantes. Papel primordial de viabilizar a aprendizagem a partir de contextos que devem acompanhar a demanda da sociedade e sua diversidade cultural.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A escola e, em consequência, a escolarização são meio e processo. Na generalidade das circunstâncias, é na escola que ocorre a alfabetização. O padrão escolar integra distintas literacias e a escolarização constitui para as sociedades contemporâneas, letradas e desenvolvidas, condição para a diversidade cultural (MORTATTI; FRADE, 2014, p. 41).

Desde 1980 a alfabetização escolar no Brasil vem passando por diversas discussões e novos questionamentos baseados em evidências científicas nas quais geram novas concepções em alfabetização com sustentação em diversas áreas como a psicologia cognitiva e da psicolinguística, dadas discussões surgem na necessidade de “[...] compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita prevenindo-se desde o início da alfabetização o chamada analfabetismo funcional.” (REGO, 2012, p. 01).

Ter conhecimento sobre diferentes conceitos, nos remete a uma análise direcionada sobre os resultados da alfabetização institucionalizada. Em uma perspectiva de compreender as ações de políticas públicas voltadas para a educação em um contexto de grandes mudanças sociais e relevantes para o que se projeta a evolução da sociedade.

Estado do conhecimento: os resultados das pesquisas acadêmicas como fonte do conhecimento produzido sobre as políticas públicas para a alfabetização manauara.

Para estabelecermos o estado do conhecimento frente ao objeto desta pesquisa, buscamos no catálogo da CAPES as teses e dissertações que abordam o tema sobre políticas públicas para a alfabetização na cidade de Manaus, no período de 2012 a 2021.

Morosini e Fernandes (2014, p.155) nos reporta que o estado do conhecimento é a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. ” Assim, alinhamos um percurso metodológico para o alcance dos resultados:

Primeiramente, buscamos no catálogo da CAPES as produções científicas que tratam sobre a categoria: Alfabetização no município de Manaus, no período de 2012 a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



2021. Construimos uma tabela para demonstrar o quantitativo dos materiais acadêmicos pertinentes à categoria da pesquisa.

Em seguida, realizamos “[...] os primeiros contatos com os documentos (leitura fluente).” GIL (2008, p.152), com o intuito de verificarmos as subcategorias das teses e dissertações que se alinhavam ao tema: Políticas Públicas para a Alfabetização.

Neste ponto, conseguimos inferir as ideias centrais das pesquisas apresentadas e construimos outra tabela, para representar o resultado qualitativo das informações, a partir desta seleção obtivemos um quantitativo considerável para a leitura e elaboração deste artigo.

No percurso da leitura dos materiais selecionados houve a identificação de diferentes fontes teóricas que nos servirão como suporte para nos subsidiar de mais conhecimento sobre a temática, ao passo que, “No trabalho acadêmico, o conhecimento e suas relações com a vida é nossa ferramenta de trabalho.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Outro fator importante da análise foi reconhecer as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas acadêmicas, bem como as contribuições e pertinências das publicações no campo da educação.

Frente ao exposto, em se tratando de pesquisas que contribuíram com informações sobre as políticas públicas que nortearam a alfabetização no município de Manaus no período de 2012 a 2021, especificamente no catálogo da CAPES encontramos:

Tabela 1 - Textos acadêmicos que referenciam diversos contextos sobre a alfabetização manauara no período de 2012 – 2021.

Textos	Quantidades
Dissertações	13
Teses	02
Total	15

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados fornecidos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Conforme informações da tabela 1, em dado recorte de tempo, observa-se um total de 15 produções acadêmicas que referenciam estudos correlacionados com a alfabetização na capital de Manaus. Das 13 dissertações publicadas, 10 pesquisas fazem menção a alfabetização com foco no ensino de Ciências e aprendizagem científica pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Ressaltamos que essa universidade oferta cursos de mestrado com foco no ensino de Ciências. E em 2020, abriu concurso para oferta de vagas para mestrado em educação.

Duas dissertações tratam da alfabetização com foco na aprendizagem em tecnologia, sendo que 01 pela Universidade do Estado do Amazonas e a outra pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Totalizando treze dissertações, somente uma pesquisa enfatiza a alfabetização no contexto de formação continuada dos professores na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em relação às duas teses, uma foi constituída no seio da UFAM e a outra na Universidade do Estado do Pará. As duas retratam a formação continuada dos professores também no âmbito do PNAIC.

Sobre as dissertações e teses encontradas no catálogo da CAPES, tornou-se relevante analisar, para além das categorias propostas em seus temas, a busca das subcategorias de cada pesquisa, com o intuito de verificar o quão as pesquisas apresentadas poderiam ser pertinentes ao estado do conhecimento sobre a organização do atendimento da alfabetização na cidade de Manaus, a partir das ações das políticas públicas.

Diante dos resultados da busca no catálogo da CAPES, as pesquisas que apresentam como subcategoria formação de professores, no âmbito do PNAIC, são as mais pertinentes em relação às demais, pelo fato das políticas públicas em educação municipal na década mencionada, vivenciar sua organização didático política e pedagógica em conformidade com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assim, evidenciamos nas três pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) as seguintes categorias e subcategorias:

Tabela 2 - Textos acadêmicos que discutem políticas públicas em alfabetização para a cidade de Manaus no período de 2012 – 2021.

Texto	Tema	Autor	Categoria e Subcategoria	Problemas de pesquisa
Dissertação/ UFAM (2019)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: implementação e contexto inclusivo nas escolas ribeirinhas do município de Manaus.	STELLI, Maria Norma Magalhães.	Alfabetização. Políticas públicas de inclusão.	Analisar o processo de implementação do PNAIC em escolas ribeirinhas do Município de Manaus e sua correlação com as políticas públicas de inclusão.
Tese/ UFAM (2017)	Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir – a – ser.	FONSECA, Sonia Claudia da Rocha.	Alfabetização. Formação de professores.	Analisar as condições históricas culturais da formação de professores alfabetizadores no Brasil, especificamente na cidade de Manaus.
Tese/ UFPA (2021)	O desmonte da política de formação de alfabetizadores da SEMED/Manaus.	CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de	Alfabetização. Formação de professores.	Analisar as políticas de formação de alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, mais especificamente a estratégia de formação em polos, atualmente chamada de rede colaborativa, da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor da SEMED, responsável pela formação continuada dos profissionais da educação.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

Diante dos dados acima mencionados, verificamos poucas pesquisas em uma década que norteiam um conhecimento sobre a organização e oferta da alfabetização na cidade de Manaus mediante as ações de políticas públicas.

A dissertação de STELLI (2019, p.17), descreve “[...] região com especificidades como o ciclo de subida e descida dos rios, a distância entre as comunidades ribeirinhas e as escolas, entre outros, considerando o contexto inclusivo, se tratando, portanto, de um alunado que requer um olhar diferenciado [...]”. A pesquisadora reflete um debate que merece atenção sobre os desafios em se fazer a alfabetização a partir de políticas públicas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



nacionais a serem implementadas em diferentes contextos regionais em que as particularidades precisam ser observadas.

Fonseca (2017) em sua tese, expõe os resultados da sua pesquisa a partir de um estudo bibliográfico, documental, empírico e de entrevista com professores, sobre a cobrança das metas em alfabetização, após as formações ofertadas pela Secretaria Municipal que pouco contribuíram com a prática docente

Para garantir o cumprimento das metas, criam-se os mecanismos de controle (que nas escolas do município de Manaus foram intensificados pelo sistema GIDE) que impactavam diretamente e diariamente a atividade das professoras, especialmente, por meio da burocracia e da pressão por melhores resultados nas avaliações nacionais. (FONSECA, 2017, p. 114 a 115).

A pesquisadora aborda as ações de práticas educativas de professores alfabetizadores que não se alinham com os propósitos das formações continuadas ofertadas pelo Governo Federal à Secretaria Municipal de Educação, dentre elas o Pró-Letramento e o PNAIC.

A tese de Camargo (2021) expressa em diferentes contextos as abordagens das ações políticas, administrativas, sociais e pedagógicas vinculadas à oferta do ensino na Rede Municipal. Ao passo da categoria principal do seu trabalho ser com foco na formação de professores, sua tese denota as articulações das políticas públicas que nos direcionam para um estudo mais minucioso e histórico sobre a alfabetização na cidade de Manaus.

Considerações Finais

Por meio das pesquisas realizadas, inferimos um estado do conhecimento que merece continuidade em se fazer mais buscas sobre os processos que norteiam a oferta da alfabetização, a partir da organização da estrutura política, pedagógica, social e cultural do ensino municipal da cidade de Manaus.

Delimitar a categoria da pesquisa – alfabetização, bem como o tempo histórico – 2012 a 2021, nos possibilitou encontrar pesquisas acadêmicas que descrevem os fatos, bem como os resultados vivenciados pela sociedade manauara no referido período.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Realizar este tipo de mapeamento fortalece a prática acadêmica bem como serve de guia orientador para um reconhecimento das discussões, debates e resultados das contribuições nas universidades para a sociedade. E ainda vai além do esperado, pois evidenciamos na leitura analítica dos materiais, outras fontes que iluminam ainda mais o conhecimento sobre o objeto em estudo.

Buscar as produções acadêmicas no catálogo da CAPES nos auxiliou na identificação de diferentes fontes científicas produzidas no país e especificamente as que revelam a oferta do ensino público na cidade de Manaus.

A busca do estado do conhecimento sobre o objeto da pesquisa não se finaliza neste material, dar-se-á continuidade nas leituras de livros, publicações científicas nos repositórios das Universidades, nos debates amplamente divulgados em Seminários, Congressos dentre outros espaços de divulgação científica.

Referências:

- BRASIL. Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União** de 05/07/2012. nº 129, Seção 1, pág. 22.
- CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. **O desmonte da Política de Formação de Alfabetizadores da SEMED/Manaus**. 2021. Doutorado em Educação na Amazônia. Instituição de Ensino: Universidade do Pará. Belém. 2021
- FONSECA. Sônia Cláudia da Rocha. **Formação de Professores Alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser**. 2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MANAUS. Conselho Municipal de Educação. Resolução N. 033/CME/2013. **Diário Oficial**. Manaus. Edição 3323, p. 08-10.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. FRADE. Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.
- MOROSINI. Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Educação Por Escrito: **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. - dez. 2014.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.
- REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Livro de Domínio Público. 2012.
- SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- STELLI, Maria Norma Magalhães. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: implementação e contexto inclusivo nas escolas ribeirinhas do município de Manaus**. 2019. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do estado do Amazonas, Manaus, 2019.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Editora Ltda., 1991.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA NA COMUNIDADE ESCOLAR

Victória Soares dos Santos – UFAM/MANAUS/AM/BRASIL⁷⁶

Hemily Costa Ventura - UFAM/MANAUS/AM/BRASIL⁷⁷

Márcio de Oliveira - UFAM/MANAUS/AM/BRASIL⁷⁸

E-mail: soaressvictoria@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre um Plano de Ação elaborado por um grupo de estudantes no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, sendo esta obrigatória na matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Inicialmente foi pensado pelas estagiárias e posteriormente contou com suporte de professor/orientador que pesquisa sobre a violência, temática abordada no Plano de Ação, que auxiliou no processo de conceituação. Na escola concedente do estágio, observamos uma necessidade de intervenção sobre a temática da violência, o que resultou na elaboração do referido Plano, definido e pensado para envolver toda a comunidade escolar. As atividades foram organizadas e programadas em cronogramas, sendo definidos os dias, as turmas, o tema geral e o tema principal para as atividades, conforme a necessidade observada, elencando ainda os materiais didáticos a serem utilizados e a estimativa de tempo para realização das atividades. Foram pensadas ainda formas de abranger toda a comunidade escolar, como professores/as, técnicos/as e responsáveis. É importante destacar que a atividade realizada trouxe resultados positivos em dois sentidos, a saber: I. foi possível colocar em prática todas as atividades programadas conforme o cronograma; II. somou significativamente para a formação acadêmica e profissional das pessoas estagiárias envolvidas, que observaram um retorno gratificante do tema abordado.

Palavras-chave: Pedagogia; Estágio Supervisionado; Gestão da Educação; Violência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de um Plano de Ação, inicialmente elaborado e pensado por um grupo de estudantes que atuaram como estagiárias em uma escola estadual do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) na cidade de Manaus/AM, por meio da disciplina Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, em que houve como orientação o desenvolvimento de um projeto de intervenção baseado em uma das necessidades da escola concedente.

⁷⁶ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atualmente Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

⁷⁷ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atualmente Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na escola Centro Educacional Pingo de Gente e Laviniense Ensino Integrado.

⁷⁸ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Licenciado em Pedagogia pela mesma universidade, atualmente docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O estágio realizado pelas acadêmicas ocorreu no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), durante os meses de junho a agosto de 2022. O Estágio Supervisionado em Gestão da Educação é componente curricular obrigatório do referido Curso, componente definido para atender as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2006) (BRASIL, 2006a).

Nesse sentido, realizando o estágio em uma escola estadual na cidade de Manaus/AM, foi identificado que esta instituição possuía um determinado índice de casos que envolviam diferentes tipos de violência, como violência de aluno/a contra professor/a e entre os/as próprios/as alunos/as. Visto que a violência é um tema que envolve a comunidade escolar de forma geral, o principal objetivo do Plano de Ação foi desenvolver ações de conscientização sobre esta temática com o intuito de a escola ter como identificar tais casos e, principalmente, trabalhar de forma preventiva à violência.

De acordo com Oliveira, Cacau e Nascimento (2022, p. 71) considera-se que “[...] o fenômeno da violência é um dos grandes desafios da humanidade enfrentados na atualidade”, e é exatamente por isso que a escola é um espaço ideal para abordar questões relacionadas a esta temática, e assim, entendemos este espaço como um mecanismo de defesa e proteção. Ao articular ações de prevenção da violência (entre alunos/as ou de alunos/as contra docentes, por exemplo) junto da família, escola e outros grupos de atendimento às crianças, a sociedade contribui para a diminuição dessa forma de violência, auxiliando na convivência mais harmônica. É preciso pensarmos que as escolas são lugares de construção do conhecimento, não sendo permitidas ações violentas – quaisquer que sejam.

Para organizar o presente manuscrito, em um primeiro momento é apresentada a introdução do texto; em um segundo momento são feitas considerações acerca do método utilizado para o desenvolvimento do mesmo; na sequência são registrados as discussões e os resultados; encerrando com as considerações finais. Destacamos que, tendo como base Minayo (2016), este é um trabalho que assume um caráter qualitativo, sendo assim, os procedimentos metodológicos estão detalhados na seção a seguir.



METODOLOGIA

O Plano de Ação elaborado no Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, disciplina do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFAM, assume um caráter qualitativo, pois tem como objetivo observar fenômenos sociais e culturais e suas implicações no cotidiano da escola, analisar percepções e relatos, e construir uma consciência coletiva a respeito da temática que este Plano apresenta. Minayo (2016) afirma que a pesquisa qualitativa busca responder a questões muito particulares, preocupando-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado dentro das Ciências Sociais, trabalhando assim com os significados, os valores, as atitudes e as crenças que corresponde a um espaço mais profundo de relações e fenômenos, e que não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis.

Para complementar o caráter qualitativo do Plano de Ação, nos pautamos na pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2017, p. 26) “As **pesquisas exploratórias** têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Desta forma, há a intenção de ir além da descrição dos fatos, buscando compreender o objeto de pesquisa, analisando os seus principais elementos e especificidades.

Foi possível compreender o fenômeno da violência por meio de revisão bibliográfica, “[...] elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (GIL, 2017, p. 28). Assim nos pautamos, principalmente, em Oliveira, Cacao e Nascimento (2022) e Candau (2000).

Nesse sentido, a produção do Plano se deu em quatro etapas, a saber: I. elaboração da proposta; II. apresentação da proposta à equipe gestora e equipe docente da escola concedente, para que pudessem avaliar as possibilidades, bem como fazer sugestões quanto a execução e o tempo para a realização das atividades, dentre outros aspectos; III.^a reajustes conforme sugestão da equipe gestora e equipe docente; e IV. execução do Plano de Ação.

Ao longo da realização do Plano de Ação, as atividades foram consideradas como ferramentas para avaliar o conhecimento dos/as estudantes acerca da temática da violência, bem como para avaliar a elaboração do próprio Plano em relação aos seus aspectos positivos e aspectos a serem melhorados, portanto, as atividades são apontadas como



ferramentas de coleta de dados. Dessa maneira, as atividades estão detalhadas na seção a seguir.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Esta seção está dividida em três subseções, a saber: I) **Entendendo o fenômeno da violência**; II) **Das atividades do Plano de Ação sobre a violência na comunidade escolar**; III) **O Estágio Supervisionado em Gestão da Educação e sua contribuição na formação acadêmica e profissional**.

Entendendo o fenômeno da violência

Candau (2000, p. 141) pontua que “[...] a violência não pode ser reduzida ao plano físico, mas abarca o psíquico e o moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos”. Essa compreensão nos faz pensar que para compreender a violência, é fundamental entender o valor das pessoas, suas especificidades, seus modos de vida etc. Não pode ser tolerável aceitar exclusões entre as pessoas, de modo a inferiorizá-las ou atacá-las por quaisquer razões. As pessoas precisam ser respeitadas dentro de suas características.

Destacamos que a violência pode se apresentar sob a ótica de dois aspectos, segundo Minayo (2006, p. 07-08):

[...] a violência se apresenta ora como manifestação da dinâmica e da trajetória de uma sociedade – seja em seus aspectos estruturais ou conjunturais –, ora como fenômeno específico que se destaca e influencia essa mesma dinâmica social. [...] diria que a violência é uma manifestação causada por outros processos e também causadora desses processos. Ou [...] a violência dramatiza causas e possibilita à sociedade a compreensão de seus próprios limites.

Assim, é possível inferirmos que a violência é um aspecto social, histórico, político, cultural. Deste modo, vale enfatizarmos que todas as injustiças, as exclusões, as negativas a direitos... tudo isso compõe o rol de violência contra o ser humano. Sobretudo quando aspectos básicos para a vivência são negados aos indivíduos (a exemplo da saúde, educação, segurança, lazer etc.), de modo que a sua vida se torne miserável e deplorada.

Ainda valem os apontamentos da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) quando especifica que a violência pode ser definida como o uso intencional da força, do



poder físico, ou, ainda, da ameaça contra si mesmo, contra outra pessoa, contra um grupo ou uma comunidade que cause ou tenha possibilidade de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos de desenvolvimento ou privações. A Organização ainda destaca a natureza dos atos violentos, sendo os principais: física, sexual, psíquica, de privação ou de descuido.

Trazendo para dentro da escola, neste espaço não pode ser tolerada qualquer forma de agressão entre as pessoas que estão atuando ali (seja como profissionais, seja como estudantes). As pessoas adultas têm o dever de orientar crianças e adolescentes sobre as regras de boa convivência, articulando ações para a compreensão da boa conduta, de modo a que as violências sejam extintas de tais instituições.

Das atividades do Plano de Ação sobre a violência na comunidade escolar

Inicialmente, é importante destacar que a execução das atividades do Plano de Ação coincidiu com a ‘Semana de conscientização sobre os tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher’, definida pela Lei nº 4.947 de 04 de outubro de 2019 (AMAZONAS, 2019) e instituída para ser trabalhada nas redes pública e privada de ensino. Portanto, tal semana está prevista no Calendário Escolar da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), definida para ser realizada entre os dias 07 e 14 de agosto de 2022 nas escolas do Ensino Fundamental e Médio da capital Manaus/AM e dos municípios do interior (AMAZONAS, 2022).

Além disso, o Plano de Ação contribuiu para o debate referente à campanha do ‘Agosto Lilás’, uma campanha de conscientização sobre o enfrentamento da violência contra a mulher e realizada em comemoração aos dezesseis anos de implementação da Lei Maria da Penha, a Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006b). Ressaltamos que, mesmo havendo esse período específico para a discussão sobre a violência contra a mulher nas escolas, é basilar que esse debate seja realizado o ano todo, de maneira a construir o conhecimento sobre o assunto com os alunos e as alunas das instituições escolares; dessa forma, será possível criar a consciência crítica acerca desse tema tão caro à nossa sociedade. E isso vale para todas as demais formas de violência.

As atividades foram pensadas para serem aplicadas em seis dias, para que assim todas as turmas da escola concedente fossem contempladas, bem como a comunidade



escolar de modo geral, foi criado um cronograma definindo os dias e os tempos de aula que seriam destinados à realização das atividades.

No entanto, alguns tempos de aula seguidos da referida escola são destinados ao/à mesmo/a professor/a, sendo assim, o/a professor/a teria de conceder mais de um tempo de aula para a realização das atividades planejadas, a partir disso as estagiárias optaram por reelaborar o cronograma e a implementação do Plano de Ação durou três dias. A decisão de reelaboração se deu com a intenção de manter a boa convivência durante o estágio supervisionado e não “tomar” tantos tempos de aula, sabemos da importância de realizar atividades sobre a temática da violência na escola, mas temos de apontar que alguns dos professores e das professoras se afetariam ao ter de conceder mais de um tempo de aula em um mesmo dia.

As atividades foram realizadas nos dias 8, 9 e 10 de agosto atendendo apenas quatro turmas da escola, sendo que a mesma tem oito turmas. Mesmo não realizando as atividades com todas as turmas, enfatizamos que é algo positivo a inserção do tema com as turmas possíveis, de modo a debater a violência dentro da possibilidade das instituições escolares, almejando discutir com a totalidade dos/as alunos/as que frequentam as escolas.

Para o primeiro e segundo dia, foi programada uma dinâmica no auditório da escola, de modo que no primeiro dia com as turmas de 6º ano 1 e 7º ano 2 e no segundo dia com as turmas de 8º ano 1 e 9º ano 2. Sendo dividido em quatro momentos, a saber: **1º**: apresentação de vídeo sobre violência na escola e exposição sobre os tipos de violência; **2º**: dinâmica com nuvem de palavras, foi confeccionada uma nuvem de emborrachado com a pergunta ‘como combater a violência na escola?’, esta nuvem foi colocada no quadro do auditório e os/as estudantes responderam a pergunta no próprio quadro com pincel; **3º**: formulário avaliativo em que os/as estudantes responderam de forma individual as seguintes perguntas ‘descreva dois tipos de violência apresentados’ e ‘você considera o tema apresentado relevante? por quê?; **4º**: encaminhamento das próximas atividades.

Destacamos que foi explanado aos/às estudantes o mesmo tema, porém com enfoques diferentes; para as turmas de 6º e 7º ano vimos a necessidade de focar na abordagem sobre o *bullying*, já com as turmas do 8º e 9º ano, priorizamos focar em questões relacionadas ao assédio.



Ainda no segundo dia, foi realizada a socialização com a comunidade escolar (professores/as, técnico/as e responsáveis) dos seguintes materiais: *folder* informativo sobre os tipos de violência e vídeo informativo sobre como combater e prevenir a violência na escola e contra crianças e adolescentes. Os materiais foram repassados à equipe docente da escola concedente e enviados por meio de grupo no *WhatsApp*.

No terceiro dia, realizamos uma dinâmica em sala de aula que consistiu na elaboração de mural por parte dos/as estudantes sobre os tipos de violência, as turmas de 6º e 7º ano elaboraram murais específicos sobre *bullying* e as turmas de 8º e 9º ano elaboraram murais específicos sobre assédio. Cada turma foi dividida em quatro grupos para confecção do mural, posteriormente as produções foram expostas nos ambientes da escola, para apreciação por toda a comunidade escolar.

Diante das atividades realizadas, consideramos que os/as estudantes já possuíam uma breve noção do tema abordado, visto que o tema da violência está presente no cotidiano escolar, sendo assim, com as atividades mencionadas, de respostas às perguntas no primeiro dia e a elaboração dos murais, apontamos que o Plano de Ação realizado na escola concedente contribuiu para que o entendimento referente à violência fosse ampliado. Atividades como as elaboradas neste Plano (e outras) são de suma importância para a prevenção e o combate à violência na comunidade escolar.

Defendemos que quanto mais acesso ao conhecimento, melhores são as relações dentro das instituições escolares. É fundamental que os/as alunos conheçam as especificidades do ser humano, de modo que passe a respeitar e reconhecer as diferenças, no intuito de diminuir a violência na escola (e fora dela). Junto a isso, práticas pedagógicas que auxiliam na construção do respeito ao/à próximo/a devem ser realizadas cotidianamente com os/as estudantes, para que as relações interpessoais tenham o menor índice de violência possível.

O Estágio Supervisionado em Gestão da Educação e sua contribuição na formação acadêmica e profissional

Diante das atividades realizadas no Plano de Ação sobre a violência na comunidade escolar, cabe ressaltar a importância do Estágio Supervisionado em Gestão da Educação



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



para a formação acadêmica e profissional de graduandos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFAM.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFAM institui a realização de três estágios supervisionados e obrigatórios nos últimos períodos letivos, os quais são: Estágio Supervisionado I – Educação Infantil; Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado III – Gestão da Educação (UFAM, 2018). No objetivo geral da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, propõe-se a promoção da “[...] articulação dos elementos teórico-metodológicos do eixo da gestão democrática da educação, para uma atuação crítica e criativa no estágio supervisionado em gestão da educação” (UFAM, 2018, p. 80).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2006) este curso forma profissionais que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e “[...] em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006a, p. 2). As diretrizes ainda apontam que “[...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e **gestão** de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006a, p. 02, grifos nossos).

Além disso, de acordo com as Diretrizes, a organização curricular do curso de Pedagogia deve abranger práticas que possam alargar as experiências dos/as estudantes e que consolidem sua formação acadêmica, uma das práticas citadas pelas próprias diretrizes é a realização de estágio curricular (BRASIL, 2006a).

Nesse sentido, compreendemos que a formação no Curso de Pedagogia vai além da docência, abrangendo outros aspectos, como a dimensão da gestão da Educação, definida por Lück (2015, p. 35) como o “[...] processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas”.

A partir disso, o Curso de Pedagogia é caracterizado por sua formação ampla, Libâneo (2010, p. 38) pontua que este curso deve formar “[...] um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas [...]”, sendo assim, a formação ampla neste curso caracteriza os/as profissionais como professores/as polivalentes. Vacilotto e Fortunato (2020, p. 377) enfatizam que o campo



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



de atuação de professores/as polivalentes é “[...] complexo, desafiador, mas potencialmente transformador”.

Portanto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFAM possibilita uma formação acadêmica e profissional que abrange diversas dimensões da Educação, em que são propiciadas experiências acadêmicas para além da docência, tais características são materializadas por meio dos estágios supervisionados, especificamente o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, visto que os outros dois estágios destinam-se à docência. Nesse sentido, o estágio em Gestão da Educação é de suma importância para propiciar aos/às graduandos/as uma visão ampla da escola e da Educação.

É sabido que na atuação da gestão escolar, os/as profissionais da Educação necessitam lidar com assuntos do cotidiano e, dentre eles, está a violência na escola. Neste sentido, é basilar que tais profissionais tenham conhecimento para lidar com as questões que envolvem a violência, de modo a conseguirem lidar com tais situações, buscando instigar a realização de práticas pedagógicas de combate e prevenção a toda e qualquer forma de violência dentro da escola.

Logo, quando os/as acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAM têm acesso à construção e execução de um Plano de Ação voltado à discussão sobre violência na escola, o conhecimento construído nesta atividade poderá guiar as futuras práticas escolares desses/as acadêmicos/as que – em breve – estarão licenciados/as em Pedagogia, com o aval da comunidade científica para a atuação nas instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o Plano de Ação desenvolvido no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFAM, resultou em uma experiência para além da sala de aula, e devemos destacar aqui que esse foi um dos desafios encontrados nesta caminhada no estágio. Isso porque ainda é muito presente a ideia de que o Curso de Pedagogia apenas forma professores/as para a atuação em sala de aula, quando na verdade este curso abrange atuações fora da rotina da sala de aula, como a gestão escolar.

Tratar sobre a violência no espaço escolar pareceu desafiador, pois, necessitava de cuidado para a discussão de algumas abordagens, no entanto o grupo de estagiárias se



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



preparou e explanou o tema com cautela e abrangeu de forma integral todas as questões que deveriam ser tratadas para o entendimento dos/as estudantes, deixando espaço para dúvidas e participações.

Desta forma é importante ressaltar que o referido Plano de Ação alcançou os objetivos propostos, com resultados satisfatórios nas atividades planejadas, nas discussões feitas e principalmente na parceria formada entre as estagiárias para que o trabalho fosse implementado, contribuindo consideravelmente para as experiências de todos/as os/as envolvidos/as.

Se torna – cada vez mais – necessária a relação entre profissionais da Educação Básica e acadêmicos/as do Ensino Superior, de modo a dialogarem sobre os principais desafios, articulando atividades que, de fato, contribuam para as experiências nas instituições escolares e – ao mesmo tempo – contribuam para a formação de futuros/as trabalhadores/as da Educação.

Trazer à tona o tema sobre violência escolar foi – e tem sido – uma ação desafiadora quando pensamos na responsabilidade ética, social, cultural e histórica da figura do/a professor/a. Essa discussão no ambiente escolar ainda precisa ser bastante pulverizada, de modo que, aos poucos, a grande massa de alunos/as consiga potencializar seus conhecimentos sobre o assunto, contribuindo para uma convivência mais harmônica dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Lei nº 4.947 de 4 de outubro de 2019**. Institui nas redes pública e privada de ensino, a Semana de Conscientização sobre os Tipos de Violências Doméstica e Familiar contra a Mulher. Manaus: Assembleia Legislativa de Estado do Amazonas, 2019. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/10587/lei_4947.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

AMAZONAS. **Calendário Escolar**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, 2022. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/sala-de-imprensa/calendario/>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006a.

BRASIL. **Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006**. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Presidência da República, 2006b.

CANAU, V. M. L. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde coleção. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2016. cap. I, p. 9 - 29.

OLIVEIRA, M.; CACAU, C. L.; NASCIMENTO, J. A. **Políticas públicas educacionais e violência sexual contra crianças e adolescentes: em foco a região metropolitana de Manaus/AM**. Manaus: EDUA, 2022.

OMS. **Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence**. Genebra: WHO; 2003.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: matutino e vespertino**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: <<https://faced.ufam.edu.br/ppc-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VACILOTTO, E.; FORTUNATO, I. Pedagogia e o professor polivalente: um campo complexo de atuação profissional. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 364-380, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14106>>. Acesso em: 22 jun. 2022.



ESTAR GESTOR(A) NUMA ESCOLA DO CAMPO, NA CIDADE DE MANAUS/AM: INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES

Gabriel Rodrigues do Nascimento⁷⁹
Heloísa da Silva Borges⁸⁰

RESUMO

A pesquisa enfoca os processos de gestão escolar nas escolas do campo do Município de Manaus/AM, objetivando compreender como são pensados pela Secretaria Municipal de Educação, modelos de gestão na escola do campo, e seus efeitos na democratização, no distanciamento ou aproximação da garantia do direito à Educação do Campo das populações rurais/camponesas desta cidade. O processo metodológico envolveu uma revisão bibliográfica a partir de estudos de teóricos que focalizam a Educação do Campo, gestão escolar democrática na escola pública, e envolveu análise documental das legislações específicas do tema abordado no âmbito federal; bem como documentação institucional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Os resultados evidenciam que as práticas administrativas e pedagógicas, tanto pela Secretaria Municipal de Educação como pelos gestores das escolas do campo de Manaus são trabalhadas numa perspectiva tecnicista e neoliberal, com pouco espaço para participação coletiva tanto da comunidade escolar como dos movimentos sociais do campo amazônico.

Palavras-chave: Gestão escolar; Educação do Campo; Escola do campo.

Introdução

A gestão escolar se situa no plano da escola e diz respeito as tarefas que estão sob sua abrangência, orientando-se para assegurar a promoção do ensino e aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (VIEIRA, 2007).

A Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 206, no inciso VI, preconiza a democratização da escola pública no contexto brasileiro com base nos princípios de gestão democrática; e no mesmo sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 9.394/96, estabelece no seu Art. 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Apesar da CF/88 e LDB N° 9.394/96 consolidar às determinações legais referentes à gestão escolar na perspectiva democrática, percebe-se que sua efetividade ainda é um desafio para os sistemas educacionais e instituições de ensino de estados e municípios. Na

79 Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, AM, Brasil.
gabriel.nascimento@semed.manaus.am.gov.br

80 Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, AM, Brasil. <heloborges@ufam.edu.br>



Educação do Campo, a gestão escolar para a democratização das escolas camponesas vem sendo discutida desde 1999, considerando a ampliação do acesso às escolas do campo; maior participação da população camponesa nas tomadas de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar e sobre as propostas pedagógicas; bem como maior participação dos estudantes na gestão do cotidiano escolar e na criação de coletivos pedagógicos, capazes de pensar e repensar os processos de transformação e traduzi-los em ações concretas (KOLING; NERY e MOLINA, 1999).

Partindo desse pressuposto, discutir a gestão escolar na Educação do Campo é fundamental para compreendermos as concepções e projetos educativos em disputa no campo brasileiro e amazônico; bem como influências de visões neoliberais nos marcos regulatórios e processos de organização e gestão das escolas do campo. De forma que, “trazer a Educação do Campo e a gestão democrática para a mesma discussão significa refletir sobre ambos os conceitos e sua aplicabilidade na escola (STEFANELLO, JUNGES JUNIOR e VIEIRA, 2021, p. 134)

Para tanto, este artigo faz parte da pesquisa de tese de doutorado, enfocando a gestão escolar nas escolas do campo do Município de Manaus/AM, buscando compreender como são pensadas pela Secretaria Municipal de Educação o modelo de gestão escolar, seus efeitos na democratização das escolas do campo, no distanciamento ou aproximação da garantia do direito à Educação do Campo das populações rurais/camponesas deste território. O estudo envolveu uma revisão bibliográfica embasada em Molina, Freitas (2011), Caldart (2002, 2004), Libâneo, (2015), e pesquisa documental das legislações específicas no âmbito federal, como a Resolução CNE/CEB de N° 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), Decreto N° 7352/2010 (BRASIL, 2010); e outros. E também abrangeu documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus como o Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino (Resolução n° 038/2015).

Educação do Campo e Gestão Escolar

A Educação do Campo é considerada tanto uma epistemologia como um direito fundamental que vem se consolidando na agenda educacional nacional nas últimas décadas, principalmente com protagonismo dos movimentos sociais camponeses, os quais têm contribuindo na elaboração de projetos educativos das escolas do campo, cuja



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



intencionalidade maior visa “a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 11).

Segundo o Art. 1 da Resolução CNE/CEB de N° 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), a Educação do Campo compreende a educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros).

É importante enfatizar que a luta pela Educação do Campo não se restringe apenas na luta pelo direito a escola pública do campo, “[...] mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo” (CALDART, 2002, p. 24). E assegura que “um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias” (Caldart, 2004, p. 19).

Nesse sentido, as escolas do campo assumem-se como protagonista na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas numa perspectiva contra hegemônica, capaz de subsidiar transformações sociais. Para que isso aconteça, faz-se necessário que elas promovam no seu interior importantes transformações na elaboração de seus projetos educativos, nas formas de gestão e de organização o trabalho pedagógico (MOLINA; FREITAS, 2011).

Assim, a gestão escolar na Educação do Campo está presente no conjunto de dispositivos legais, que permitem a compreensão das concepções de gestão escolar, posições políticas e o modo como as escolas do campo se organizam, considerando seus objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação, ou transformação social (LIBÂNEO, 2015). Dessa forma, é preciso levar em consideração a realidade escolar no campo e a legislação brasileira que também traz elementos específicos sobre fenômeno da gestão nas escolas do campo (MARTINS, 2020).

No Decreto N° 7.352/2010 – que dispõe sobre a política de Educação do Campo e



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) – em seu Art. 54, a gestão democrática para todas as escolas do campo é obrigatória, no pressuposto de participação de toda a comunidade escolar.

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação [Grifos nossos] (BRASIL, 2010).

A organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola precisa estar expressa e ser orientados no projeto político-pedagógico e nos planos da escola por meio de uma ação didático-pedagógica coletiva, uma práxis pedagógica emancipadora, respeitando as diferenças, a diversidade e a pluralidade. O Art. 55 do decreto Nº 7.352/2010 ainda dispõem sobre a gestão das escolas do campo.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [Grifos nossos] (BRASIL, 2010).

É evidente que a gestão democrática nas escolas do campo busca ser instrumento de superação do processo de centralização escolar e procedimentos burocráticos, autoritarismo no planejamento, organização curricular e atividades avaliativas, valorizando as relações sociais através de soluções conjuntas e promoção da cidadania plena. A consolidação do projeto de escola do campo e de educação contra hegemônica com compromisso político, articulada aos projetos sociais e econômicos do campo, que em seus processos de ensino, aprendizagem e gestão se transformem em ferramentas de luta para a conquista dos direitos de cidadãos (ANTUNES-ROCHA, 2011).

Gestão escolar nas escolas do campo em Manaus

A cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, está situada na confluência dos rios Negro e Solimões, pertence a mesorregião do Centro Amazonense e à microrregião



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



homônima, possui uma área de 11.401,092 km² e uma densidade de 158,06 hab./km², o que a coloca como a segunda maior capital estadual do Brasil em área territorial. Segundo dados do IBGE (2010), a população era de 1.802,14 habitantes, deste total 1.792,881 (99,49%) encontravam-se na zona urbana e 9.133 (0,51%) na zona rural. A estimativa da população até 2021 era de 2.255.903 habitantes.

A rede municipal de educação do município de Manaus está subdividida em sete zonas geográficas: Norte, Sul, Centro-Sul, Sul, Leste I e II, Oeste e Rural/Ribeirinha. E segundo os dados da secretaria municipal de educação deste município, atualmente a rede municipal de educação conta 538 instituições públicas de ensino (centros de Educação Infantil e escolas regulares), que ofertam o ensino infantil regular, Ensino Fundamental I e II (regular), Educação Especial Substitutiva e Educação de Jovens e Adultos. Destas 538 escolas, 85 estão localizadas em zonas rurais distribuídas nas zonas geográficas oeste e rodoviária/ribeirinha.

Quanto às características administrativa e organizacional das escolas do campo de Manaus/AM, todas são escolas públicas, disponibilidade de transporte escolar, obedecendo ao sistema seriado e multisseriado de ensino, e contam com a oferta de ensino infantil regular em 72 escolas, oferta de ensino fundamental regular em 83 escolas e 14 escolas com oferta de Educação de Jovens e Adultos. O meio de transporte é fluvial ou terrestre, ou ainda pelas duas formas dependendo da localidade de acesso.

Todas as escolas do campo têm seu calendário escolar organizado pela Secretária Municipal de Educação, se diferenciando das escolas urbanas, na antecipação e término do ano letivo. Um dos grandes desafios das escolas da zona rural de Manaus é a construção de uma concepção de gestão escolar que dialogue com os princípios da Educação do Campo, como propõe os documentos norteadores mencionados no tópico anterior.

A Resolução nº 038, de 3 de dezembro de 2015, que aprovou o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus, sinaliza que a gestão escolar das escolas municipais será coordenada pelo Departamento de Gestão Educacional (DEGE). No Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino, no Título VII “Da Gestão Escolar”, Capítulo I “Da Constituição” no seu Art. 105 determina que,

Art. 105. A gestão escolar far-se-á através do princípio da cogestão e será compartilhada pelos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



seguintes membros da Comunidade Escolar (MANAUS, 2008, p 39):

- I - Diretoria;
- II - Secretaria;
- III - Congregação de Professores e Pedagogos;
- IV - Pessoal Administrativo;
- V - APMC;
- VI - Pessoal Discente.

Analisando esta estrutura organizacional, fica evidente ser um modelo pensando unicamente para a escola urbana, desconsidera outras realidades presentes na dinâmica campesina. Martins (2020) reitera que na gestão das escolas do campo é necessária a participação dos movimentos sociais, cooperativas, sindicatos e associações que estão presentes na organização rural, ou seja, mecanismos gestores ativos, que podem contribuir com o rompimento e superação da concepção de Associação de Pais e Mestres tradicional, que agrega somente os sujeitos ligados diretamente à realidade escolar, como professores/as e pais de estudantes, como mecanismo gestor. E de fato constituir-se como “[...] mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 35).

Sobre a figura do/a gestor/a enquanto agente escolar na organização do trabalho pedagógico escolar, em Manaus essa questão é preocupante, pois os/as gestores/as são cargos comissionados, indicações dos grupos políticos que se reservam no poder, o que contradiz o Art. 106 da Seção I, do Capítulo II “Da Nomeação do Diretor” do Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino (2008), que sinaliza que a contratação desses profissionais será por processo seletivo.

Art. 106. Os diretores dos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino, serão submetidos a Processo Seletivo Interno, pelo qual serão habilitados a serem diretores mediante critérios técnico-acadêmicos e procedimentos regulados por Decreto do Executivo Municipal.

Essa contradição na realidade no município de Manaus, expressa à forte cultura de indicação via político-partidária, que impõem um controle dos gestores municipais sob os gestores escolares, sendo uma forma de controle dos sistemas de ensino que tem grande capacidade de alcance às comunidades locais (LUPORINI; MARTINIAK e MAROCHI, 2011). Trata-se de uma maneira de limitar a dimensão política e o princípio da autonomia dos gestores escolares (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES 2018).

Nesse processo, é válido enfatizar que muitos gestores indicados para atuarem em escolas do campo de Manaus não têm nenhuma relação com o campo ou nunca trabalharem



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



nesses espaços. Tal realidade contribui para a consolidação da cultura escolar marcada por práticas burocráticas e centralizadoras nas escolas do campo, com concepção e vivência fragmentadas de participação, impossibilitando a constituição de uma cultura democrática e de um trabalho pedagógico referenciado sócio, político e culturalmente.

Considerações Finais

Diante da literatura e da legislação específica referente à Educação do Campo e gestão escolar das escolas do campo, ficou evidente que embora preconizado na legislação, o modelo democrático ainda é um desafio presente. Trazer a gestão de escolas do campo no contexto das políticas públicas de Educação do Campo foi fundamental para o entendimento de que há necessidade de transformações nos espaços escolares do campo, que contribuam no exercício de reflexão da Gestão democrática e participativa por todos os coletivos do campo, para que se tornem protagonistas no processo de democracia, refletindo sua própria realidade, e a partir dela, construir um projeto contra hegemônico e emancipador de campo brasileiro.

Com relação ao modelo de gestão das escolas do campo da rede municipal de ensino de Manaus, embora a documentação analisada proponha um modelo de gestão democrática, sua efetividade nem sempre acontece. Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar os modelos de gestão nas escolas do campo amazônico, e as implicações das concepções urbanas que distanciam os sujeitos do campo da garantia do direito à Educação do Campo.

Agradecimentos

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), como agências de fomento a pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM.

Referências

- ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 163-70.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo. (pp. 18-25). 2002.

CALDART, R. S. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5).

IBGE. (2010). **Censo Demográfico**. Séries Históricas e Estatísticas. Brasília. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 11 mar. 2022

KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo Nº1**. Brasília: MST/UnB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº1).

LIBÂNEO, J. C. **A organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LUPORINI, T. J.; MARTINIÁK, V. L.; MAROCHI, Z. M. L. Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 43, p. 214- 222, set. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639938>. Acesso em: 11 mar. 2022.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução nº 5, de 28 de agosto de 2008**. Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Regimento_escolas_municipais.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

MARTINS, F. J. **A Escola e a Educação do Campo**. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 179 p.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). **Educação do campo**. DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, p. 11-14. (Em Aberto vol. 24, nº 85). Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx.

Acesso em: 10 mar. 2022

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos De Pesquisa**, 48(169), 876–900. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5341>. Acesso em: 12 mar. 2022.

STEFANELLO, F.; JUNGES JUNIOR, M. L.; VIEIRA, J. A. Educação do Campo: singularidades da gestão democrática no espaço escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, 16(36), 131-149. (2021). Doi: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i36.14697>. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/41697>. Acesso em: 13 mar. 2022

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão de Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**. v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 15 mar. 2022



ESTUDO BIBLIOMÉTRICO NA BASE BRAPCI SOBRE A PRODUÇÃO INTELECTUAL REFERENTE À RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Luiz Fernando Correia de Almeida⁸¹
Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira⁸²
E-mail: luizfernanalmeida@gmail.com
GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

Este trabalho trata sobre a produção científica indexada na base de dados Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) sob a temática de recursos educacionais abertos (REAs). A investigação não buscou delimitar categorias ou especificidade sobre os REAs, mas mensurar a produção que está indexada na base citada para compor parte do projeto voltado para ensino de ciências. Com isso foram adotadas as palavras-chaves descritas no item resultados deste trabalho. Com isso foi localizado 32 trabalhos, os resultados obtidos compoem parte da pesquisa “Recursos Educacionais Abertos para ensino de saúde e sexualidade na disciplina de ciências do 9º ano do fundamental II” da Especialização lato sensu em ensino de ciências nos anos finais “Ciências é 10” ofertada pelo Instituto Federal do Amazonas. **Palavras-chave:** Recursos educacionais abertos; Estudo bibliometrico; Base de dados.

INTRODUÇÃO

Este estudo nasce como parte da pesquisa do trabalho de conclusão de curso (TCC) “Recursos Educacionais Abertos para ensino de saúde e sexualidade na disciplina de ciências do 9º ano do fundamental II” para a Especialização lato sensu em ensino de ciências nos anos finais “Ciências é 10”. O curso de especialização mencionado é uma iniciativa do Ministério da Educação ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo uma ação articulada da CAPES que integra o programa Ciência na Escola, do MEC, MCTIC e CNPQ ofertado através de algumas universidades públicas e institutos federais de educação para profissionais da educação básica de todo o País para estimular a integração entre educação básica e ciências básica e aplicada, contribuindo para qualificação de profissionais da educação para o ensino de ciências no

⁸¹ Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas (2017), Especialista n Ensino de ciências nos anos finais (2022) pelo IFAM e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2019), Conselho Regional de Biblioteconomia da 11ª Região, Manaus/AM,

⁸² Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFAM na Linha de Pesquisa 3 - Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia. Graduação em Licenciatura em Letras, com ênfase em Literatura e Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



âmbito dos municípios, dos estados e da federação:

[...] curso tem a intencionalidade de oferecer ferramentas que contribuam para uma ação dinâmica do professor no enfrentamento dos desafios postos no cotidiano de suas escolas e de suas salas de aula, de forma conectada à realidade da nossa sociedade tecnológica e globalizada (MEC, 2018).

A pesquisa tem como questão investigar se há potencialidade do uso de recursos educacionais abertos (REA) na disciplina de ciências para aula sobre saúde e sexualidade humana no 9º ano do fundamental II, sendo necessário realizar estudo bibliométrico para compreender a produção e estado da arte acerca da categoria “recursos educacionais abertos”, através das métricas de trabalhos indexados na BRAPCI. Com isso, o objetivo deste trabalho é mensurar a produção científica de trabalhos sobre recursos educacionais abertos indexados na BRAPCI.

Partindo da intencionalidade proposta da ciência aberta e toda filosofia de abertura que se articular com o movimento, é tornar as ciências mais abertas, tanto no processo de comunicação científica como no âmbito social.

A Ciência Aberta é a prática científica que permite que outros possam colaborar e contribuir, onde os dados da investigação, as notas laboratoriais e outros processos investigativos são livremente disponibilizados, sob condições que possibilitem o reuso, a redistribuição e a reprodução da investigação e dos dados e métodos subjacentes (*FOSTER Open Science Definition*). Em suma, a Ciência Aberta é o conhecimento transparente e acessível que é partilhado e desenvolvido através de redes de trabalho colaborativas (VICENTE-SÁEZ; MARTÍNEZ-FUENTES, 2018).

Essa dinâmica de abertura tem afetado setores como a educação e o ensino, que tem seu campo de atuação desterritorializados e reterritorializados com advento deste movimento e pelos novos “fazeres” trago pelas tecnologias da informação e comunicação, aplicadas ao contexto da educação básica:

Os processos de ensino e aprendizagem são, no decorrer de cada época, influenciados e desenvolvidos por diferentes atividades, artefatos e recursos. Os mesmos vão sendo influenciados pelas abordagens teóricas que sustentavam o campo científico, pelo conhecimento produzido, pelas práticas desenvolvidas, pelas tecnologias disponíveis e – não menos importante – pelo contexto político, histórico e social (PRUDENCIO; ARAÚJO, 2021).

No encaço dessas transformações e orientando-se pela perspectiva que o ambiente digital oportuniza a criação colaborativa, a gestão compartilhada e o



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



compartilhamento em larga escala surgem os recursos educacionais abertos (REA). Sendo uma ferramenta que tem causado mutação na educação, em que podem ser usado por professores e discentes como forma de transmitir e produzir saberes no processo de ensino e aprendizagem:

Materiais de ensino, aprendizado, e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Os REA podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (UNESCO, 2015).

Os movimentos de acesso livre, inserimos aqui os recursos educacionais abertos, podem exercer um papel relevante no exercício da cidadania dos indivíduos, em especial no que tange sobre aprendizagem e produção de conhecimento, na valorização das ciências que emanam do local, popularização para que possa minimizar fosso social de acesso a ciência, e ainda contribuindo para processo educacional do sujeito, na construção de saberes que sejam próximos da realidade, e que o “fazer” conhecimento não seja algo distante do sujeito enquanto indivíduo social (ALMEIDA, 2019).

Para Prudêncio e Araújo (2021) no Congresso Mundial sobre REA de 2012, a UNESCO tratou de elucidar que não apenas os materiais digitais podem ser considerados REA. Ou seja, livros didáticos, artigos acadêmicos tutoriais, slides, recortes entre outros, desde que estejam licenciados de forma aberta, gratuita e permitindo o uso e adaptação, também podem se enquadrar na categoria.

O uso de REAs é justificado por Almeida (2022), que aponta que a adesão do REA não é necessariamente relacionada à possibilidade de melhorar o eixo de aprendizagem professor-aluno, mas para melhorar apreensão do conhecimento através do fazer científico que pode ser propiciado ao aluno através do REA quando o discente também passa ser produtor de recursos que poderão ser usados na sala de aula e até mesmo melhorados por outros alunos. Almeida (2022) ainda aponta que além do processo de aprendizagem o REA possibilita a colaboração e recriação de conteúdos livres em que o professor pode recriar determinado produto, os alunos podem acessar e modificar também, criando um ambiente dinâmico de produção de saberes.



Os REA constituem-se como parte essencial do Movimento de Educação Aberta – um movimento educacional cuja gênese é a articulação para promover o livre acesso a oportunidades de aprendizagem, em que, diferentes áreas do conhecimento e instituições desenvolvam ferramentas, recursos e iniciativas para a promoção da educação (SANTANA; ROSSINI; LUCA PRETTO, 2012). O REA e a educação aberta também se relacionam as propostas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO, principalmente no que tange à ODS4 – Educação de Qualidade e ODS10 – Redução de Desigualdades (PRUDENCIO; ARAÚJO, 2021).

A proposta da investigação é dimensionar a quantidade de trabalhos que estejam indexados na base de dados BRAPCI, em que será realizado o estudo bibliométrico que “oferece um poderoso conjunto de informações para estudo de domínios do conhecimento” (CAMARGO; BARBOSA, 2018), que será voltado para produções científicas sobre REAs no âmbito da ciência da informação, a escolha da base se deu devido por se notar a produção de trabalhos sobre recursos educacionais abertos (REAs) no campo da ciência da informação, especialmente também considerando que o TCC esta sendo aplicado e desenvolvido no âmbito da de biblioteca escolar de uma escola particular de 1º ao 9º, mas para discentes do 9º ano. Essa investigação foi elaborada para contribuir na construção teórica do TCC mencionado no início deste trabalho, para possibilitar dimensão do estado da arte referente a temática a ser investigada.

METODOLOGIA

A bibliometria é uma técnica de análise de pesquisa que estuda publicações em livros, relatórios e artigos (FERREIRA, 2011) para quantificar, analisar e avaliar a produção científica acadêmica de temas (RAMOS-RODRÍGUEZ; RUÍZ-NAVARRO, 2004), ambos, portanto, adequados para o objetivo geral deste estudo. O estudo bibliométrico foi realizado na base de dados BRAPCI a partir de dados coletados através da busca, sem definição de recorte de tempo, utilizando as seguintes palavras-chave descritas na tabela 1 com quantidade de trabalhos localizados e quantidade desconsiderada. Os termos foram escolhidos pelo índice da própria base de dados. Com

as palavras-chave definidas, pesquisou-se uma por vez, sem alterar os filtros, deixando em toda a base de dados, recuperando os dados e anotando ao lado de cada palavra-chave.

Para alcançar os resultados foi adotado o seguinte caminho:

Figura 1- Percurso metodológico



Autoria: autoria própria, 2022.

Explicando a figura 1, para: **1º etapa**, são definidas as palavras chaves que serão usando para busca, neste item também foi considerado o índice geral apresenta na própria base de dados para nortear a escolha dos termos descritores (palavras-chave); **2º etapa** é realizada a busca em si na base e registrado em planilha o quantitativo de resultados obtidos através do termo descritor usado; **3º etapa**, após a busca é realizada a pré-seleção de trabalhos que possam vir ser relevantes para a construção teórica do TCC. Nesta etapa é considerada a inclusão/exclusão de trabalho considerando a repetência em outros descritos para evitar ambiguidades; **4ª etapa** é realizada a leitura dos trabalhos pré-selecionados a fim de compreender-los e se atendem ao escopo da investigação; na **5ª etapa**, os trabalhos são selecionados de fato, após leitura analítica; e por fim a **6ª etapa** os trabalhos são tabelados e computados para leitura profunda e contribuir na construção do TCC.

Com o desenvolvimento das pesquisas sobre a ciência aberta é natural que ocorram estudos cada vez mais especializados para compreender as tendências das demais categorias que a atravessam. Apesar de não ser foco deste trabalho, ao longo da experiência dos autores a área da educação tem se preocupado mais em investigar sobre REAs e sua relação no ensino e aprendizagem. Com isso foi escolhido a BRAPCI para dimensionar as publicações sobre REAs no âmbito da ciência da informação e tentar compreender quais são as dinâmicas postas à categoria investigada. É importante destacar que esse trabalho teve cunha de apresentar resultados da pesquisa bibliométrica na base de dados BRAPCI para contribuir para fundamentação teórica do TCC mencionado no início deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como apontado na tabela 1, foram localizados 109 trabalhos com os descritores aplicados, o número é reduzido para 70 trabalhos quando se exclui os trabalhos que não se aplica ao estudo ou que são trabalhos repetidos, que são publicações que tratam sobre outra temática, talvez se deva a problemas técnicos na própria indexação de termos na base BRAPCI. Outra situação observada por casualidade da pesquisa, tanto o termo “RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS” e “RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS” tiveram resultados maiores quando a busca se deu com termos em maiúsculos, em minúsculos o resultado era menor e os mesmos resultados obtidos em minúsculos fazem parte do resultado obtido através de caixa alta.

Ao fim do levantamento foi obtido o total de 32 trabalhos (artigos, resumos, pecha kuchas, etc) que estão indexados na BRAPCI. Essa redução se deve que muitos trabalhos se repetiam em palavras-chave diferentes, o que gerou ambiguidade. Então os trabalhos foram analisados e excluídos para não termos repetições no resultado final.

Tabela 1 Palavras-chaves x quantidades

Palavras-chaves	Total de trabalhos localizados	Total de trabalhos reais ⁸³	Trabalhos selecionados ⁸⁴
Objeto educacional digital	5	3	3
Open educational resources	24	14	13
Rea	32	12	4
Recurso educacional aberto	13	12	6
RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS ⁸⁵	27	22	4
RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS	8	7	2
Total	109	70	32

Fonte: elaboração dos autores, 2022.

Quanto à média anual de publicações, teríamos algo em torno de 3,2 trabalhos publicados anualmente, no Gráfico 1 é possível compreender a evolução da produção

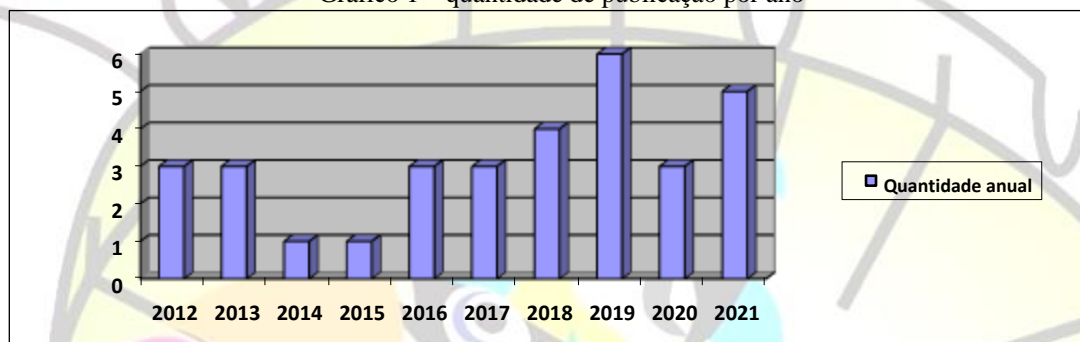
⁸³ Trabalhos selecionados, em que foram excluídos os trabalhos que não se aplicam ao objeto investigado.

⁸⁴ Trabalhos excluídos por se repetirem na busca em outras palavras-chave.

⁸⁵ A busca foi realizada com termo em maiúsculo, com termo em minúsculo a recuperação de trabalhos era menor. Em maiúsculo resultou em mais termos e os mesmos quando recuperados em minúsculo.

entre 2012 a 2021. É importante salientar que os trabalhos estão apenas indexados na base BRAPCI e não sintetizam a real produção na área da ciência da informação considerando que a BRAPCI é uma base de dados brasileira. Foi possível observar que existe uma tendência de se entender os REAs como parte do estudo da área (ciência da informação) mesmo que numa integração transdisciplinar com ensino e educação enquanto áreas, talvez um indicador seja a publicação crescentes em eventos da ciência da informação ou com temáticas em ciência aberta.

Gráfico 1 – quantidade de publicação por ano



Fonte: elaboração dos autores, 2022.

Nesse sentido o resultado bibliométrico contribui para compreender a quantidade de trabalhos publicados sobre REAs para a pesquisa intitulada “Recursos Educacionais Abertos para ensino de saúde e sexualidade na disciplina de ciências do 9º ano do fundamental II” no curso da Especialização lato sensu em ensino de ciências nos anos finais “Ciências é 10”, ofertado pelo Instituto Federal do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida a percepção do potencial de aprendizagem e informacional dos REAs, que podem ser considerados fontes de informação destinadas a práticas didáticas, ensino e pesquisa, que pode auxiliar no processo de apropriação da informação por parte dos sujeitos (aqui sendo eles, professores e alunos), caracterizadas pelo licenciamento aberto, tendo o potencial de democratizar o acesso à informação, já que está construído, em sua maioria, sob a égide das TICs.



Com os trabalhos obtidos foi possível ter dimensão das aplicações dos REAs no ambiente educacional, considerando a biblioteca escolar e a sala de aula, isso deve a proposta do curso de especialização mencionado ao longo deste trabalho, cobrar do pesquisador que o projeto seja uma intervenção na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Por entendermos a biblioteca como espaço de oferta de informação e conhecimento em diversos suportes, os REAs podem ser parte do hall de recursos e suportes informacionais que podem ser integrados a biblioteca escolar.

Prudêncio e Araújo (2021) colocam que ainda é pouca a produção científica brasileira que trate das relações entre categorias – REA – biblioteca – bibliotecários e a área da ciência da informação, além de correlacionar com as categorias educação – ensino - aprendizagem. Assim sendo, aponta-se para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os aspectos relacionados à organização e representação do conhecimento em e para REA, sobre a produção de REA, aplicabilidade em bibliotecas e que outras temáticas que se correlacionem com a biblioteconomia e ciência da informação.

A investigação demonstrou que existem poucas iniciativas de REAs para uso aplicado em saúde e sexualidade na educação básica, com certeza isso deve a especificidade da temática escolhida na pesquisa, com alguns casos apresentados no resultado da bibliometria podem ser usados na atender a essa mesma especificidade. Apontamos que apesar deste trabalho não investigar sobre os repositórios institucionais (RI) que armazenem REAs, mas ao longo da vivência desta pesquisa foi possível constatar que a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) dispõe de RI (figura 2) com recursos educacionais licenciados e disponíveis em filosofia *open* para qualquer sujeito, professor, discente que tenha interesse em usar REAs no âmbito da saúde, com isso também apresenta materiais referentes à sexualidade e saúde no seu hall de produtos disponíveis.

Figura 2 - Repositório EDUCARE/FIOCRUZ para REAs na área da saúde.



Fonte: captura de tela realizada pelo autor, disponível no link <<https://educare.fiocruz.br/>>.

É importante considerar que não estipulamos um recorte de tempo a fim de termos a evolução da produção do que existe indexado na base de dados BRAPCI sobre REAs. Neste cenário, o estudo bibliométrico contribui no processo de conhecer o que vem sendo produzido e as tendências que estão envolta do objeto estudado. Dos 32 trabalhos obtidos sobre a temática tratam sobre: produção de conhecimento, ensino e aprendizagem, potencialidade do REAs no ensino e no uso de ferramentas tecnológicas, e por último foi apresentado em sua maioria casos de sucesso de uso de REAs no processo de ensino.

Para além da localização do recurso educacional aberto na área da biblioteconomia, ciência da informação e educação/ensino, foi possível constatar ainda que o REA está ligado à de garantia de acesso e de incentivo, no contexto do ensinoaprendizagem, a produção de conteúdos acessíveis, advinda do compartilhamento, da colaboração e da autoria de alunos e professores. Essa relação se alinha com as exigências de um processo de ensino-aprendizagem que permita maior autonomia aos aprendizes na exploração de fontes diversas e multidisciplinares e também com docentes mais integrados às novas opções de comunicação e estimulados aos diálogos para troca e compartilhamento, fazendo com que aluno, e também, o professor apreendam a partir das próprias experiências. O conhecimento, assim, não se construirá por acumulação, mas por processos de reflexão crítica sobre a realidade (EVANGELISTA, 2021).



Por fim, após a pesquisa foi diagnóstico algumas singularidades como descritas no item de resultados deste trabalho, que talvez fosse pertinente uma revisão junto à base de dados, para que independente de fatos como descritores em letras maiúsculas ou minúsculas não impactem nos resultados que poderão ser obtidos. Conclui-se que esta pesquisa contribuiu para esclarecer a dúvida inicial sobre os desafios de ordens técnica e informacional que os REAs podem trazer no momento de seu uso e produção. No entanto, ainda existem questões a serem trabalhadas e discutidas pela complexidade do objeto empírico em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. C. de; SOUSA, J. C. M. de. Open Educational Resources for teaching health and sexuality in the science subject of the 9th grade of elementary school II.

Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 8, p. e21611830910, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.30910. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30910>. Acesso em: 25 oct. 2022.

ALMEIDA, Luiz Fernando Correia de. **Comunicação científica e movimento de acesso aberto: constituição e potencialidades para o processo educacional no PPGE/UFAM**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Especialização em Ensino de Ciências**

Anos finais do Ensino Fundamental “Ciência é Dez!”. Bahia: IFBA, 2018. Disponível: <https://portal.ifba.edu.br/prpgi/cursos/especializacao/especializacao-emensino-de-ciencias-anos-finais-do-ensino-fundamental-ciencias-e-10/0projetopedagogico-ensino-de-ciencias-anos-finais-do-ensino-fundamental-ciencias-e-10.pdf>

CAMARGO, L. S. de; BARBOSA, R. R. Bibliometria, cienciometria e um possível caminho para a construção de indicadores e mapas da produção científica. **PontodeAcesso**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 109–125, 2019. DOI: 10.9771/rpa.v12i3.28408. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/28408>. Acesso em: 25 out. 2022.

EVANGELISTA, Carolina Cardoso Dutra. **Recursos Educacionais Abertos (REAs) na perspectiva da Ciência da Informação: um estudo dos aspectos relacionados à produção e ao uso**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Manuel Portugal. **A bibliometric study on Ghoshal's managing across borders**. *Multinational Business Review*, 2011.

PRUDENCIO, D. da S.; ARAUJO, L. R. de J. **REA e bibliotecas: discussões sobre a importância da classificação e representação**. *Informação@Profissões*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 173–188, 2021. DOI: 10.5433/2317-4390.2021v10n3p173. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/44730>. Acesso em: 25 out. 2022.

RAMOS-RODRÍGUEZ, Antonio-Rafael; RUÍZ-NAVARRO, José. **Changes in the intellectual structure of strategic management research: A bibliometric study of the Strategic Management Journal, 1980–2000**. *Strategic management journal*, v. 25, n. 10, p. 981-1004, 2004.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. **Recursos educacionales abiertos:** prácticas colaborativas y políticas publica. 2013.

SILVA, A. L. A.; ALMEIDA, L. F. C. **Estudo bibliométrico no repositório institucional da universidade federal do Amazonas (riu/ufam) sobre a produção intelec.** , p. 657-664, . Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/149025>. Acesso em: 25 out. 2022.

UNESCO. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education.** Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/fulllist/guidelines-for-open-educational-resources-oer-in-higher-education/>.

VICENTE-SAEZ, Ruben; MARTINEZ-FUENTES, Clara. Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. **Journal of business research**, v. 88, p. 428-436, 2018.

XX SEINPE



FONTES DE PESQUISA NO AMAZONAS: PERIÓDICOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Kelly Rocha de Matos Vasconcelos- UFAM, Manaus, AM, Brasil⁸⁶

Pérsida da Silva Ribeiro Miki- UFAM, Manaus, AM, Brasil⁸⁷

Moysés Kuhlmann Jr.- CNPq, São Paulo, SP, Brasil⁸⁸

E-mail: kellymattos_am@hotmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas

Resumo

O resumo mostra como os periódicos *Diário Oficial do Amazonas* e *Jornal do Comércio* se constituíram como fontes em pesquisa sobre história da educação infantil desenvolvida no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Apresenta, de acordo com a perspectiva da história social e cultural, aspectos metodológicos do levantamento documental e da organização e análise das fontes, em especial no que tange à historicidade, localização e materialidade. Conclui que, os impressos, analisados como documentos monumento, foram essenciais para a pesquisa desenvolvida, possibilitando o conhecimento e análise crítica de eventos ocorridos nos períodos pesquisados, como a existência de parques infantis no Amazonas.

Palavras-chave: História da Educação; Amazonas; Imprensa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho revela como as publicações do *Diário Oficial do Amazonas* e do *Jornal do Comércio* foram utilizadas como fonte documental em uma pesquisa de mestrado que investigou os aspectos históricos do serviço municipal de Parques Infantis (Pis) na cidade de Manaus e sua propagação pelo estado do Amazonas, no período de 1940 a 1996.

Compreendemos que só é possível estudar a educação no âmbito das relações sociais, quando consideramos os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos da realidade a ser desvelada (CARVALHO; ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002; KUHLMANN JR.; LEONARDI, 2017).

A imprensa Oficial do estado do Amazonas, criada em 31 de agosto de 1892, por meio da Lei nº 01, no governo do engenheiro Eduardo Gonçalves Ribeiro, teve como

86 Mestra em Educação. Discente do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora e pedagoga na SEMED/Manaus. Bolsista FAPEAM.

87 Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

88 Doutor em História Social. Pós-doutorado em Ciências da Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.



primeiro diretor o engenheiro Armênio de Figueiredo, que conduziu a edificação de funcionamento da instituição: Avenida 7 de Setembro, centro de Manaus.

Sua primeira edição foi comemorativa pelo quarto aniversário da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1893, custava 12\$00 réis anuais em Manaus e 15\$00 anuais nos municípios, e divulgava os atos oficiais dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário nos âmbitos municipal, estadual e federal (VASCONCELOS, 2018)

Nas edições referentes ao período pesquisado, notamos que eram descritas as ações e os decretos, apresentando dados quantitativos com tabelas e dados qualitativos com reportagens, fotografias e até *slogans* exaltando o Estado Novo.

A disposição dos artigos se dava em três colunas onde eram publicados: despachos emitidos pelo Governo do Estado e pela Prefeitura de Manaus; portarias; atividades de fiscalização da Diretoria de Higiene; movimentos da tesouraria; quadros de receitas dos municípios; relação de escolas e do quantitativo de matrículas realizadas no Estado; notas dos alunos, lista com os nomes dos alunos que faltavam e até punições atribuídas a eles pelo *Gymnasio Amazonense Pedro II*.

Também encontramos artigos sobre viagens e participação de autoridades em eventos, o expediente da chefatura de polícia e do juízo de Menores e Acidentes, as estatísticas criminais, os Serviços Técnicos, ações e problemas enfrentados referentes à Saúde Pública, falecimentos, ações da Assistência Social, do Departamento de Esportes, do Tribunal Regional de Justiça Eleitoral do Amazonas e notícias referentes à veiculação do Amazonas em outros estados brasileiros.

Não observamos anúncios publicitários e regularidade na quantidade das páginas, que “variava entre 7 até mais de 100 páginas, em especial quando traziam figuras, balanços e relatórios anuais ou de todo um governo.” (VASCONCELOS, 2018, p. 35).

O *Jornal do Comércio*, *Jornal do Commercio* existente desde 1904, conhecido por ser o jornal da situação, representava a voz do Estado e de empresários, reproduzindo por vezes notícias publicadas no *Diário Oficial do Amazonas*. A partir de 1959 passou a ser dirigido pelo jornalista acreano Epaminondas Barahuna e em 1970 já contava com moderno sistema de impressão *off-set*⁸⁹, avançado para a época. O Jornal foi propriedade dos *Diários*

⁸⁹ Impressão indireta, com maior custo-benefício e qualidade, pois impedia a danificação do papel pela tinta). Garantindo a impressão de 14.000 mil exemplares por hora, foi a primeira da região Norte e uma das



Associados, de 1945 a 1984, quando foi adquirido por Guilherme Aluizio de Oliveira Silva, empresário amazonense, adotando a tríade “economia, política e entretenimento”, diferenciando-se dos outros jornais por se afastar de aspectos em comum entre eles, a exemplo das páginas policiais. Em 1987, foi o primeiro jornal da Região Norte a ter um selo de garantia, o Instituto Verificador de Circulação- IVC. Em 1989, tornou-se o primeiro a adquirir um sistema de informática sofisticado e em 1990, a publicar com fotografias a cores (CARVALHO, 2022).

Analisamos os periódicos estudados com base nas recomendações de Tânia Regina de Luca (2005), historicizando a fonte, observando as “condições técnicas”, “averiguação” e os motivos pelos quais foram escolhidas.

A PESQUISA NO *DIÁRIO OFICIAL DO AMAZONAS* E NO *JORNAL DO COMÉRCIO*

A coleta dos documentos para a pesquisa intitulada *Parques Infantis no Amazonas: 1940-1996* (VASCONCELOS, 2018) iniciou-se no final do ano de 2016. As edições do *Diário Oficial do Amazonas* e o do *Jornal do Comércio* foram encontradas em arquivos públicos e privados. Além destes, também utilizamos outros periódicos como documentos complementares a exemplo da revista *Sintonia*, do *O Jornal* e do *O Radical*, publicados no Amazonas, além do *Correio da Manhã* e do *Diário de Notícias*, publicados no Rio de Janeiro.

As fontes foram localizadas em acervos virtuais, em especial a *Hemeroteca Brasileira Digital*⁹⁰ e em acervos físicos, a exemplo do Instituto Durango Duarte, no Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas (IGHA)⁹¹, no Arquivo Público⁹² e na Biblioteca Pública do Amazonas.

primeiras do Brasil, ao lado da instalada no Correio Brasiliense, também dos Diários Associados (CARVALHO, 2022).

90 Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

91 Situado à Rua Frei José dos Inocentes, nº 132 no Centro da cidade de Manaus – AM.

92 Criado em 1897 e localizado à Rua Bernardo Ramos no Centro de Manaus desde o ano de 1947, onde se encontram todas as edições dos Diários Oficiais do Estado, registros da antiga chefatura de polícia e documentos sobre a construção do Teatro Amazonas. Descobrimos o acervo dos Diários Oficiais por meio de pesquisa digital no site www.servicos.sead.am.gov.br/arquivopublico e confirmação da informação com o historiador e pesquisador Geraldo dos Anjos (VASCONCELOS, 2018, p. 29).



A pesquisa em edições virtuais do *Jornal do Comércio* disponíveis no sítio da *Hemeroteca Nacional*, utilizando os descritores: “Parques Infantis” e “Parque Infantil”, resultou em 186 ocorrências de parque infantil, de um total de 139.385 páginas.

Como havia a impossibilidade de realizar o *download* das publicações no site da *Hemeroteca Nacional*, buscou-se obtê-las por meio do site do *Jornal do Comércio*. Todavia, foi um procedimento muito lento e cansativo, pois o site apresentava instabilidade e solicitava novo *login*, demorando alguns minutos para nova autorização, o que dificultava o processo de coleta.

Outra técnica aplicada foi a ampliação das notícias para capturá-las com a ajuda da *Ferramenta de Captura do Windows 7*, procedimento que não permitia obter a página na íntegra, devido ao comprometimento da qualidade da imagem, o que impossibilitava a leitura de seu conteúdo.

Após alguns meses, descobriu-se que era possível obter as páginas do *Jornal do Comércio* (AM) em formato de imagem – JPG, no site da *Hemeroteca Nacional*, ao clicar com o botão direito do mouse no documento, e selecionar a opção “abrir imagem em uma nova guia”, onde, após pressionar novamente com o botão direito e escolher a opção “salvar imagem como...”, era possível baixar o documento em boa resolução.

A pesquisa na *web*, em *blogs* ou páginas no *Facebook* que apresentavam imagens, na maioria das vezes não fornecia a fonte correta ou completa de determinado documento, ou ainda, se observava que a qualidade da imagem estava bastante comprometida ou desfocada, dificultando e/ou impossibilitando o seu uso. Essa última situação também ocorreu em muitas edições digitalizadas na hemeroteca nacional, nas quais foram encontradas muitas figuras de difícil visualização, em estado praticamente impossível de serem analisadas. Por isso, com os indicadores de localização: jornal, dia, mês, ano e página, buscou-se por estes documentos no acervo de periódicos da Biblioteca Pública do Amazonas (BPAM), na tentativa de localizá-los em suas versões originais, tentativas estas que, apesar de algumas vezes frustradas, na maioria das vezes foram bem-sucedidas.

Os periódicos da BPAM estavam organizados por ordem cronológica, em pastas azuis, agrupados por nome e período correspondente a um ou dois meses. As pastas, dispostas em prateleiras, devidamente identificadas pelos jornais e períodos

correspondentes, contendo um índice com os dados do jornal: nome, ano, mês, quantidade de páginas, se a edição estava completa ou incompleta.

Quanto à materialidade das pastas onde as publicações estavam arquivadas eram de “plástico, na cor azul, etiquetadas na parte frontal com as seguintes informações: Jornal do Comércio, meses e ano [em algarismo romano] entre parênteses, e em algumas pastas havia a informação ‘{Sem condições de manuseio}’.” (VASCONCELOS, 2018, p. 30).

Utilizamos uma câmera de celular para coletar os documentos e o editor de imagem *Microsoft Picture Manager 2010* para realizar ajustes de edição, principalmente contraste, brilho e cor.

Durante a manipulação dos documentos, foram encontradas muitas páginas incompletas que se esfarelavam ou até mesmo se rasgavam, devido ao desgaste ocasionado pelo tempo e ao estado de conservação, como é possível observar nas figuras 1 A e B:

Figura 1- Aspecto de página do *Jornal do Comércio* do Amazonas e do no *Diário Oficial* do Amazonas (Elaboração própria)



Fonte: Vasconcelos (2018, p. 50-51).

Para facilitar a localização elaboramos um índice em formato de tabela no *Microsoft Excel* contendo seis colunas com as seguintes informações: “ano”, “nome/pasta”, “localização”, “fontes/documento”, “inaugurado/doado/realizado por” e “informações relevantes”. (VASCONCELOS, 2018, p. 214).

Na sala de pesquisa do IGHA também encontramos outros documentos importantes, tais como: Relatórios, Mensagens e Leis, além de livros dispostos em estantes,



protegidas por vidro transparente, contendo pastas devidamente identificadas por ano e conteúdo.

Ao todo, manuseamos 2549 *Diários Oficiais* correspondentes aos anos de 1937 a 1945, dentre os quais 578 foram selecionados por trazerem informações relevantes sobre os parques infantis e sua contextualização, especialmente quanto à educação e saúde das crianças.

O QUE AS FONTES REVELARAM?

Por meio dos periódicos descobrimos que o Parque Dez de Novembro foi o primeiro parque infantil no Amazonas, inaugurado em 19/04/1943, dia do aniversário do então presidente Getúlio Vargas, possuindo estrutura similar à de outros Parques Infantis existentes no Brasil naquela época, ou seja, “em área ampla, onde as crianças poderiam realizar atividades recreativas em contato com a natureza, nos moldes higienistas, cujo playground teria sido importado de Nova York.” (VASCONCELOS, 2018, p. 183; VASCONCELOS; MIKI, 2019).

Na mesma década, também foi construído no bairro Cachoeirinha, um segundo Parque Infantil denominado Parque Infantil Ribeiro Júnior, sob a administração de Juizado de Menores, onde também funcionaria o velódromo “Álvaro Maia”, “único do país e segundo da América do Sul”. O Parque foi inaugurado durante as comemorações da Semana da Pátria, dirigido pelo esportista e engenheiro amazonense Deodoro Freire, e foi um grande atrativo do local, mas por poucos anos, até 1949. Em 1950 o seu diretor e idealizador falece e o velódromo foi vendido, após esse acontecimento, não encontramos mais notícias sobre eventos no local (VASCONCELOS, 2018, p. 88; VASCONCELOS; MIKI, 2019).

Também encontramos notícias da existência de parques infantis no Educandário Gustavo Capanema, inaugurado em outubro de 1948, em comemoração à Semana da Criança⁹³; na Casa da Criança, destinada a crianças de famílias pobres, com idades entre 0 a 7 anos, cujo Parque Infantil fora inaugurado em 1956; e nos Institutos Melo Matos, internato para menores infratores do sexo masculino e Maria Madalena, internato para

93 A instituição era destinada aos filhos de hansenianos que eram separados da família após o nascimento.



menores do sexo feminino, cujos parques foram inaugurados em 1966, no governo de Arthur Reis (VASCONCELOS, 2018).

A partir de 1957, encontramos muitas notícias sobre inaugurações de parques infantis em praças de vários bairros da cidade de Manaus, principalmente na administração de Gilberto Mestrinho. Ao todo, encontramos notícias da existência de pelo menos quarenta e dois Pis no Amazonas, vinte e quatro na capital.

No interior do Amazonas, notícias sobre dezoito Pis inaugurados entre os anos de 1946 a 1988 foram encontradas, sendo que quatro parques foram “construídos por iniciativa de suas administrações municipais: Parintins (1946), Careiro da Várzea (1970), Urucurituba (1970) e Manicoré (1971)” e os demais inaugurados pelos governadores, principalmente nos governos de Arthur César Ferreira Reis e Danilo Areosa (VASCONCELOS, 2018, p. 184).

Notícias denunciam o descaso com o Parque Dez de Novembro que deixou de funcionar na década de 1980: característica esta que talvez seja a única em comum entre o primeiro parque inaugurado e os demais parques que existiram em praças públicas e em preventórios: a falta de investimento na manutenção, na preservação e na educação não formal, prevista na proposta de origem do Serviço de Parques Infantis no Amazonas (VASCONCELOS, 2018, p. 184).

A partir da década de 1970 observa-se uma quantidade expressiva de notícias no *Jornal do Comércio* sobre educação de crianças de 0 a 7 anos e sobre encontros e cursos de formação para professores que trabalhavam com a chamada educação pré-escolar, a exemplo do I Encontro de Educação do SESI, em 1973 e do Curso de Aperfeiçoamento em Educação pré-primária, em 1974, realizado pelo Ginásio e Escola Normal Preciosíssimo Sangue e a Associação de Educação Católica, “com visão geral do Trabalho no Jardim de Infância” (VASCONCELOS; KUHLMANN JR., 2022, p. 17).

Por fim, compreendemos que a “educação está presente nas relações sociais e as publicações materializam e difundem as ideias e propostas educativas no meio social”, assim os periódicos podem se constituir em fontes de caráter formativo, “meio de comunicação importante, uma vez que atuam como ponte entre o local, o regional, o nacional e o global.” (VASCONCELOS; KUHLMANN Jr., 2022, p. 4).

A imprensa “como força social” atua “na produção da hegemonia, a todo o tempo, articula uma compreensão da temporalidade, propõe diagnósticos do presente e afirma



memórias de sujeitos, de eventos e de projetos, com as quais pretende articular as relações presente/passado e perspectivas de futuro.” (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 259).

Os impressos, principalmente na região norte, podem ser utilizados como fontes valiosas para a pesquisa documental e história da educação, pois

voltar os olhos para a história social e cultural do Amazonas exige um olhar atento e uma busca minuciosa e exaustiva, em virtude da escassez de documentos e produções que estudem o passado do Estado e da cidade de Manaus. Cada documento encontrado se constituiu em uma peça de um quebra-cabeça na tentativa de se entrever resquícios de um fragmento temporal. (VASCONCELOS; MIKI, 2019, p. 299).

Os impressos, compreendidos como documentos “monumento” (LE GOFF, 1990), estudados no campo de subjetividade e da intencionalidade com o qual devemos lidar, se constituem em fontes relevantes, sob perspectivas teórico-metodológicas, possibilitando a ampliação do universo das fontes históricas, e permitindo ao pesquisador colocar a habilidade de lidar criticamente com elas no centro de sua formação e constituição enquanto historiador da educação.

Ressaltamos ainda que, sem a pesquisa nos *Diários Oficiais* e no *Jornal do Comércio*, muito provavelmente não conseguiríamos ter acesso a aspectos importantes sobre a história dos PIs, e sua contextualização dentro das relações sociais e culturais entre as classes para as quais se destinava este serviço: “os filhos dos pobres, operários, os de baixo poder político-econômico, a população menos favorecida” (VASCONCELOS, 2018, p. 25). Procurou-se verificar os motivos que levaram à existência desses espaços não escolares, sendo, principalmente, a realização da “campanha patriótica nacional” no contexto de uma política eugênica, de combate à pobreza e ao analfabetismo (KUHLMANN Jr., 2002, p. 470).

Por isso, reforçamos os “qualificativos” e a utilidade dos periódicos na pesquisa em história como “manancial fértil para o conhecimento do passado”, “fonte de informação cotidiana” ou “material privilegiado para recuperação dos acontecimentos históricos.”, especialmente, para nós, em história da educação (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 253).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos fatores preponderantes para que utilizássemos os periódicos foi a necessidade de encontrar respostas sobre a possibilidade de existência de parques infantis na Amazônia.

Apesar de a pesquisa sobre a história da educação infantil no Brasil ter aumentado nos últimos anos, ainda se verificam poucos estudos sobre o tema na região Norte e na Amazônia.

Durante a pesquisa, precisamos superar vários obstáculos como: encontrar fontes, ampliar o período de estudo, de 1940 a 1996, contextualizar as informações para a construção da narrativa histórica, frente às lacunas existentes nas informações, que dificultaram a compreensão da realidade estudada.

De diferentes formas, entre 1950 e 1996, os PIs configuraram-se como locais de entretenimento e recreação para crianças, por extensão para jovens e adultos, onde foram instalados equipamentos semelhantes aos playgrounds norte-americanos, muitas vezes em espaços públicos ao ar livre. Outra configuração ocorreu no interior de internatos e outras instituições educacionais e comerciais.

Observamos durante o período estudado, que os PIs foram inaugurados no Amazonas, para dar visibilidade política aos governantes, uma vez que estes eventos estavam na maioria das vezes atrelados a dias comemorativos, e eram amplamente divulgados na imprensa, como estratégia de fortalecimento do sentimento de nacionalismo entre a população amazonense.

Por meio dos periódicos *Diário Oficial do Amazonas* e *Jornal do Comércio*, conseguimos recuperar eventos históricos importantes sobre a existência dos Pis no Amazonas, e de como esses espaços eram utilizados para exaltar a pátria brasileira e seus governantes.

Por fim, destacamos a relevância da pesquisa com as fontes oficiais, especialmente no período investigado, em que ainda é possível observar a existência de muitas lacunas. Assim, por meio dos periódicos, foi possível a construção de um trabalho que contribuísse para estudos relacionados à história da educação infantil amazonense.



REFERÊNCIAS

- CARVALHO, C. H.; ARAÚJO, J. C. S.; GONÇALVES NETO, W. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: GATTI JÚNIOR, D.; ARAUJO, J. C. S. (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002, (Coleção memória da educação).
- CARVALHO, F. A. **Jornal do Commercio**. Linha do tempo dos 118 anos do Jornal do Commercio. 2022. Disponível em: <https://www.jcam.com.br/noticias/linha-do-tempo-jornal-do-commercio/>. Acesso em: 20 de abr. 2022.
- CRUZ, H. de F.; PEIXOTO, M. do R. C. Na Oficina do Historiador: Conversas sobre História e Imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n.35, p.253-270, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- KUHLMANN JR., M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUHLMANN JR., M.; LEONARDI, P. História da Educação no quadro das relações sociais. **História da Educação**, [S.L.], v. 21, n. 51, p. 207-227, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66163>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/NZX95wBpYXb4cW8kDxkqLZL/?lang=pT>. Acesso em: 28 set. 2022.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- VASCONCELOS, K. R. M. Parques Infantis no Amazonas: 1940 a 1996. 2018. 233 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6738>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- VASCONCELOS, K. R. de M.; KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e mulheres no Jornal do Comércio: Manaus, década de 1970. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 21, n. Contínua, p. e131, 2022. DOI: 10.14393/che-v21-2022-131. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66400>. Acesso em: 22 set. 2022.
- VASCONCELOS, K. R. de M.; MIKI, P. da S. R. Origem do Serviço de Parques Infantis no estado do Amazonas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 30, p. 291-302, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/11414>. Acesso em: 22 set. 2022.



FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS: MEMÓRIA HISTÓRICA REGIONAL E LOCAL NOS ANOS FINAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MANAUS (1991- 2009)

Diego Pires de Souza⁹⁴

Pérsida da Silva Ribeiro Miki⁹⁵

E-mail: diegopiresdesouza@gmail.com

GT I: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado do Amazonas
(FAPEAM)

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo estudar o ensino de história regional e local nos últimos anos da rede municipal de ensino de Manaus, que, entre os anos de 1991 e 2009, foi articulado por meio da disciplina de Fundamentos de História do Amazonas - (FHA). Para tanto, objetivamos compreender a implantação, desenvolvimento e término da disciplina FHA na rede pública de ensino municipal de Manaus frente às políticas públicas que estabeleceram o ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental no período de 1991 a 2009. Trata-se de uma pesquisa histórica com base na história social e cultural que analisa fontes primárias e secundárias obtidas a partir de levantamentos bibliográficos e da pesquisa documental. A análise dos dados permitiu a reconstituição histórica da disciplina FHA, bem como compreender que ao promover a extinção da disciplina de sua grade curricular, a SEMED/Manaus nega aos seus alunos o acesso à sua própria história, favorecendo assim o enfraquecimento da compreensão identitária dos docentes.

Palavras-chave: Políticas públicas; cultura escolar; história das disciplinas escolares; história regional e local; Fundamentos de História do Amazonas.

INTRODUÇÃO

Se no início de sua constituição enquanto disciplina escolar nas escolas brasileiras a História serviu para a formação de uma imagem briosa da nação capaz de formar uma identidade nacional patriótica e ufanista, hoje, seu ensino preconiza a identificação de identidades (no plural) em concomitância à formação de cidadania.

Na busca desta formação identitária, a história regional e local tornam-se grandes aliadas, principalmente se forem articuladas com as dimensões da história social e cultural,

⁹⁴ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), professor na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus (SEMED). Bolsista- FAPEAM.

⁹⁵ Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



haja vista que lidam com os fatos e acontecimentos inseridos em uma espacialidade próxima aos discentes. Sendo assim, contribui para o desenvolvimento da historicidade desses educandos ao mesmo tempo que os inserem na comunidade da qual fazem parte, identificando-os enquanto sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, Coelho (2019, p. 3) destaca que “O ensino da História Regional deve contribuir para a formação de uma identidade que valorize e incorpore os alunos a uma condição mais específica. Que é a sua própria História” e Bittencourt (2009, p. 168) dá destaque a história local “[...] por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer [...]”.

De 1991 até 2009 o ensino dos conteúdos de história regional e local na rede de educação municipal de Manaus vigorou sob a tutela de uma disciplina escolar própria chamada Fundamentos de História do Amazonas (FHA). Uma disciplina que, integrante da cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995) era promotora de um conhecimento autônomo em oposição a ideia chevallardiana que reduz a escola a mero *locus* de reprodução de um conhecimento erudito e o professor seria o facilitador na de reprodução deste conhecimento (CHERVEL, 1990).

Sendo assim, dada a importância que FHA exerceu na formação identitária dos discentes enquanto sujeitos históricos se faz importante o entendimento de como se deu a implantação, o desenvolvimento e o término da disciplina FHA nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de educação municipal de Manaus.

Portanto, esta pesquisa de Mestrado em Educação que está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAM), tendo como órgão financiador a Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), busca compreender a implantação, desenvolvimento e término da disciplina FHA na rede pública de educação municipal de Manaus frente às políticas públicas que estabeleceram o ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental no período de 1991 a 2009. Como objetivos 1) Contextualizar a conjuntura política, econômica e social no âmbito da reforma educacional dos anos 1990 e idos dos anos 2000, que influenciou reformulações curriculares no Brasil; 2) Especificar as políticas educacionais nas esferas federal, estadual, e municipal que determinaram o ensino de história regional e local na



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



rede pública municipal de educação de Manaus; e 3) Traçar a trajetória histórica da disciplina FHA e suas implicações na rede pública municipal dos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus.

Tal estudo vem sendo realizado através do Método Histórico com base na história cultural e social tendo em vista os preceitos dos estudos da história das disciplinas escolares e da cultura. Ao fazermos uso dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da historiografia, destacamos que todas as etapas da investigação ancoram-se na “lógica histórica”.

Por “lógica histórica” designo um método lógico de pesquisa adequado a materiais históricos, projetado, na medida do possível, para testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e para eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado de prova consiste em um diálogo realizado por meio de hipóteses sucessivas, de um lado, e pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; a interrogação é uma hipótese (por exemplo, acerca de como diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); e o interrogado são as evidências, com suas propriedades específicas. (THOMPSON, 2021, p. 73).

Nesse sentido, articulamos a investigação ao que De Certeau (1982) chamou de “operação historiográfica”, levando em consideração o “lugar social”, os “procedimentos de análise” e a “construção de um texto”, uma vez que:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". (DE CERTEAU, 1982, p. 65).

As buscas pelas fontes que embasam a pesquisa dão-se através da pesquisa documental.

Nessa perspectiva os documentos encontrados tanto em pesquisas em sítios eletrônicos quanto em pesquisa de campo realizada na SEMED/Manaus foram analisados através da concepção de documento-monumento, uma vez que “Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (LE GOFF, 1990, p. 91). Dada sua relevância dentro da sociedade ou então de quem o produziu enquanto fontes - que



auxiliam o historiador na escrita da história – os documentos tornam-se monumentos, pois ratificam e ajudam na conservação de determinada memória social.

Dito isso, a perquirição dos aspectos constitutivos da disciplina escolar de Fundamentos de História do Amazonas, com base na abordagem da história social e cultural oportuniza dar lume a uma parte da história da educação de Manaus, da história da educação do Amazonas e da história da educação desta parte da região Amazônica brasileira no transcorrer da década última do século XX e a década primeira do século XXI.

FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS: O MARCO LEGAL DA HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR

De acordo com Carlos Monarcha (2007) a partir dos anos 90 os estudos de história da educação no Brasil passaram a pautar-se nos modelos historiográficos da Nova História e da Nova História Cultural. Com isso, temas que hoje em dia são recorrentes passaram a compor naquele momento a pesquisa histórica em educação, tais como “[...] gênero, infância, identidades, tempo, disciplinas e formas escolares, modos de ler, métodos de ensino, profissão docente, instituições escolares, periodismo pedagógico e, sobretudo, cultura escolar”. (MONARCHA, 2007, p. 73).

Essa conjuntura favoreceu uma diversificação de temas e fontes e abriu novos caminhos para as investigações do campo da história da educação no Brasil. Com isso, estudos sobre história das disciplinas escolares e cultura escolar ganharam atenção, sobretudo os trabalhos de pesquisadores como André Chervel, Ivor Goodson, Dominique Julia, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago.

A respeito da cultura escolar Julia (2001) estabelece que:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 2).

Aprofundando o debate, Viñao Frago (1995) alastra o entendimento alegando que



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Mas, o que constitui uma disciplina escolar? Para Yves Chevallard a disciplina escolar é resultante de um conhecimento científico produzido nas instituições acadêmicas por meio de uma ciência de referência que ao ser transposto para a realidade da escola passa por um processo de “vulgarização”. Essa concepção estabelece uma hierarquização dos saberes apontando para a superioridade do conhecimento produzido nas universidades em detrimento dos saberes escolares. Além disso, confere a escola a função passiva de receptadora e reprodutora de um conhecimento estabelecido por agentes sociais externos, cabendo aos professores a tarefa de intermediar e facilitar esse processo de reprodução do conhecimento.

Para Chervel (1990) a ideia de “transposição didática” reduz a escola a um simples agente transmissor de saberes e lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina. O autor destaca a disciplina escolar como um campo de conhecimento relativamente autônomo e reconhece a escola – sem excluir a ação de seus vários agentes externos e internos - como um lugar legítimo de produção de um saber próprio. E esse saber produzido faz parte de uma cultura escolar.

Nesse sentido, Bittencourt (2009) enfatiza que

Em decorrência da concepção da escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar; para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. (BITTENCOURT, 2009, p. 39).

As disciplinas escolares fazem parte da cultura escolar – estão inseridas no interior do processo de produção de conhecimento. Tanto para Chervel (1990) quanto para Goodson (1990) as disciplinas escolares devem ser estudadas através de sua historicidade, levando-se em consideração a função social da escola em cada período.

A constituição de uma disciplina escolar na grade curricular de ensino é estabelecida pelo aparato burocrático do Estado. O estabelecimento do ensino da história



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



regional e local consta nas entrelinhas da documentação e legislação educacional brasileira produzidas no âmbito da reforma da educação dos anos 90. Reforma essa que é fruto da conjuntura política e econômica neoliberal emergida com a crise do capital no final dos anos 60 e início dos anos 70.

Para Oliveira (2004) a década de 90 inaugurou um novo momento na educação brasileira onde substitui-se o ideário nacional-desenvolvimentista dos anos de 60 pelo imperativo da globalização. Para isso, criou-se uma nova regulação das políticas públicas da educação tendo por base as orientações debatidas na “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”, que foi um marco para realização da reforma da educação nos anos 90.

A partir da Conferência, o governo brasileiro publicou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) que apontava que “Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a *pluraridade cultural e as diversidades locais*”. (BRASIL, 1993, p. 45, grifo nosso).

Após inúmeros debates, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96. A LDBEN em seu artigo 26 determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma *parte diversificada*, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com intuito de fornecer um referencial curricular comum para educação básica de todo país a ser utilizado pelas escolas e professores em consonância com as propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação dos estados e municípios. O PCN de História destaca a importância da articulação dos conteúdos de História Geral e História do Brasil a serem ministrados em concomitância com a *perspectiva regional e local*.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nota-se que nessas políticas educacionais referente ao currículo escolar está implicitamente engendrado o estabelecimento do ensino de história regional e local através de termos como: *“pluridade cultural e as diversidades locais”* no Plano Decenal de Educação para Todos (1993); *“parte diversificada”* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); *“perspectiva regional e local”* nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (1997).

Foram esses os documentos norteadores da esfera federal que ao longo dos anos estabeleceram as bases para a construção dos currículos escolares – incluindo os da SEMED/Manaus. No entanto, a criação da disciplina de FHA na rede pública municipal de educação de Manaus antecede a elaboração desses documentos.

As análises dão conta de que antes de possuir currículo próprio – o que só veio a ocorrer após homologação da LDBEN/1996 – a SEMED/Manaus norteava-se pela grade curricular da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - SEDUC/AM.

Foi da esfera de poder estadual que emanou um importante marco para o ensino de história regional e local no estado. No dia 22 de junho de 1989 foi decretada a Lei nº 1.906 que tornou obrigatório o ensino de História do Amazonas como disciplina, na 5ª e 6ª série do 1º grau (atualmente constituem-se nos dois primeiros anos dos anos finais do Ensino Fundamental) e no 2º grau (atualmente o Ensino Médio), nas escolas da rede estadual e particular do Estado do Amazonas. Nas palavras da Lei:

Art. 1º - Torna obrigatório o ensino de História do Amazonas como disciplina para o 1º e 2º Graus da rede Particular e Oficial de Ensino da Capital e do Interior.

§ 1º - Na 5ª e 6ª séries será ministrado Fundamentos de História do Amazonas. § 2º - No 2º Grau História do Amazonas. (AMAZONAS, 1989).

Acatando o ordenado pela Lei nº 1.906, a SEDUC/AM incluiu em seu currículo a disciplina de FHA. Ao adotar a grade curricular do estado como referência, a SEMED/Manaus acabou também por incorporar o ensino de FHA em suas escolas e a primeira menção da disciplina data o ano 1991.

E na esfera municipal, quais foram os marcos legais no âmbito das políticas educacionais municipais que juntamente com os documentos supracitados nortearam o estabelecimento do ensino de história regional e local na SEMED/Manaus?



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A Lei nº 512, de 13 de dezembro de 1999 que dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino do município de Manaus estabelece em seu art. 20 que:

Os currículos do Ensino Fundamental serão aprovados pelo Conselho Municipal de Educação e terão a base nacional comum complementada pelo Sistema Municipal de Ensino e pela escola, adaptando-se, na parte diversificada, às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (MANAUS, 1999).

No que tange ao ensino de História a referida Lei em seu § 4º do art. 20 determina que:

O ensino da História dará ênfase à história do caráter social das diversas sociedades e suas inserções históricas no Estado do Amazonas, na Região Amazônica, no Brasil e na América Latina, envolvendo os agentes históricos na reconstrução da História, com intenção de organizar o passado para explicar o presente e delinear proposta para o futuro, levando em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e amazonense. (MANAUS, 1999).

Verifica-se que a Lei 512/99 não tornou obrigatório o ensino de história regional e local. Essa obrigatoriedade veio a ser determinada pela Emenda nº 88, de 2 de setembro de 2015, que acrescentou ao artigo 346 da Lei Orgânica do município de Manaus – Loman, o inciso IX que decide pela “Inclusão obrigatória, no conteúdo programático ministrado pelas escolas municipais, das matérias Geografia e História do Amazonas [...]” (MANAUS, 2015). Contudo, essa obrigatoriedade chegou com alguns anos de atraso, pois em 2009 valendo-se da não obrigatoriedade a SEMED/Manaus decidiu por extinguir a disciplina de FHA de sua grade curricular com aval do Conselho Municipal de Educação através do Parecer nº 08/CME/2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação educacional brasileira estabeleceu implicitamente parâmetros para o estabelecimento e/ou manutenção do ensino de história regional e local. No caso da rede municipal de educação de Manaus essa legislação contribuiu para manutenção da disciplina escolar de FHA em sua grade curricular.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A trajetória histórica da disciplina FHA na rede municipal de ensino de Manaus iniciase a partir de sua criação pela Lei Estadual 1.906/89, sua manutenção nos anos 90 dar-se em cumprimento a determinação do artigo 26 da Lei 9.394/96 e posteriormente sua extinção no ano de 2009 ocorre mediante aval do Conselho Municipal de Educação através do Parecer nº 08/CME/2009.

Dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem aliadas a dificuldades de ordem política e econômica fizeram com que ao longo dos 20 anos de existência da disciplina de FHA os professores elaborassem seus próprios métodos e materiais didáticos que auxiliassem nas aulas sobre história regional e local. Configurando-se, assim, professores e alunos como **agentes** e a escola enquanto **espaço** de produção de um saber cultural relativamente autônomo (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990) que através da história regional e local buscava delinear as identidades manauaras, amazonenses e amazônicas.

O ensino da história regional e local – que nos anos finais da rede de educação municipal de Manaus entre os anos de 1991 a 2009 - deu-se por meio da disciplina de FHA, quando trabalhados na perspectiva da história social e da história cultural em oposição a uma historiografia puramente eurocêntrica possibilitava dar voz e vez aos indivíduos “marginalizados”, aos “excluídos” aos “de baixo” (HOBSBAWM, 2013; THOMPSON, 2021), muitas vezes ocupantes de regiões e localidades igualmente “marginalizadas”, “excluídas” e vistas por uma ótica dominante. Sendo assim, o ensino desses conteúdos oportunizava aos discentes identificarem-se enquanto sujeitos históricos pertencentes a uma realidade histórica, social e cultural de onde provem sua identidade.

Se está claro que uma das incumbências do ensino de história regional e local é a constituição identitária dos discente, ao operar a extinção da disciplina de FHA, a

SEMED/Manaus estaria agindo favoravelmente para o enfraquecimento dessa compreensão identitária dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Lei nº 1.906, de 22 de junho de 1989**. Torna obrigatório o ensino de História do Amazonas como Disciplina, na 5ª e 6ª série do 1º Grau e no 2º Grau, nas Escolas da Rede Estadual e Particular do Estado do Amazonas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, DF, MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais.** História. Brasília, DF, MEC, 1997.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** vol. 1, n. 2, p. 177-229. 1990.

COELHO, Lenilson Melo. Produção de livros didáticos para o ensino de história regional do Amazonas e suas problemáticas: uma síntese da história do Amazonas. *In: Simpósio Nacional de História*, 30., Recife. Associação Nacional de História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação.** n. 2, p. 230-254. 1990.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** n. 1, p. 9-44. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 1990.

MANAUS. **Lei nº 512, de 13 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino do município de Manaus, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://leismunicipa.is/oderh>>. Acessado em: 31 jul. 2021.

MANAUS. **Parecer nº 08 de 17 de dezembro de 2009.** Pedido de aprovação da estrutura curricular do Ensino Fundamental de 9 anos. Conselho Municipal de Educação. Disponível em:<
<https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Parecer-n.-008-CME2009.pdf>> Acessado em 31 de jul. 2021.

MANAUS. **Emenda à lei orgânica nº 88, de 2 de setembro de 2015.** Altera, acrescenta e suprime dispositivos que especifica da Lei Orgânica do Município de Manaus - Loman. Disponível em:<<http://leismunicipa.is/okbvc>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MONARCHA, Carlos. **História da Educação brasileira: formação do campo.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, p. 51-78, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade, v 25, n. 89, 2004.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria e outros ensaios.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação.**
v. 1, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.





IDENTIFICAÇÃO DE PLANTAS NO ESPAÇO VERDE ESCOLAR COM USO DO APLICATIVO *PLANTNET*

Elias Valente Silva Filho⁹⁶

Alyne Castro Mendes⁹⁷

Pedro Barbosa da Silva Neto⁹⁸

E-mail: elias.filho@seducam.pro.br

GT 1: Educação, Sociedade e Estado na Amazônia

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Resumo

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa que trabalha e explora a diversidade de habilidades nos alunos, promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico, a troca de experiências, estimulando a cooperação e a socialização. Na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, projetos e atividades relacionadas aos espécimes botânicos são desenvolvidos, portanto é essencial conhecer as propriedades das plantas, evitando assim possíveis usos inadequados e problemas à saúde. A pesquisa em questão teve como objetivo utilizar o aplicativo *Plantnet* como meio de recurso didático e identificar plantas bioativas presentes no espaço verde da escola e catalogar as espécies, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. A atividade foi realizada com 97 alunos da 3ª série do ensino médio, divididos em grupos, explorando o ambiente escolar e registrando os espécimes, com auxílio do aplicativo *Plantnet*, selecionando a estrutura vegetal e identificando as espécies. Os discentes identificaram o total de 26 espécies botânicas, catalogando de acordo com as regras da taxonomia, suas propriedades bioativas e nome popular regional, todo material produzido pelos estudantes servirá de aporte para outros projetos e pesquisas na escola. O uso de tecnologia despertou o interesse pelos conteúdos abordados, trabalhou o pensamento científico e promoveu a cultura digital.

Palavras-chave: Aplicativo; ABP; Identificação; Taxonomia.

INTRODUÇÃO

Os projetos constituem as propostas pedagógicas das instituições de ensino, atualmente de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que integram muitas atividades dentro do espaço escolar, carregam valores e princípios, são partes importantes na construção do currículo escolar.

Entre os projetos escolares estão os que trabalham a temática meio ambiente, que ressignificam a importância cultural, conscientizam e educam quanto a importância da

⁹⁶ Especialista em Educação Ambiental e Professor de Biologia na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, elias.filho@seducam.pro.br

⁹⁷ Concluinte do Ensino Médio na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, alynecastro@seducam.g12.br

⁹⁸ Concluinte do Ensino Médio na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, pedrobarbosasilva@seducam.g12.br



preservação ambiental. Algumas escolas dispõem de horta ou de jardins, com cultivos de plantas alimentícias, medicinais e ornamentais, as quais podem ser empregadas em outras atividades.

Na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, localizada em Manaus-AM, o uso e emprego das plantas são diversos, evidenciando-se assim a importância de saber diferenciá-las e conhecer as suas propriedades, uma vez em que algumas espécies podem ser tóxicas e nocivas à saúde humana. Uma das problemáticas com relação a projetos que envolvem plantas é designar o emprego adequado de acordo com as suas propriedades.

A pesquisa em questão é complementar ao projeto "Identificação de Plantas com Efeito Repelente no Espaço Verde Escolar- e a Formulação de Produto de Uso Profilático", que visa utilizar o aplicativo *Plantnet* como meio de recurso didático e identificar plantas bioativas presentes nas áreas verdes da escola e catalogar as espécies, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O método que deu suporte ao referido trabalho é a pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação onde os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (KRAFTA et al., 2007). Para a realização das pesquisas de identificação das espécies de plantas no espaço verde escolar, foi empregada a metodologia ativa de aprendizagem denominada "Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) ou Aprendizagem por Projeto" (APP).

Para Cocato e Faria (2013) o principal objetivo da APP está na aprendizagem de conhecimentos e habilidades que vão além da capacidade cognitiva trabalhada pelo professor nas aulas tradicionais. O desenvolvimento da liderança, comunicação, argumentação textual, autogestão, auto-avaliação, trabalho em equipe, dentre outros, são aspectos atitudinais que geralmente deixam de ser trabalhados nas aulas convencionais de ciências. No ensino de ciências esses são aspectos fundamentais, e que acabam esquecidos. Mas, para Pozo e Crespo (2009) o ensino de ciências deve caminhar dos aspectos conceituais, para os procedimentais e finalmente apontar para os aspectos atitudinais (SEGURA & KALHIL, 2015).



Como essa pesquisa é complementar ao Projeto "Identificação de Plantas com Efeito Repelente no Espaço Verde Escolar- e a Formulação de Produto de Uso Profilático" do Programa Ciência na Escola, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), reunimos 97 alunos de 3ª série do ensino médio em grupos formados por 4 integrantes, para identificar 10 espécies contendo informações como: nome popular, nome científico e o gênero com o uso do aplicativo móvel *plantnet*, pois a utilização desse objeto possibilita que os alunos tenham uma dinâmica prática através da tecnologia como meio de pesquisa-ação para responder as devidas informações (FARIA et al. , 2020).

Em seguida, os alunos realizam a coleta de dados anotando e descrevendo aspectos botânicos, tirando foto das plantas e analisando no aplicativo as características exigidas pelo professor. Na sequência, aula expositiva dialogadas sobre taxonomia e filogenética com os grupos, pesquisa e discussão sobre formas de uso e propriedades das plantas, nomes regionais, quais espécies eram PANCS (Plantas Alimentícias Não Convencionais) e repelentes dos espécimes identificados.

O aplicativo *plantnet* auxilia na parte de identificação das espécies, através dos seguintes aspectos: formas, texturas e tons; o app funciona como um banco de dados coletivos com informações coletadas por pesquisadores/estudantes que coletam esses dados e os incluem no aplicativo, essas identificações permite que se reconheça a espécie em uma categoria específica, as imagens enviadas pelos usuários são automaticamente comparadas com as existentes no banco de dados, por isso, são consideradas cinco características principais: folha, flor, fruto, casca, tipo biológico (visão geral da planta) e outro. (FARIA et al., 2020) Além disso, o aplicativo também permite acrescentar novas informações sobre a planta identificada (nome popular e/ou científico), além da localização em que ela foi encontrada. (FARIA et al., 2020).




RESULTADO







Foram identificadas o total de 26 plantas no espaço verde escolar através do uso do aplicativo Plantnet, das quais a maior parte delas está localizada na horta escolar, tendo isso em vista, o uso do plantnet demonstrou ser dinâmico em seu uso e interface.






A partir do uso do aplicativo chamado *Plantnet*, identificar as plantas no espaço verde escolar, tendo como base, o banco de dados colaborativo do aplicativo, que na etapa de avaliação das informações coletadas foi crucial, pois, auxiliou na identificação das espécies as quais as plantas pertenciam, também havendo variações e espécies que são muito similares nessa etapa, para não confundi-las, foi utilizada uma porcentagem disponível no aplicativo que indica qual a opção que possui maior chance de ser a espécie da foto sendo avaliada, uma metodologia que foi aplicada por alunos em flores, galhos, folhas, árvores e frutos. Os discentes deram contribuições prévias, compartilharam conhecimento proveniente da geração familiar, quanto ao uso das plantas medicinais, o que se denomina Etnobotânica, a relação dos seres humanos com as plantas.






Dada às pesquisas, foi construída uma tabela com nome científico, nome popular ou regional e com as propriedades que as plantas possuem :






Tabela 1 - Espécies identificadas no espaço verde escolar com auxílio do app *Plantnet*.

Nome Popular/regional	Nome Científico	Imagens	Propriedades
Manjeriço	<i>Ocimum basilicum L.</i>		Relaxantes, anestésicas, antissépticas e antimicrobianas, repelente.
Ora pro nobis	<i>Pereskia bleo (kunth) DC.</i>		Antiinflamatórias e cicatrizantes, antimicrobiana.
Pimenta de cheiro	<i>Capsicum chinense jacq.</i>		Antiinflamatória, antioxidante, detox, repelente.

Pimenta malagueta	<i>Capsicum frutescens</i> 'Malagueta'.		Antiinflamatória, medicinais, repelente, antioxidante, vasodilatadora, antidiabética.
Jambú	<i>Acmella oleracea</i>		Fortificantes, antiinflamatório, antihelmítico, analgésico, diurético, anestésico bucal, afrodisíaco.
Cosmos laranjado	<i>Cosmos sulphureus.</i>		Antioxidante, antidiabética, anti microbiana, repelente, anti-hipertensiva, antiinflamatória.
Hortelãzinho	<i>Mentha spicata.</i>		Antioxidantes antibacterianas, antifúngica, repelente , antiinflamatória, antipruriginosa.
Capim-santo Capim-limão	<i>Cymbopogon citratus.</i>		Antifúngicas, repelente, anticoagulantes, analgésicas, detox ansiolítica, antihipertensivo, antiinflamatório
Citronela de java	<i>Cymbopogon nardus</i>		Repelente natural, aromatizadora, bactericida e calmante.

Sara tudo Cura tudo	<i>Justicia secunda vahl.</i>		Antimicrobiana, antioxidante, antiinflamatória, anticoagulante, laxante.
Helicônia papagaio	<i>Heliconia psittacorum</i> L.f.		Não possui propriedades de importância medicinal e alimentícia, seu uso é estritamente ornamental.
Vick Hortelã pimenta	<i>Mentha arvensis</i>		Antigripal, vermífuga, digestiva e analgésica, antimicrobiana, descongestionante, antiinflamatória, antioxidante, repelente.
Taioba	<i>Xanthosoma sagittifolium</i> (L) Schott.		Estimulante intestinal, rica em fibras e minerais como fósforo e cálcio, antiinflamatória.
Amor crescido	<i>Portulaca pilosa</i>		Diurético, hepatoprotetor, diurético, antitérmico, analgésico, cicatrizante.

Begônia Azedinha do brejo	<i>Begonia cucullata</i> var. <i>cucullata</i>		Antiinflamatória, coagulante, desintoxicante, cicatrizante, antiescorbútica, antisséptica..
Vinagreira	<i>Hibiscus sabdariffa</i> L.		Antiinflamatória, de constipante, antioxidante.
Amoreira	<i>Morus nigra</i> l.		Antimicrobianas e antiinflamatórias, antioxidante, antihipertensiva, ansiolítica
Canapum Camapú	<i>Physalis angulata</i> L.		Antiinflamatória, antioxidante, anti-UV, imunomoduladora antiinflamatórias, bactericidas e diuréticas
Bananeira	<i>Musa acuminata</i> colla		Antidepressivo, anticoagulante, antialérgico, antitérmico.
Boldo brasileiro	<i>Plectranthus barbatus</i>		Laxante, antiinflamatória, antiespasmódica, tônico para o fígado, hepatoprotetora, ansiolítica.

<p>Cariu Beldroegão Língua de vaca</p>	<p><i>Talinum fruticosum</i></p>		<p>Analgésico, antiinflamatório, calmante, cicatrizante, diurético.</p>
<p>Mamão</p>	<p><i>Carica papaya L.</i></p>		<p>Antioxidantes, antiinflamatória e imunomoduladoras.</p>
<p>Graviola</p>	<p><i>Annona muricata L.</i></p>		<p>Antioxidantes e antiinflamatória.</p>
<p>Cana do brejo</p>	<p><i>Costus spicatus.</i></p>		<p>Adstringente, antiinflamatória, diurética, tônica, neuroprotetora, antiinflamatória, antimicrobiana, diurética, imunomoduladora, analgésica.</p>
<p>Boldo do chile</p>	<p><i>Peumus boldus.</i></p>		<p>Antioxidante, diurético, digestiva, calmante, hepato estimulante, antibacteriana, imunomoduladora, laxante.</p>

Capeba	<i>Piper peltatum L.</i>		Diuréticas, antioxidantes, hepatoprotetor, cicatrizante, antiinflamatória.
--------	--------------------------	--	--

Fonte: De autoria própria.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente é perceptível que quando proposta a busca e pesquisa de campo em um ambiente fora da sala de aula para coletar dados visuais e tirar fotos das plantas, despertou o interesse dos alunos, com o uso de tecnologia integrada e a abordagem do conteúdo de forma dinâmica, impulsionam o processo ensino-aprendizagem, funcionando como um processo motriz, onde os alunos aprendem, sendo importante para a conclusão da tarefa e do objetivo por, assim explicada:

A visão computacional executada pelo aplicativo em análise, se tratando de um escopo bem específico, se baseia em análises de padrões formais, diante da especificidade das organelas presentes nas espécies vegetais. Além disso, o sistema digital também faz uso do discernimento de cores, estabelecendo uma maior congruência de reconhecimento de espécies específicas. As imagens enviadas pelos usuários são automaticamente comparadas com as existentes no banco de dados, por isso, são consideradas cinco características principais: folha, flor, fruto, casca, tipo biológico (visão geral da planta) estabelecendo uma maior congruência de reconhecimento de espécies específicas.(FARIA et al. , 2020)

A atividade planejada com aplicação da metodologia ativa aprendizagem baseada em projetos deu encaminhamento aos alunos para um engajamento mais efetivo nas disciplinas em áreas das ciências que envolvem pesquisas de desenvolvimento, de maneira ativa, assim estimulando cada vez mais a participação e a cognição dos alunos através de metodologias que os põe à prova, proporcionando capacidade de raciocínio lógico maior, assim é explicada

Conforme Stringer (1996), a pesquisa-ação compreende uma rotina composta por três ações principais: observar, para reunir informações e



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as ações. Dentro desta mesma ideia, pode-se dividir o processo de pesquisa-ação em quatro principais etapas, que serão descritas a seguir: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação (THIOLLENT, 1997). Esta proposição de divisão em quatro etapas foi adotada para a realização de estudo com o objetivo de definir e acompanhar a implementação de um conjunto de modelos de gestão da informação para apoiar a ação comercial de uma pequena empresa de TI. (KRAFTA et al., 2007)

Resultado da atividade foi a catalogação (Tabela 1.) das plantas identificadas seguindo as normas de taxonomia, as quais foram selecionadas e realizadas pesquisas sobre seus efeitos e propriedades medicinais e/ou alimentícias, também definindo os critérios que trariam utilidades das plantas que são de significativa importância para desenvolver projetos científicos escolares, dessa maneira, agregando nos currículos escolares dos alunos envolvidos.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, ficou evidente que método de pesquisa-ação foi essencial para melhor compreensão de assuntos referentes a: taxonomia, filogenética, estrutura das espécies e propriedade das plantas, isso provém de aulas práticas e dinâmicas mais atrativas, ministradas com suporte de recursos didáticos tecnológicos, despertando a atenção dos estudantes e favorecendo a melhor percepção do conteúdo. Através dessa metodologia de ensino-aprendizagem notamos a interação dos estudantes, possibilitando maiores conhecimentos sobre pesquisa de campo, trabalho em equipe e assuntos teóricos, com o auxílio do aplicativo *plantnet* tornando assim mais prático a identificação e o desenvolvimento do trabalho de pesquisa envolvendo as plantas no espaço verde escolar. Dessa forma, é notório que o uso de tecnologia no âmbito escolar trouxe inúmeras experiências aos estudantes em comparação às formas tradicionais de ensino, de modo que promoveu uma ação mais cooperativa e participativa, incluindo novas formas de aprender a evolução da biodiversidade vegetal para melhor preservá-la.

Com isso gerouse estímulos e despertou o interesse pela atividade através desse método inovador de ensino-aprendizagem baseado em projetos, fazendo com que os alunos enriqueçam seus conhecimentos culturais, desenvolvendo de forma gradativa o seu senso



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



crítico, autonomia e habilidades que vão além do currículo escolar tornando-se autores do seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

DE FARIA, Gustavo Henrique Campos et al. O USO DE MÍDIAS MÓVEIS APLICADO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PAISAGISMO. *Arquiteturarevista*, v. 16, n. 2, p. 361-379, 2020.

Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1936/193664559010/193664559010.pdf>>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

DOS SANTOS, Francisca Neiriland Turbano; RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO. Disponível em:

<<https://intranet.pe.senac.br/dr/ascom/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/comunicacaooral/TECNOLOGIA%20DIGITAIS%20DA%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20E%20INFORMA%C3%87%C3%83O%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20PARA%20O%20ENSINO.pdf>>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

CORRÊA, J. C. R.; SALGADO, HR do N. Atividade inseticida das plantas e aplicações: revisão. *Revista Brasileira de Plantas Mediciniais*, v. 13, p. 500-506, 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbpm/a/d5SxQVKhnYNCcjYfphdPNgn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

SOARES-SILVA, João Paulo; PONTE, Maxwell Luiz; SILVEIRA, Daniela Sampaio. Práticas de ensino de Botânica com enfoque em taxonomia e sistemática filogenética.

Terrae Didactica, v. 18, p. e 022018- e 022018, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8668360/29276>>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

SEGURA, Eduardo; KALHIL, Josefina Barrera. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 3, n. 1, p. 87-98, 2015. Disponível em:

<<https://dev.setec.ufmt.br/ojs3x/index.php/reamec/article/view/5308/3503>> Acessado em: 31 de outubro de 2022.

KRAFTA, Lina et al. O método da pesquisa-ação: um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados. *Revista Quanti & Quali*, 2007. Disponível em:

<https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod_resource/content/0/09_pesquisa_acao_2009_1.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.



IMIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACESSO DE ESTUDANTES IMIGRANTES À EDUCAÇÃO PÚBLICA NO AMAZONAS.

Autor⁹⁹ Fabiane Maia Garcia.
UFAM. MANAUS. AMAZONAS. BRASIL
Autor¹⁰⁰ Elen Ariana Azevedo Cotrim
UFAM. MANAUS. AMAZONAS. BRASIL
Autor¹⁰¹ Maria Aparecida Teixeira Lima
SEDUC. MANAUS. AMAZONAS. BRASIL
E-mail:(elencotrim@hotmail.com)
GT1 :(Imigração, educação, direitos humanos na Amazônia)
Financiamento:(FAPEAM)

Resumo

Este trabalho, é parte de uma pesquisa em andamento, a nível de mestrado, que se deu a partir de dados acerca do quantitativo de estudantes imigrantes nas escolas públicas do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, que tem como objetivo realizar breves considerações sobre o acesso de estudantes imigrantes à educação pública no Amazonas. Para a pesquisa foi utilizada a análise de periódicos científicos acerca da temática, com o objetivo de explorar o problema de pesquisa e alguns termos que sobrevêm junto a este processo, além de normativos prescritos na legislação brasileira que assegure de forma ordenada o acesso dessa população à educação. Como resultado, os estudos indicam que para haver uma equidade e inclusão desse grupo em nossa sociedade, faz-se necessário pensar nos direitos dessa população, inclusive o da educação, por ser esta a base para a recuperação de sua condição de vida.

Palavras-chave: Imigração; Educação; Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da migração faz parte da história humana, e nos últimos tempos tem ganhado atenção nas discussões políticas, visto que o mundo está inserido em uma grande onda migratória e que tem se intensificado por diversos motivos.

Diante desse cenário de intensa mobilidade humana internacional e da necessidade de acesso dessa população a serviços básicos, inclusive o da educação para recuperação da sua condição de vida, surge o presente estudo, com vistas a discutir o fenômeno da migração no sentido de problematizar e trazer reflexões que contribuam para a luta dos direitos dessa população.

⁹⁹ Doutora. Professora de graduação e pós-graduação da UFAM.

¹⁰⁰ Mestranda do PPGE – UFAM. Professora da SEMED/SEDUC-AM.

¹⁰¹ Professora da SEMED/SEDUC-AM.



Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, que tem como objetivo realizar breves considerações sobre o acesso de estudantes imigrantes à educação pública no Amazonas. Destarte, por se tratar de um estudo de mobilidade humana internacional e dos direitos da pessoa pertencente a este grupo, faz-se necessário conhecer alguns termos com definições distintas que sobrevivem junto a este fenômeno, para uma melhor compreensão acerca da temática.

O termo migrante, por exemplo, segundo Delfim (2019), pode ser utilizado tanto para se referir a pessoa que se desloca dentro de seu próprio país, como para falar de deslocamentos internacionais, por ser considerado por alguns especialistas, como um termo mais abrangente.

Para Pereira (2019), a migração está dividida em duas categorias: voluntária e forçada. A migração voluntária ocorre quando há intenção de migrar, no geral envolve fatores dos mais diversos como circunstâncias de lazer, profissionais, relacionamentos afetivos e estudos. Enquanto a migração forçada ocorre quando não há intenção de migrar, e no geral são considerados migrantes forçados todos os indivíduos que por forças alheias ao seu desejo, vontade ou interesse, são obrigados a deixarem o seu local de moradia habitual.

Dentre os termos citados acima, podemos citar ainda, a emigração, imigração e refúgio. A emigração está relacionada a pessoa que deixa seu país de origem para viver em outro. Já a imigração se refere em específico a pessoa que vem de um outro país enquanto emigrante (DELFIN, 2019).

Assim, a pessoa que se desloca internacionalmente, ou seja, de seu país de origem para outros, pode ser considerada tanto migrante, como emigrante e imigrante. Migrante por se deslocar geograficamente no espaço, emigrante por sair de seu país de origem para outro, e imigrante por adentrar outro país que não o seu, para estabelecer moradia temporária ou fixa.

Em relação ao refúgio, este pode ser compreendido como pessoas que deixaram tudo para trás para escapar de conflitos armados ou perseguições. Com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, e então se tornarem um “refugiado” reconhecido



internacionalmente, com o acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações (EDWARDS, 2022).

No entanto, de acordo com Delfim (2019, grifo meu), *“todo refugiado é migrante, mas nem todo migrante é um refugiado”*. Para o autor acima citado, o uso equivocado como sinônimos, dos termos “migrante e refugiado”, é bastante comum. Porém, o que os diferencia é o motivo do deslocamento. Para o refugiado, ele é forçado, pois permanecer em seu país lhe traria riscos de vida. Enquanto para os demais migrantes, não existe esse risco à integridade física, caso retornem para o seu país de origem.

Segundo os dados do ACNUR, ao final de 2021, 89,3 milhões de pessoas haviam se deslocado por motivos de guerra, perseguições e abusos dos direitos humanos. E devido à invasão da Ucrânia pela Rússia, e de outras emergências humanitárias, este número aumentou para 100 milhões, em 2022.

O Brasil é um país que está inserido em uma grande onda migratória, e que tem se acentuado ao longo dos últimos anos por diversos motivos, como as catástrofes naturais no Haiti (2010), a guerra na Síria (2011), a crise econômica e social na Venezuela (2013), os conflitos étnicos do Congo (2016) e a instabilidade política na Bolívia (2018).

Em 2020, o Ministério da Justiça em parceria com a OBMigra e CONARE, lançou a 6ª edição do relatório “Refúgio em Números”, que traz dados sobre a realidade do refúgio no Brasil. Através desse relatório foi constatado que até o final de 2020, 57.099 pessoas refugiadas tinham sido reconhecidas pelo Brasil, e que dentre as “principais nacionalidades solicitantes de reconhecimento estão venezuelanos (60%), haitianos (23%) e cubanos (5%)”, e no que tange aos locais de destino estão “o estado de Roraima que concentrou o maior número de solicitações (60%), seguido pelo Amazonas (10%) e São Paulo (9%)” (SILVA, G. J, et al., 2021).

Em meio a esse fluxo migratório, pudemos perceber um considerável número de crianças que acompanham seus familiares nesse processo de migração, o que pode ser observado na prática nas escolas da rede pública do estado do Amazonas. Nesse contexto, Souza (2018), afirma que o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas públicas brasileiras mais do que dobrou no período entre 2008-2016, saltando de 34 mil para quase 73 mil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Diante desse contexto, Silva et al. (2021, p. 3), relata “que o acolhimento e a inclusão intercultural de estudantes migrantes internacionais, no ambiente educacional, devem ser refletidos por meio da perspectiva de como melhor acolhê-los e incluí-los em nossas escolas e sociedade”.

Partindo desse precursor e da premissa da educação para todos assegurado por diversos normativos brasileiros, é fundamental que o direito à educação dessa população seja assegurado tanto no plano legal quanto no material, de forma a dar não só o acesso à educação através da matrícula, mas também a possibilidade legal de permanência na escola, formando-o para o exercício da cidadania.

No plano legal, o Brasil possui diversos normativos que embasados em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, assegura o direito de acesso à educação desses estudantes. Dentre esses normativos podemos citar a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a Lei nº 8 069 - Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a Lei 9 394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Lei nº 9 474 - Lei dos Refugiados, de 1997 e a Lei nº 13 445 - Lei de Migração, de 2017.

Quadro 1 – As garantias legais de acesso à educação pública de imigrantes em solo brasileiro

Leis que garantem o acesso à educação e permanência na escola	
CF (1988)	Art. 205°. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206°. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, artigos 205° e 206°).
Comentário I	A CF/88 ao estabelecer que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, garante aos estrangeiros residentes em nosso país, os mesmos direitos que os nacionais, inclusive à educação, e como esta é dever do Estado e um direito de todos assegurado por lei, este deve assegurar tanto o acesso como a permanência.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



ECA (1990)	<p>Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, artigos 4º e 5º).</p>	Comentário II	<p>O ECA/90 em consonância com a CF/88, em seu artigo 4º, reforça a educação como um direito de todos, e seu artigo 5º, assegura que nenhuma criança ou adolescente deve ser negligenciada em quaisquer dos setores sociais citados, cabendo ao Poder Público, a família, a comunidade e sociedade em geral, proteger e garantir tanto ao estudante brasileiro como estrangeiro, seu acesso à educação.</p>
Leis que garantem o acesso à educação e permanência na escola			
LDBEN (1996)	<p>Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, artigos 2º e 3º).</p>	Comentário III	<p>De acordo com os artigos 2º e 3º, é garantido, dentro dos ideais de solidariedade e igualdade de condições, acolher ao estudante estrangeiro e brasileiro, garantindo o seu acesso e permanência no âmbito escolar, preparando-os para o exercício da cidadania.</p>
Lei dos Refugiados (1997)	<p>Art. 43º - No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares. Art. 44º - O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados (BRASIL, 1997, artigos 43º e 44º).</p>	Comentário IV	<p>Os artigos 43º e 44º, asseguram que o Estado deve garantir aos refugiados, a facilitação e não burocratização documental, que a princípio é exigida pelo país de destino para a obtenção da condição de residente e acesso em instituições acadêmicas de todos os níveis, levando-se em conta a situação desfavorável em que estes se encontram.</p>



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Lei de Migração (2017)	Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: [...] XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; (BRASIL, 2017, artigos 3º e 4º).	Comentário V	A Lei de Migração, nos artigos 3º e 4º, nos incisos XI e X, da política migratória brasileira, rege-se pelo acesso igualitário, em condição de igualdade com os nacionais, a todo tipo de serviço, inclusive à educação pública, vedada a discriminação em razão de sua nacionalidade e condição migratória.
------------------------	---	--------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A partir da discussão acima, sobre o direito de acesso à educação pública previsto na legislação brasileira para os estudantes imigrantes. Garcia (2015), assinala que o direito assegurado na forma da lei, muitas das vezes está restrito ao manifesto como parte da política pública, e necessariamente, não garante de forma efetiva o atendimento às previsões estabelecidas na lei.

Dessa forma, discutir os desafios encontrados pelo Estado, assim como pelo sistema público de ensino e também por essa população, em relação ao seu acesso à educação, é de extrema importância para o pensar políticas públicas que assegurem esse direito de forma efetiva, para além de normativos.

Portanto, o presente estudo, ainda em andamento, indica que para haver uma efetivação da lei no plano material, as políticas públicas devem ser direcionadas para atender as necessidades dessa população, inclusive o de acesso a uma educação de qualidade, que o forme para o exercício da cidadania. Para então, poderem usufruir em condição de igualdade com os nacionais, a todos os serviços básicos previstos na forma da lei.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Refugiado ou Migrante?** O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Brasília, DF: ACNUR, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 31 mai. 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



ACNUR. **Refugiado ou migrante?** O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Plataforma Help para Pessoas Refugiadas. Brasília, DF: ACNUR, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ACNUR. **ACNUR: deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década.** Brasília, DF: ACNUR, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novorecorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/>. Acesso em: 10 out. 2022.

Agência Brasil. **Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Agência Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 31 de mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. LDBEN. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em [www.planalto.gov.br & gt](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 31 de mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990, dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069compilado.htm. Acesso em: 31 de mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13445, de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração.** Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 31 de mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. **Lei dos Refugiados.** Brasília: Senado Federal, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 31 de mai. 2022.

DA SILVA, L. R.; GUILHERME, A. A.; NARDI, H. C.; BRITO, R. O. Educação intercultural em contextos migratórios ibero-brasileiros. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 15, p. 1-20, jun. 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4949>.

DELFIN, R. B. **Migrações, Refúgio e Apatridia** – Guia para Comunicadores. 1º ed. 2019. 40 p.

GARCIA, F. M. **Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar.** Braga: Universidade do Minho. Instituição de Educação, 2015.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos e migrações forçadas: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; COSTA, L. F. L.; MACEDO, M. **Refúgio em Números, 6ª Edição.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros_6%C2%AA_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf.

SOUZA, Ludmilla. **Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras. Agência Brasil: Distrito Federal** 2018.



JUVENTUDE E ESCOLA: INICIATIVAS DE APROXIMAÇÃO

Marlece Melo Fonseca¹⁰²

Nádia Maciel Falcão¹⁰³

Lindalva Sâmela Jacaúna de Oliveira¹⁰⁴

E-mail: marlece2016@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Agência de Fomento do Estado do Amazonas-FAPEAM.

Resumo

O modelo tradicional de escola, centrado apenas na apreensão de conteúdo, não atende à necessidade de aprendizagem na visão da educação integral. Nesse pensar, o estudo visa contribuir com as discussões com a temática de políticas públicas para a juventude na Amazônia no sentido de ampliar a participação dos estudantes através do posicionamento político da escola em se tornar um espaço mais democrático e participativo. O objetivo do estudo consistiu em compreender o espaço de participação do jovem na escola por meio da efetivação do Grêmios Estudantil como sendo um instrumento primordial, estimulador da inserção, despertador do protagonismo juvenil e de aproximação da instituição escolar com os jovens estudantes. O estudo foi desenvolvido no período de abril a dezembro de 2021. Trata-se de estudo qualitativo, descritivo, tendo como sujeitos, 6(seis) estudantes do Ensino Médio, 2(dois) professores do atuantes no Ensino Médio de uma escola do campo amazônico, no Município de Parintins- AM. Utilizou-se a observação direta, registros in lócus e aplicação de um questionário via Google Forms durante o processo de imersão investigativa. Evidenciamos que a efetivação de instâncias colegiadas, dentre elas, o Grêmios Estudantil, podem se constituir em espaços importantes para estimular o protagonismo juvenil, tornando-os jovens estudantes ativos, mais interessados, contribuindo positivamente para o bom andamento das atividades escolares e desenvolvendo senso crítico.

Palavras-chave: Escola; Grêmios Estudantil; Protagonismo Juvenil.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a juventude é um passo importante para elaborar ações voltadas para jovens que se encontram dentro ou fora das salas de aula. Reconhecer as especificidades dos estudantes jovens pode contribuir para elaboração de propostas educativas comprometidas com as demandas e as necessidades desses sujeitos. Nesse sentido, muitas instituições de ensino têm lançado mão de experiências que apontam para a capacidade da

¹⁰² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica-IFAM. Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Manaus. Amazonas. Brasil. E-mail: marlece2016@gmail.com

¹⁰³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Amazonas. Chefe do Departamento de Administração e Planejamento. Vice coordenadora do GT 03 ANPED, eleita para o biênio 2022-2023. Líder do Grupo de estudo e pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia. Manaus. Amazonas. Brasil.

¹⁰⁴ Professora de Graduação no Curso de Pedagogia, Diretora Pedagógica do Colégio Dom Bosco Leste. Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia- UEA. Manaus. Amazonas. Brasil.



escola desencadear processos de mudança, produção de novos sentidos e ressignificação do espaço escolar.

O presente artigo registra uma pesquisa realizada em uma instituição estadual de Ensino Médio no período de abril a dezembro de 2021, no Município de Parintins/AM buscando compreender o espaço de participação do jovem na escola por meio da efetivação do Grêmio Estudantil como sendo um instrumento primordial, estimulador da inserção, despertador do protagonismo juvenil e de aproximação da instituição escolar com os jovens estudantes.

O estudo é de abordagem qualitativa destacada por Minayo e Costa (2018) permitindo questionar os sujeitos de investigação para perceber aquilo que eles experimentam e como eles próprios estruturam o contexto em que estão inseridos.

Os sujeitos da pesquisa, são um total de 6(seis) estudantes do Ensino Médio que participaram ativamente do processo eleitoral do Grêmio, sendo que 4 estudantes presidentes de chapas constituídas para eleição do Grêmio e 02 estudantes representantes das turmas de Ensino Médio; 2 professores responsáveis pela eleição do Grêmio da escola estadual localizada do Município de Parintins- AM. Os nomes dos participantes foram codificados da seguinte maneira: jovens estudantes presidentes das chapas pelas letras **JEPC**; jovens estudantes representantes das turmas **JERT**; professores responsáveis pelo pleito **PRP**, com intuito de manter a identidade dos participantes da pesquisa.

Desenvolvemos a Pesquisa de Campo do tipo descritiva em que se caracteriza pela verificação in loco, da forma como os fatos ou fenômenos acontecem, partindo da realidade para a teoria, Fonseca (2002). Utilizou-se a observação direta seguindo todos os protocolos de segurança em saúde; aplicação de um questionário contendo 4 questões abertas e a análise documental das Atas de Reunião do Grêmio Estudantil de uma escola do Ensino Médio da rede pública estadual no Município de Parintins/AM. Realizamos a análise de três Atas que registram a Organização da Comissão Eleitoral, da Eleição e da Posse da Chapa vencedora do pleito.

A pesquisa de campo exige que o local ou instituição onde os sujeitos devem estar, conseguir a autorização da autoridade para adentrar ao local ou instituição, por isso entregamos a carta de anuência, a qual foi deferida pelo gestor. Em virtude de a pesquisa estar dentro do período de férias e do avanço da nova variante Ômicron, com dúvidas



sobre a transmissibilidade (Organização Mundial da Saúde (2021) optou-se em realizar o questionário através da plataforma Google Forms com questões unificadas para a categoria dos participantes.

Através da observação, adquirimos informações sobre o ambiente ativamente, usando o sentido da visão. Assim, durante a pesquisa in loco realizamos registros das atividades realizadas durante a efetivação do Grêmio, usamos recursos como máquina fotográfica e registros escritos. No decorrer da pesquisa de campo todos os cuidados foram tomados na prevenção do Covid 19.

O conteúdo coletado nos questionários e dos registros das observações foram analisados sob a luz dos referenciais teóricos interpretado e enriquecido com elementos contextuais, onde foi construído uma descrição fiel aos achados de campo, fundamentado, contextualizado e acessível.

Assim, consideramos a relevância do estudo em contribuir com as discussões com as temáticas juventude e Educação no campo amazônico no sentido de ampliar a participação dos estudantes através do posicionamento político da escola em se tornar um ambiente mais democrático e participativo.

DESENVOLVIMENTO

1 PROTAGONISMO JUVENIL: UM CAMINHO PARA APROXIMAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA

Nos últimos anos muito tem-se discutido sobre o protagonismo juvenil. Grande parcela desse debate se deve à Base Nacional Comum Curricular. A ideia do protagonismo permeia todo o texto da BNCC, aparecendo nas competências gerais e específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Os caminhos da juventude sempre foram tema de debates nos mais diversos setores, representando preocupação para a sociedade em geral em diversos momentos históricos. Particularmente a partir do século XX, os jovens têm sido público-alvo de políticas sociais e ganhado espaço e centralidade na agenda pública. Aparecem, porém, na maioria das vezes, como imagens e representações (DAYRELL, 2003; GROPPPO, 2000).

Nesse contexto, a primeira questão do questionário direcionou sobre a participação em instâncias colegiadas pode ser essencial para alinhamento das problemáticas no

contexto escolar. Os respondentes revelaram que com a participação ativa dos jovens estudantes em diversas áreas da escola, podem ajudar na superação das problemáticas:

“Sim. Tivemos a experiência em nossa escola, pela primeira vez. Essa ação demonstrou que podemos ajudar na superação dos problemas da Escola.” (JEPC1)

“ Sim ajuda muito, pois com a participação ativa dos jovens estudantes em diversas áreas da escola, desenvolvendo projetos e debatendo juntamente com colegas e professores as inúmeras situações e desafios diários dos estudantes, muitas problemáticas e empecilhos educacionais são extinguidos do ambiente educacional. (JERT2)

“Ajuda. Essa forma de participação evidencia a importância da democracia no contexto escolar, permitindo que todos os agentes da escola discutam e busquem soluções acerca das problemáticas surgidas no cotidiano escolar”. (PRP1)

Assim, ao aproximar-se da juventude de forma democrática e participativa, a escola possibilita o jovem estudante adquirir mais confiança em si mesmo e na sua capacidade de intervir construtivamente em seu entorno social.

Nas observações em campo a equipe gestora da escola incentivou a constituição do Grêmio estudantil, como uma iniciativa de incentivar os estudantes ao protagonismo juvenil e ampliar os espaços democrático, preparando os alunos para assumirem sua posição na sociedade, levando em conta o jovem existente no aluno e reconhecendo que a vivência da juventude, tende a ser caracterizada por experiências em todas as dimensões da vida subjetiva e social (Dayrell,2014).

Para criação de momentos e espaços para a interação entre os estudantes e a escola. A gestão escolar juntamente com os professores organizadores promoveu debates, estimulando a participação dos jovens e a exposição de diferentes pontos de vista. As figuras de 1 a 4 mostra o momento do debate.

Figuras 1 e 2: Criação de momentos e espaços democráticos para a interação entre os estudantes e a escola através da efetivação do Grêmio Estudantil.



Fonte: pesquisa de campo, 2021



Costa (2000), a ideia central do protagonismo juvenil é modificar gradualmente a relação de dependência entre aluno e professor em que apenas o professor define e orienta as ações para uma relação colaborativa e, eventualmente, de autonomia do jovem estudante.

Entendemos que o fato de que a formação cidadã e o fomento à autonomia dos estudantes sejam princípios recorrentes, ainda se verifica muitas resistências na efetivação de práticas que os efetivem. Os jovens, de uma maneira geral, tendem a manifestar uma profunda insatisfação com a falta de reconhecimento como atores legítimos nas discussões sobre os rumos da escola.

Ao analisar as Atas do Grêmio, notamos a participação efetiva dos discente no processo eletivo, constituído com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, o Grêmio Estudantil da escola, fortalecendo o protagonismo dos estudantes. Esse protagonismo juvenil além de contribuir para a melhoria da vida escolar possibilitou o crescimento de interesse pelos estudos e melhoria no aprendizado, deixou a escola democrática, acolhedora e relevante.

Assim, questionamos aos sujeitos se a representação estudantil (o Grêmio) aponta para um caminho de democratização da escola por entendermos que uma educação democrática não pode somente prescindir do diálogo aberto com os jovens. Ela é indispensável em todas as instâncias, a começar pela formulação das políticas públicas de educação. É preciso abrir espaços para que os jovens possam discutir suas necessidades educativas e partilhar decisões a seu respeito. Podemos constatar nos registros dos estudantes e professores em que revelam a importância de abrir espaços para que os jovens no contexto escolar:

“Sim.Com a nossa participação podemos lutar juntos por uma educação de qualidade em comunidades distantes do município.” (JEPC1)

“Com toda certeza, quando é despertado o olhar democrático no jovem, esta passa a se sentir estimulado a ser inserido no espaço democrático, tornando se bons líderes e tomando importantes decisões que, com certeza, resulte em algo bom no decorrer de sua carreira profissional”. (JEPC 4)

“Sem dúvidas, o aluno ao sentir que tem voz ativa, que tem representatividade, se sente mais confiante, capaz de superar muitos dos obstáculos na caminhada educacional.”(JERT2)

Nesse contexto, o documento mostra importância de a escola produzir espaços democráticos, como uma maneira de dar sentido e significado às ações da juventude. Essa

noção de preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea está intimamente ligada ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois valoriza o olhar do estudante para fora, para a sua contribuição com a vida comunitária.

Quando questionamos se a participação discente na instituição do Grêmio Estudantil, pode ser considerado um instrumento primordial e estimulador da inserção dos estudantes, despertando o protagonismo juvenil os sujeitos revelaram que:

“Sim. Agora estamos vivendo uma outra realidade, com uma. participação ativa no espaço escolar estamos mostrando que os jovens também podem lutar e participar mais das atividades sociais”. (JEPC 2)

“Sim. Os estudantes estão organizados e precisamos dar apoio e dialogar bastante, isso facilita o processo eleitoral e é perceptível que eles querem ser ouvidos e respeitados. As chapas se revezavam nos turnos escolares para divulgar as propostas, como muito entusiasmo e dedicação. No primeiro momento de convocação fiquei preocupada em participar do processo eleitoral, mas a cada momento ia me envolvendo e ao ver a alegria dos estudantes foi satisfatório e produziu impactos significativos em sobre a relação e aproximação da juventude e a escola.” (PRP2)

Durante a pesquisa in lócus registramos momentos do desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos jovens em mostraram-se atuantes e de forma organizada posicionaram-se, defendendo os direitos dos estudantes, com a elaboração de propostas e participação na mesa receptora dos votos, transformando a realidade em que viviam no espaço escolar e contribuindo ativamente na construção de uma escola democrática e um país melhor como mostram as figuras 5 e 6.

Figuras 3 e 4: Atuação dos estudantes no processo eleitoral do Grêmio



Fonte: pesquisa de campo, 2021

Assim, Canário (2005) preconiza que a escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida dos estudantes. Essa prática pressupõe o envolvimento e a participação de todos nas ações



voltadas ao desenvolvimento das políticas educacionais, ao diálogo e respeito aos acordos coletivos. De modo concreto, a garantia desse processo de gestão democrática envolve a mobilização de todos os envolvidos no processo educativo e o efetivo engajamento no cotidiano e na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

2 O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO INSTÂNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Muitas questões referentes ao Grêmio Estudantil merecem atenção em nossas escolas. Devido a tantas situações que surgem no dia-a-dia, acaba-se deixando de lado essa importante instância.

De acordo com os registros de campo a escola atende um total de 200 alunos anualmente, de 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Pela primeira vez, a mobilização pela constituição do Grêmio. Em todos os registros de reuniões do Grêmio Estudantil ressaltou-se a participação dos discentes no ato de escolha de seus representantes, assim como o envolvimento em todos os momentos do pleito. Buscando a concretização de reflexões e ações dentro do espaço escolar nos princípios da gestão democrática, fortalecendo o engajamento e a participação dos estudantes no cotidiano escolar, com efetiva tomadas de decisão, a escola realizou uma reunião para Organização da Comissão Eleitoral.

Nesse contexto, o Gestor da Escola em reunião esclareceu a todos os alunos o que é um Grêmio, a finalidade do Grêmio na escola; que precisa ser apresentado e aprovado o Estatuto do Grêmio e deve ser formada a Comissão Eleitoral. No início da reunião, o gestor escolheu um participante para secretariá-lo, ficando incumbido de escrever tudo o que houve na reunião, quem compareceu, a que horas se iniciou, em que local se deu; quais assuntos foram tratados, dentre outros assuntos. No final da reunião, todos os presentes assinaram o documento. Visualizamos nas imagens 7 e 8 o momento da reunião para esclarecimento da Constituição do Grêmio.

Figuras 5 e 6: Reunião para esclarecimento da constituição do Grêmio Estudantil.



Fonte: pesquisa de campo, 2021

Nas atas constatou-se que com aprovação para constituição do Grêmio, a Comissão Eleitoral ficou com a responsabilidade de marcar a data da eleição e receber a inscrição de chapas e candidatos, fiscalizar o processo eleitoral e resolver eventuais dúvidas que surjam no processo eleitoral. Os membros dessa Comissão foram designados pelo gestor que promoveram a apuração dos votos, declararam os vencedores e organizaram ato de posse.

Galina e Carbello (2008, p. 32) afirmam que esta Instância “deve representar a vontade coletiva dos estudantes e promover a ampliação da democracia, desenvolvendo a consciência crítica”. Essa forma de organização estudantil é importante para a escola e para a sociedade, pois pode se configurar em “[...] estratégia de atuação e intervenção nos processos decisórios da escola, constituindo-se em ambiente de promoção e formação de lideranças” (SEMPREBOM; RIBEIRO, 2008, p. 3).

A constituição do Grêmio estudantil se deu de forma organizada composta por uma comissão por dois professores representantes do colegiado. A comissão realizou palestras sobre a importância e o papel do grêmio estudantil, estratégias de mobilização e mecanismos institucionais, além da elaboração de instrumentos como slides e panfletos sobre a função dos integrantes do grêmio. Cada etapa do processo foi precedida por uma ampla comunicação, garantindo que a divulgação fosse conhecida por todos os estudantes. Essa transparência foi vital para ampliar o envolvimento e participação de todos os envolvidos (estudantes, gestores, professores e funcionários).

Analisando a ata correspondente a Eleição do Grêmio constatou-se que foram criadas 4(quatro) chapas para eleição do grêmio: **UNIDOS PARA MUDAR; TAMO JUNTO (T.M.J); TODOS TEMOS VOZ e INOVAÇÃO DO FUTURO**. O processo eleitoral iniciou com apresentação dos integrantes da chapa no auditório da escola em um segundo momento com a realização de um debate entre as chapas para apresentação das



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



referidas propostas. O evento contou com a participação dos pais e responsáveis dos estudantes e demais integrantes da escola e da comunidade. Paro (2007) para que os verdadeiros cidadãos tenham uma participação ativa na vida pública e sejam criadores de direitos, se faz necessário que a educação possa prepará-los com capacidades culturais exigidas para cumprir essas atribuições.

Quando questionamos sobre se as experiências no Grêmio apontam para a capacidade da escola desencadear processos de mudança, produção de novos sentidos e ressignificação do espaço escolar. Os respondentes afirmaram que a efetivação do Grêmio na escola estimulou a participação ativa dos estudantes, a criticidade e o envolvimento com o coletivo:

“No debate a cada proposta apresentada percebemos a motivação e empenho dos estudantes gremistas. Gostei bastante da proposta da chapa (UPM) Unidos para mudar pela iniciativa de promover campeonatos de futsal e a promoção do jardim e da horta escolar. Essas atitudes mostram como nossa força estudantil é importante no envolvimento com as mudanças no processo educativo e formativo.”
(JERT 1)

Sim. A participação na eleição do Grêmio fortaleceu e motivou os estudantes. (JEPC1)

Com a participação ativa dos jovens estudantes em diversas áreas da escola, desenvolvendo projetos e debatendo juntamente com colegas e professores as inúmeras situações e desafios diários da fase da juventude, muitas problemáticas e empecilhos educacionais são extinguidos do ambiente educacional, tornando assim, mais prazeroso e menos intimidadora a relação aluno/docente. (PRP2)

Diante dos registros, ficou evidenciado que a mudança precisa partir da escola, no sentido de estimular a participação ativa dos estudantes a fim de criar um espírito crítico, questionador e uma vontade de participação coletiva. Assim, a participação dos estudantes no grêmio mostrou como os jovens estão organizados e almejam participar do funcionamento da escola.

Por meio do Grêmio Estudantil pretende-se resgatar o espírito participativo que os jovens possuem por natureza, estimulando o florescimento de ideias que contribuam para melhoria da qualidade de ensino. Oportunizar os estudantes participar plenamente no que nos assuntos escolares é essencial para alinhamento das problemáticas, como a questão do interesse e aprendizagem dos estudantes.

Assim, estimular toda representação estudantil é apontar para um caminho de democratização, abrindo espaço de participação discente na escola. Por isso, o Grêmio, nas escolas públicas, deve ser estimulado pelos gestores da escola, tendo em vista que ele é um



apoio numa gestão colegiada. As atividades dos Grêmios Estudantis representam para muitos jovens os primeiros passos na vida social, cultural e política. Assim, os Grêmios contribuem, decisivamente, para a formação e o enriquecimento educacional de grande parcela da nossa juventude.

CONSIDERAÇÕES

O maior desafio que muitas escolas públicas enfrentam é o Grêmio Estudantil sair do papel, estar presente nos processos decisórios, construindo e fortalecendo a cidadania, induzindo os alunos a aprender sobre o respeito às diferenças, instigando os alunos a lutar democraticamente por seus direitos, compreendendo que sua voz deve ser ouvida.

Constatamos no estudo que a escola deve ser um local em que se possa questionar, discutir, duvidar, errar, colaborar mutuamente, ser espaço de contradições. Isso não é tarefa isolada, mas coletiva. Os alunos assumindo suas responsabilidades no que diz respeito a uma escola democrática. Porém, apenas estimular a participação acreditamos ser pouco, o que motiva novas pesquisas em relação a democratização da escola e o protagonismo juvenil.

Evidenciamos que a efetivação de instâncias colegiadas, dentre elas, o Grêmio Estudantil, podem se constituir em espaços importantes para estimular o protagonismo juvenil, tornando-os jovens estudantes ativos, mais interessados, contribuindo positivamente para o bom andamento das atividades escolares, desenvolvendo senso crítico, se reconhecendo como pertencente ao meio e responsável por contribuir para sua melhoria, lutando pelos ideais de sua escola e de sua comunidade.

A pesquisa evidenciou que a iniciativa da escola alterou a forma de os jovens se relacionarem com a instituição, abrindo novos canais de diálogo e aproximação e a desenvolverem uma consciência coletiva sobre a necessidade de enfrentamento das dificuldades no contexto da instituição e interesse dos alunos em questionar e aprender mais sobre a participação dos estudantes nas instâncias colegiadas. A alternativa tomada pela instituição possibilitou a aproximação com a juventude através da instituição do grêmio estudantil, ampliando a participação dos estudantes.

Destarte, podemos afirmar que, a educação na escola se mostra como principal caminho para que os indivíduos possam formar sua cidadania, sendo conscientes de seu



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



papel na sociedade, transformando a si mesmos e ao seu redor. A educação como um meio pelo qual as pessoas são reconhecidas como cidadãos assumindo a responsabilidade em participar da construção de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

- CORTI, Ana Paula de Oliveira; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. 2 ed. São Paulo: Ação educativa, 2012
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **O protagonismo juvenil passo a passo**: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GROPPO, L. A. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAIVA, Angela Randolpho (Orgs). Juventude, cultura cívica e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 2013
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- SEMPREBOM, Sílvia Maria Pires; RIBEIRO, Fábio Viana. Juventude e participação. 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/9594.pdf>. Acesso em: 25/12/2021.



LABORATÓRIO DA ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS BASEADAS EM NEUROCIÊNCIA APRESENTADAS POR ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR EM MANAUS

Juliana do Amaral Carneiro Silva Davim¹⁰⁵

E-mail: neuropedagogajuliana@gmail.com

Felipe da Costa Negrão²

E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br

Priscila Eduarda Dessimoni Morhy³

E-mail: priscilamorhy@uniltonlins.edu.br

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

Este trabalho apresenta práticas de alfabetização construídas pelos acadêmicos durante a disciplina de Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia de uma Universidade particular de Manaus. As recentes pesquisas e levantamentos sobre as dificuldades de alfabetizar no Brasil apontam, dentre outros aspectos, a ausência de metodologias e formações qualificadas para leitores competentes, aumentando o índice de crianças sem ler e escrever. Para isso, as contribuições da neurociência foram explanadas em sala de aula para ampliar conhecimentos científicos do processamento das habilidades predictoras da alfabetização necessárias à construção da leitura, interpretação e escrita. Foi criado um Laboratório de Alfabetização com produção de jogos e ferramentas lúdicas ricos em objetivos que estimulam áreas cerebrais envolvidas neste processo, integrando aprendizagens cognitivas, sensoriais e sociais das crianças da educação infantil, que puderam praticar suas habilidades com a mediação desses acadêmicos, exercitando sua docência e a prática pedagógica. Considera-se fundamental durante a formação docente, conhecer e ampliar conceitos neurobiológicos das habilidades de alfabetização elevando o nível do ensino, conseqüentemente, da aprendizagem dos indivíduos e a criação de estratégias e práticas inovadoras e assertivas em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização; Pedagogia; Neurociência; Jogos lúdicos; Docência.

INTRODUÇÃO

Alfabetização deve ser compreendida além de um conceito, um processo ou disciplina curricular. Precisamos refletir alfabetização como ciência levando em conta sua complexidade e importância no desenvolvimento humano. É necessário buscarmos estudos e pesquisas novas, dentro da neurociência inclusive, para aprendermos como se dá esse processo, quais os fatores e aspectos que implicam diretamente e indiretamente e o que precisamos para aplicar com mais eficiência práticas pedagógicas e métodos que sejam diretos, assertivos e coerentes na construção das habilidades de Leitura, Interpretação e Escrita, três pilares para de fato acontecer a alfabetização.

¹⁰⁵Professora do curso de Pedagogia da Universidade Nilton Lins, Manaus/Amazonas, Brasil.

²Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade Federal do Amazonas, Manaus/Amazonas, Brasil.

³Professora do curso de Pedagogia da Universidade Nilton Lins, Manaus/Amazonas, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Os avanços da neurociência ligados ao processo de aprender é, sem dúvida, uma revolução para a educação. A aprendizagem e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, que é moldável aos estímulos do ambiente. (FLOR; CARVALHO, 2011 apud FISCHER; ROSE, 1998). Como a neurociência explica em nível neurobiológico o desenvolvimento do sistema nervoso humano, aprender é uma das habilidades intrínsecas do nosso organismo e é processada em diversas áreas cerebrais. Por isso a Neuroeducação, que é a área da neurociência que estuda os processos de aprendizagem, dentre eles, a leitura e a escrita, é uma das áreas que embasam este trabalho. Sendo assim, este trabalho traz experiências de práticas das habilidades preditoras da alfabetização construídas por alunos de uma Universidade Particular em Manaus, no curso de Pedagogia durante a disciplina de Alfabetização e Letramento no primeiro semestre de 2022.

Nosso principal objetivo foi criar jogos e atividades práticas para estimular as habilidades preditoras da alfabetização a partir de objetivos mais específicos como aprender sobre como se dá o processo neurobiológico das habilidades de leitura e escrita, ampliar conhecimentos científicos sobre alfabetização dentro das etapas de desenvolvimento humano e maturidade cerebral e potencializar essas habilidades das crianças e adultos durante as atividades lúdicas no laboratório da alfabetização em sala de aula, sendo suas próprias construções seguindo objetivos bem estruturados. As atividades foram desde a educação infantil à Educação de Jovens e Adultos, pois são processos de alfabetização diferentes.

Durante a disciplina de Alfabetização e Letramento foram levantadas várias questões problemáticas sobre as dificuldades e desafios de se alfabetizar no Brasil, comparando com índices de outros países em melhor ranking mundial de educação. Foram observados pelos acadêmicos que durante a Pandemia da Covid-19 em 2020, muitas dificuldades no ensino e na aprendizagem das crianças em idade pré-escolar deixou rastros negativos e ampliou o abismo educacional no Brasil, levando aos péssimos índices de crianças sem ler e escrever na idade correta. O número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabia ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária) para 2,367 milhões (40,8% das crianças) em 2021. O aumento



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



é de 65,6% em comparação com os números de 2019, segundo levantamento feito pela ONG Todos Pela Educação a partir de dados do IBGE/Pnad (Todos pela Educação, 2021).

Porém, além desses novos problemas de políticas públicas educacionais, a formação de professores alfabetizadores no país apresenta lacunas e métodos já ultrapassados de ensino, com pesquisas ainda em desenvolvimento com pouca aplicabilidade formativa, necessitando de mais intervenções e transformações nestas formações que elevem o nível de professores da educação básica.

Sendo assim, aos acadêmicos foi perguntado em sala como melhorar a nossa formação enquanto pedagogos e alfabetizadores para atender a demanda de uma educação básica rasa, desvalorizada e com altos índices de dificuldades de aprendizagem?

Os acadêmicos responderam, dentre várias abordagens, que precisávamos melhorar nossa prática docente e rever nossos objetivos em sala, além de aprender como nós aprendemos a ler e a escrever para então ensinar melhor. Atendendo a esses pensamentos, foi solicitado à turma que elaborasse em grupo jogos e atividades lúdicas para o público infantil e da EJA com objetivos bem estruturados e organizados dentro de centros de aprendizagens pré-estabelecidos em sala.

Os centros de aprendizagem são conceitos que construímos baseados no desenvolvimento das habilidades alfabetizadoras, mais a frente veremos as especificidades deles, mas vão desde a etapa da sondagem até as estratégias de ampliar essas habilidades no ensino de Jovens e Adultos.

Algo que chamou atenção durante as observações dos acadêmicos foram dúvidas, incompreensões e até um pré-conceito pela neurociência por não conseguirem relacionar de início, as necessidades de estudar as áreas cerebrais envolvidas na aprendizagem. Após estudos e rodas de conversa, entenderam que é de alta relevância conhecer como o cérebro aprende, as etapas dessa aprendizagem, as dificuldades e transtornos encontrados em alguns indivíduos e a melhor mediação e intervenção para esses casos.

A leitura pode ser considerada um exemplo das atividades culturais diversas surpreendentemente criada pela natureza humana há dezena de milhares de anos. Um fosso aparentemente separa as invenções culturais da biologia do cérebro nesse complexo processo que é aprender a ler. Durante os estudos sobre aprendizagens a leitura é raramente colocada como aspecto biológico, tampouco neurobiológico, pois a maioria dos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



profissionais das ciências humanas e sociais não consideram pertinentes ao seu domínio o estudo da biologia do cérebro e a teoria da evolução. Preferem aderir ao modelo antigo de que o cérebro é um órgão meleável e flexível que não restringe a nenhuma atividade humana, imprimindo assim, dados do ambiente natural e cultural. (DEHAENE, 2012)

Dahaene (2012) explica que essa ideia de Relativismo Cultural colocaria a espécie humana apenas como agente cultural e social, não biológico. Para isso o autor explica que a organização cerebral dos circuitos da leitura é complexa e limitada, não aprendendo infinitamente culturas, por exemplo. Porém, essa cadeia neuronal da aprendizagem de adapta ao ambiente natural convertendo a outros objetivos predisposições e aprendizagens já presentes.

Dahaene (2012, pág. 20) explica que o “Nosso cérebro não é uma tábula rasa onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho”. Segundo ao autor, portanto, para aprender novas competências, reciclamos nossos circuitos neuronais de origem sendo as habilidades potencializadas, não criadas paralelamente em novos circuitos.

Ainda segundo Dahaene (2012), a psicologia cognitiva aborda a leitura de modo sistemático: o olho (retina) capta imagens como forma de sombra e luz, decodificadas em signos linguísticos compreensíveis. A informação sensorial visual é extraída, recodificada (interpretada) relacionada ao som e sentido das palavras. Inconscientemente, nosso cérebro realiza uma série de operações sofisticadas apenas de uma única habilidade: ler.

Com esse embasamento podemos inferir que a aprendizagem, seja ela qual for, passa, de forma bem ampla, por etapas entre **SENSAÇÃO – PERCEPÇÃO – APRENDIZAGEM = HABILIDADE**. Para que a ciência de alfabetizar faça sentido e torne-se ativa significativamente, essas etapas e grupos específicos de neurônios precisam ser estimulados, modulados e potencializados para que as habilidades que envolvem o processo de ler e escrever consigam ser estabelecidas coerentemente com o que se espera disso tudo. Foi baseado nesse aspecto, de que a alfabetização acontece por processos contínuos e complexos, que estabelecemos uma estrutura para nosso laboratório.

Durante 3 meses restantes de aulas do primeiro semestre de 2022, os grupos de acadêmicos pesquisaram, analisaram e construíram suas atividades e jogos com objetivos distribuídos em centros de aprendizagens nomeados de “Centro de Sondagem, Centro de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Habilidades Específicas, Centro de Aplicação das Habilidades e Centro das Habilidades de EJA” durante os tempos das aulas no turno da manhã sob supervisão e orientação da professora. Cada jogo e atividade foi construído com objetivos específicos relacionados ao processo dessas habilidades. Os materiais de construção dos jogos foram, em sua maioria, de origem reutilizável como caixas de papelão, caixas de ovos e de sapatos, tampas de garrafas pet e materiais de papelaria, cartolinas, lápis, canetas, tintas guache, EVA, TNT dentre outros. Houve também a confecção de um painel sensorial para abordar as habilidades sensoriais fundamentais para a construção de percepções de linguagem.

Para o Centro de Sondagem explanamos sobre a importância de que, como a alfabetização é um processo, deve ser acompanhada desde a sua construção, a educação infantil. E é na infância que as habilidades preditoras da alfabetização devem ser estimuladas, exploradas, potencializadas, exercitadas, incentivadas e mediadas, habilidades corporais (lateralidade, percepção espacial, motricidade fina e ampla), sensoriais (estímulos auditivos, táteis e visuais), cognitivos (formação das aquisições de informações e memórias), sociais (interação e diálogo) e emocionais (mediação, afeto e escuta). O objetivo geral deste centro foi o de sondar o nível das habilidades preditoras da alfabetização, sendo elas especificamente: Processamentos auditivo, visual e motor; Cognição; Coordenação motora fina; Consciência fonológica ; Consciência fonêmica; Princípio alfabético; Interpretação e Leitura.

O grupo do Centro das Habilidades Específicas teve como objetivo de exercitar as habilidades que desenvolvem a alfabetização ao integrar as áreas cerebrais responsáveis pelo processamento da aprendizagem, trouxe em seu conceito que sendo a habilidade a capacidade de realizar algo, para o processo de alfabetização estão envolvidas muitas dessas habilidades que devem ser desenvolvidas e praticadas com muita mediação, estímulo, exercício e incentivo para serem potencializadas de forma correta. São construídas por etapas humanas e precisam ser respeitadas. Para ler, o indivíduo precisa se apropriar, interpretar, conhecer e explorar contextos e situações diversas; para escrever é necessário, além de ler, desenvolver habilidades motoras coerentes com a idade e estímulo oferecido. Os objetivos específicos foram para exercitar os objetivos sondados anteriores, dando maior complexidade em potencializar as capacidades interpessoais e intrapessoais e conhecer o alfabeto.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O Centro de Aplicação e Integração das Habilidades construíram seus jogos e atividades através do conceito de que integrar habilidades é uma das etapas mais importantes da aprendizagem. Através da mediação específica, individual e especializada, o indivíduo exercitará os hemisférios cerebrais relacionando as áreas responsáveis por: leitura, escrita, interpretação, linguagem (oral e intrínseca), raciocínio lógico, construção do pensamento, criatividade, imaginação, solução de problemas e percepções, então as memórias processadas estarão ricas em percepções e informações de várias habilidades.

Sendo assim, tendo como principal objetivo de ampliar as competências das habilidades já exercitadas anteriormente, associar os processos atencionais de memória e da oralidade; da Consciência fonológica e fonêmica; da Interpretação e leitura; de letras, sílabas, palavras e textos; do Raciocínio lógico e concentração; da linguagem oral e escrita até chegar num nível de compreensão complexa, apta à última fase da alfabetização: a escrita.

Já o grupo do Centro de EJA entendeu que alfabetizar jovens e adultos, que já possuem habilidades e aprendizagens bem consolidadas e com seus significados internalizados, é diferente. Para que ocorra de fato, é necessário que eles consigam ter autoconhecimento, autogestão e autoestima para que a motivação ative as áreas cerebrais responsáveis por novas aquisições de informações e resgate de memórias. É necessário que o educador de EJA potencialize suas habilidades dando-lhes autonomia para recriar conhecimentos e estabelecer novas aprendizagens. Para tanto, os objetivos foram baseados em ressignificar a integração das áreas cerebrais responsáveis pelos processos atencionais, de memória, da oralidade; habilidades interpessoais, intrapessoais e emocionais; seus conhecimentos prévios; a interpretação com novos significados e apropriação de conhecimentos científicos; seu raciocínio lógico e diálogo; sua leitura e escrita.

Após 3 meses de pesquisa em sala, aulas dialogadas e expositivas, confecção dos jogos e atividades, construção dos objetivos e banners, os acadêmicos montaram a sala com a temática “Laboratório das Habilidades Predictoras da Alfabetização” e dividiram o espaço em 4 centros identificados com banner expondo os objetivos. Em cada centro os acadêmicos expuseram seus jogos, suas atividades, seus painéis e estudos. Uma turma de primeiro ano fundamental de uma escola particular foi convidada para explorar os centros.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Adultos, jovens e crianças que estiveram na universidade também participaram e vivenciaram cada jogo, cada atividade e cada proposta.

Os acadêmicos puderam mediar suas produções, explicar seus objetivos e experienciar um dia de aula lúdica com o intuito de alfabetizar. Explicaram, puderam refletir suas didáticas, inovar suas intervenções com crianças, compreender melhor as idades e suas percepções reais das atividades, identificaram dificuldades e facilidades em crianças e adultos durante os jogos, entendendo que cada indivíduo aprende de uma forma única e sentiram-se orgulhosos de suas criações. A professora esteve o tempo inteiro com seus acadêmicos, guiando, mediando e aplicando novos objetivos que surgiam entre uma resposta e outra de atividades, incentivando a formação suas identidades profissionais dentro da dialogicidade da educação prática.

Consideramos que a Universidade é um espaço aberto a novas aprendizagens integrando às já existentes. Com isso, os professores devem incentivar seus alunos à pesquisa e inovação de práticas docentes para o uso em sala de aula, exercitando o perfil de professor pesquisador que, por algumas vezes, erroneamente, pensamos nas licenciaturas como foco apenas o ensino em sala de aula de forma passiva. Porém, consideramos que a sala de aula é ação, ambiente ativo, um laboratório vivo e cheio de possibilidades científicas, necessitando de pesquisas investigativas, hipotéticas e com experiências.

Com isto, buscou-se na prática a possibilidade de, através de um Laboratório da alfabetização, experimentar ideias investigando do início do processo, melhorando mediações de seu desenvolvimento, as intervenções necessárias com indivíduos que apresentam dificuldades ou algum tipo de transtorno de aprendizagem até a etapa mais complexa do processo de alfabetização, que é a escrita. Essa habilidade é a última etapa a ser elaborada por ser um exercício muito difícil para o cérebro, visto que é uma integração entre os hemisférios cerebrais, as áreas responsáveis pelas aprendizagens e respostas motoras da tradução do pensamento em códigos escritos.

Os acadêmicos portanto, obtiveram êxito em suas pesquisas, seus estudos e suas explicações, com excelentes construções concretas de jogos e atividades lúdicas ampliando suas práticas docentes e refinando suas intervenções como alfabetizadores. Concluíram o semestre com o Laboratório prático da Alfabetização construindo também um plano de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



aula baseado nesses objetivos para turmas de primeiro ano do ensino fundamental, exercitando assim, a teoria em sala de aula que expõe a dinâmica diária do exercício de professor da educação básica.

Foi de grande importância estar junto a essa turma e contribuir, de alguma forma, com a formação de professores centrados na aprendizagem e na criança comprometidos em fazer valer o ensino, transformando algumas vidas que poderão ser impactadas positivamente no futuro, ajudando a viver em sociedade de forma mais digna e significativa, pois saber ler, interpretar e escrever não são só habilidades aprendidas, são possibilidades de ler e refletir mundos, vivenciar e questionar histórias e fazer parte criticamente de uma comunidade ativa socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEHAENE, S. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*, Porto Alegre, Penso.

FLOR, D.; CARVALHO, T. A. P. de. *Neurociência para educador: coletânea de subsídios para “alfabetização neurocientífica”*. São Paulo: Baraúna, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Taxas de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos*. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em outubro, 2022



LITERATURA, INDEPENDÊNCIA E REALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA.

Ma. Priscila Soares Lima¹⁰⁶

Larissa Mendes Andrade¹⁰⁷

Dra. Heloísa da Silva Borges¹⁰⁸

E-mail: priscilasoareslima@hotmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O tema desta pesquisa é a literatura de cordel e a independência do Brasil. A mesma foi desenvolvida em sala de aula em uma escola da Educação de Jovens e Adultos, objetivando compreender a Independência do Brasil através da literatura de cordel nas aulas de Língua Portuguesa. O problema de pesquisa a ser respondido foi: é possível produzir cordéis em sala de aula sobre a Independência do Brasil? Utilizou-se uma abordagem qualitativa, obteve-se os dados através observação participante, observou-se o processo de elaboração, aplicação e avaliação da atividade didática. Notou-se que foi possível estudar sobre literatura de cordel e sobre a Independência do Brasil e produzir textos verbais e não verbais através da experiência didática planejada, além disso, a atividade propiciou a discussão da realidade social dos brasileiros através da retomada dos fatos históricos estudados.

Palavras-chave: Literatura de Cordel; Independência do Brasil; Experiência Didática; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a literatura de cordel e a independência do Brasil. Essa literatura é uma poesia popular

que ganhou nova vida (diferente do estilo português) no nordeste do Brasil. Tem sua raiz na literatura oral e ficou conhecida no Nordeste como poesia de bancada, já que preserva a métrica, o ritmo e a rima como seus elementos essenciais e é concebida como literatura impressa que narra em versos as sagas e modas do caboclo nordestino. (COSTA, *et. al.*, 2022, p. 21)

De acordo com Haurélio (2020), chegou ao que seria futuramente chamado de Brasil pelas primeiras caravelas que levavam, além dos aventureiros, seus conhecimentos e sua cultura, assim, durante a travessia pelo oceano nos momentos tediosos, faziam leituras coletivas, hábito que sobreviveu até quatro séculos durante os divertimentos noturnos no Nordeste. Como poesia popular e por sua característica do signo fantástico,

¹⁰⁶ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública-UFJF, professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas-SEDUC-AM, Manaus, Amazonas, Brasil.

¹⁰⁷ Graduanda do curso de Letras da Escola Superior Batista do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

¹⁰⁸ Doutora em Educação na Linha de Formação de Professores, pelo PPGE da FAGED/UFAM, professora do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Amazonas-UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



conseguiu preencher o espaço deixado pela historiografia incipiente. Assim, enquanto o nordeste via no final do século XIX o ressurgimento da poesia popular, o Brasil via o surgimento, em textos escritos e em grande quantidade, desta forma, as vozes populares, amplificadas pela coletividade, levaram literatura a uma sociedade em que a maioria da população não dominava a escrita.

Em 2001, segundo Marco Haurélio (2013), uma mostra celebrou cem anos da literatura de cordel, com curadoria do escritor e jornalista Audálio Dantas, onde poetas, repentistas, ilustradores e editores se apresentavam, porém, segundo o autor, a literatura de cordel brasileira já havia ultrapassado um século de existência, pois Silvio Romero, historiador, em 1885 já utilizava o termo, essa dificuldade em se determinar o início da literatura de cordel, deve-se a escassez de referência bibliográfica da época.

Em 2010, A Academia Brasileira de Cordel pediu ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan para que a Literatura de Cordel fosse reconhecida como patrimônio cultural brasileiro, o documento foi assinado por oitenta e cinco poetas e encaminhado ao instituto, porém, por falta de recurso, o processo só pôde ser iniciado em 2013, após destinação de emenda parlamentar. A conclusão do relatório aconteceu em 2018, quando reconheceu-se a literatura de cordel como arte da palavra poética, sendo considerada como patrimônio cultural imaterial brasileiro, sendo registrada juntamente com a técnica da xilogravura no Livro de Registro das Formas de Expressão. (MENESES, 2019).

A xilogravura é associada ao cordel, seu conceito “surge apenas no século XX, sendo definido como a arte de se fazer gravuras em madeira ou a impressão obtida por meio desta técnica” (GABRIEL, 2012, p.13) utilizada para produzir a capa de um cordel. Segundo Gabriel (2012) outra técnica que pode ser usada para produzir gravuras é a isoporgravura. Também conhecida como isogravura, técnica em que se utiliza isopor, tinha guache, palito e papel para se produzir uma imagem.

O conteúdo da literatura de cordel é bem diverso, indo muito além de histórias fictícias e fantásticas, podendo ser utilizado inclusive como fonte de informação alinhada aos saberes científicos, divulgados de forma fácil (ASSIS, TENÓRIO e CALLEGARO, 2012). Posto que sua linguagem popular, ausente de palavras rebuscadas e com estrutura



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



musicalizada, com métrica e rima, facilita a assimilação das informações. Assim, assuntos históricos como a Independência do Brasil podem ser o conteúdo da literatura de cordel.

A Independência do Brasil aconteceu por meio da separação entre, o que chamamos hoje, Brasil e Portugal, haja vista que após a vinda da coroa portuguesa, a elite “brasileira” não aceitava mais se submeter novamente a situação de colônia de Portugal. Assim, a ex-colônia portuguesa tornou-se independente, porém não constituiu-se como república, passou a ser uma monarquia, iniciando com uma grande dívida e um bom saldo de vidas perdidas nas batalhas pela independência. Os marcos da independência são o dia do Fico e o dia, 07 de setembro de 1822, do grito “Independência ou morte” provavelmente dado as margens do rio Ipiranga, considerado como o dia da Independência do Brasil.

Segundo Veiga (2022), consolida-se no imaginário das pessoas que o processo de independência foi um momento pacífico, porém houve muito sangue derramado em várias regiões do Brasil, como na batalha de Pirajá, ocorrida em novembro de 1822 onde hoje é a Bahia, ou na Batalha do Jenipapo ocorrida no Piauí que vitimou pelo menos 220 pessoas. A construção dessa narrativa pacífica serviu para justificar a permanência da monarquia, mesmo após a independência, posto que o povo simples não tinha interesse nas batalhas que definiriam o controle de riquezas e poder.

Essa pesquisa sobre a produção de cordéis sobre a independência surgiu a partir da proposta do professor de história da escola estadual CEJA Agenor Ferreira Lima em propor o evento “Bicentenário da Independência: a ciência e os Patrimônios Culturais da Humanidade”, para divulgação científica e educacional com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) para comemorar o Bicentenário da Independência do Brasil, para tanto, envolveram-se vinte e três professores interdisciplinarmente para produzir conhecimento e materiais sobre o bicentenário da independência e sobre os patrimônios da humanidade para divulgação no evento.

Assim, a professora de Língua Portuguesa envolvida no evento, propôs aos alunos de três turmas do 1 ano do Ensino Médio, 9ª etapa, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA, que estudassem sobre a literatura de cordel e sobre a independência do Brasil de modo a produzirem um cordel em sala de aula e uma imagem em isoporgravura para ser exposta no evento.

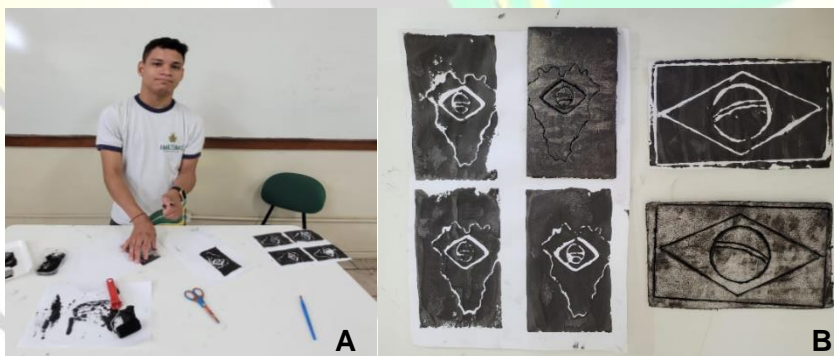
Fonte: Priscila Soares Lima

Na segunda etapa, de introdução, realizou-se aulas explicativas sobre a independência, o cordel, a escansão, a metrificacão, a rima e sobre a produçãõ textual de um cordel (figura 1, C).

Na terceira etapa, de pesquisa, solicitou-se que os alunos realizassem em casa um estudo a respeito da independência do Brasil, alguns alunos não conseguiram fazer em casa, então foi disponibilizado um tempo de aula para que fizessem na escola, os alunos, que fizeram as pesquisas em casa, compartilharam o que aprenderam com os demais alunos da turma.

A quarta etapa foi a de produçãõ e reescrita textual, os alunos produziram estrofes com quatro versos, contendo sete sílabas poéticas em cada verso, rimando sempre o segundo com o quarto verso, conforme solicitado aos alunos. Além disso, um aluno surdo, incluso em uma das turmas, realizou a produçãõ de dois textos não verbais, através da técnica da isoporgravura, que serão usados para a capa dos cordéis produzidos, conforme a figura 2.

Figura 2: (A) Aluno Jefferson Mendes dos Santos, deficiente, produzindo um texto não verbal; (B) moldes em isopor e imagens produzidas pelo aluno.

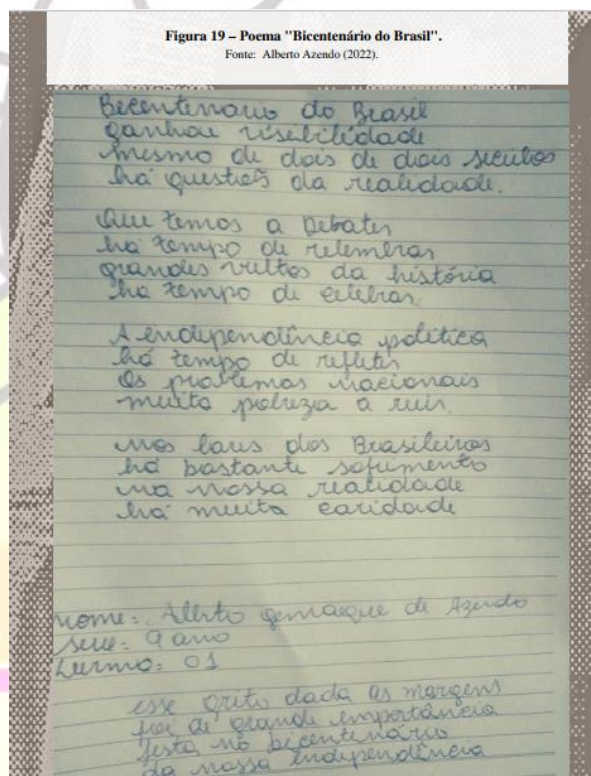


Fonte: Priscila Soares Lima

Na reescrita, a professora de Língua Portuguesa realizou a revisão textual individual na presença dos alunos que concluíram a atividade. Na última fase, de avaliação, solicitou-se a produçãõ de vídeos dos alunos relatando quais as aprendizagens foram construídas a partir das atividades realizadas por meio da experiência didática implementada.

O aluno com baixa audiçãõ e deficiente intelectual, incluso, produziu, em sala de aula, imagens usando dois moldes de isopor para executar a isoporgravura, após a

explicação da técnica na escola. O aluno ficou muito feliz ao realizar a atividade, assim como sua família também manifestou contentamento com a participação do aluno e com a divulgação do trabalho do mesmo na internet e na cartilha do projeto.



A respeito da pesquisa sobre a Independência do Brasil solicitada aos alunos participantes do projeto, somente sete entregaram, sendo quatro da turma 1, dois da turma 2 e um aluno da turma 3. Dos sete alunos que entregaram a pesquisa, quatro conseguiram produzir de três até oito estrofes, o solicitado era que cada aluno fizesse no mínimo duas estrofes e dois alunos conseguiram fazer apenas uma estrofe, somente um aluno que fez a pesquisa não concluiu a atividade da produção do cordel.

Ao todo foram produzidos vinte e uma estrofes, quatro alunos não entregaram a pesquisa e nem os poemas em tempo hábil para participarem da seleção dos textos para compor a cartilha do projeto, Bicentenário da Independência: a ciência e os Patrimônios Culturais da Humanidade, um texto foi selecionado para ser publicado na cartilha, conforme figura 3. O texto publicado faz uma reflexão sobre a pobreza, um problema enfrentado nos lares brasileiros, mesmo após 200 anos da Independência do Brasil.

Figura 3: cordel publicado, produzido pelo aluno Alberto Azevedo da turma 1
Fonte: Costa et. al.(2022)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Além desse texto do aluno Alberto, mais três alunos conseguiram produzir mais de três estrofes, conforme veremos a seguir, a aluna Ádria Pereira da Silva, turma: 9ª etapa 1, que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio escreveu o seguinte texto, contendo oito estrofes:

Ao passado do Brasil

Pedro disse que “Fico”
no dia do Fico a clamar,
Após oito mil assinaturas
o Brasil se pôs a lutar.

Nessa estória brasileira
dívidas não são contadas,
mentira d’coisa pacífica,
Brasil nasceu foi com dívida

Viagens não eram agradáveis
Ah! Que cavalo que nada,
no burro que ele montava e
bebia água contaminada.

Sobre o grito eu vou contar
Leopoldina escreveu a Pedro,
ele resistiu a Portugal,
liberdade ao brasileiro. Corajoso ao resistir
voltar ao pacto colonial,
querendo um comércio livre
e não só com Portugal

Pelo Brasil gritaremos,
grito pelo povo novo,
com Dom Pedro corajoso,
a liberdade do povo

O povo lembra de Pedro,
liberdade conseguiu,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



vidas e lágrimas perdidas,
mas a nação prosseguiu.

Nem tudo saiu como o plano,
pessoas e leis já mudaram,
mas queremos um Brasil justo,
C'mo gratidão aos que lutaram.

Ádria Pereira da Silva

Dois alunos da turma 2, 9ª etapa 2, correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio também escreveram mais de duas estrofes, conforme é possível verificar adiante:

Dia sete de setembro

**Dia sete de setembro
um fato aconteceu
às margens do Ipiranga
a nação estremeceu.**

**Num grito de um país
que aclamava com amor. E foi então que Dom Pedro
liberdade proclamou**

**E desse dia em diante
Sol sobre a pátria brilhou
Liberdade para o povo
Que por sua terra lutou.**

Paulo Parente (nome fictício)

Cantos da história Brasileira

Quando a família real
Olhou nosso ceu anil
Logo eles se encantaram



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Com a grandeza do Brasil

Dom Pedro primeiro príncipe

Persistente mesmo novo

O regente dessa gente

Tão aclamado pelo povo

Independência ou a morte

Já contava minha vó

Mas não foi simples assim

Entre mulas sangue e pó

Assim se fez a história

Que Dom Pedro proclamou

Entre mitos e as verdades

Muito sangue derramou

Sheila Maria de Oliveira Lima

Essa pesquisa corrobora com os estudos que afirmam que o cordel pode ser utilizado como um recurso pedagógico e informativo, pois “nos oferece diferentes formas de aprendizagem e ensinamentos, possibilitando trazer para a escola toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, a vida e a condição humana” (SOUZA e PASSOS, 2018, p. 85) e informacional, posto que utilizamos a estrutura do gênero textual cordel para tratar do assunto da Independência do Brasil no momento em que completamos os dois séculos dessa separação.

Nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa ao passo em que aprenderam a construir um poema também aprofundaram o estudo sobre uma parte da história do Brasil, porém, entende-se que não se pode usar em sala de aula o gênero cordel, nem qualquer outro gênero, somente para se transmitir um conteúdo, é extremamente relevante que outras perspectivas sejam retomadas, como a possibilidade de usarmos essas informações para além de um fim nelas mesmas, para que possamos apreciar o belo, o jocoso do cordel e que também possamos usá-lo para refletir sobre a nossa sociedade.



CONCLUSÃO

Portanto, é fundamental usar a literatura e também os conhecimentos históricos adquiridos não somente para acumulá-los, ou decorá-los, mas sim para repensar a realidade, pois estudar o passado é importante para entender o presente e refletir sobre as possibilidades de mudança que podem reverberar no cotidiano dos estudantes.

Por exemplo, todo ano comemora-se nas escolas a independência do país, mas será que esse período é usado para reflexão de tudo o que mudou no país após essa conquista? Quais pontos podemos refletir sobre esse momento?

Entende-se que a construção do conhecimento deve passar pela dúvida, pelo questionamento, pela vontade de encontrar respostas, ou ao menos de procurá-las. Essas indagações são outras possibilidades de se abordar essa temática, não pretende-se aqui encerrar a discussão, mas sim, mostrar um caminho que pode ser repensado em sala de aula.

Pois, ao concordar com Haurélio (2013) que vê a cultura popular como um sinônimo de resistência e o cordel como uma manifestação dessa cultura de resistência, lança-se essa pesquisa sobre o papel com a esperança de que a mesma também gere frutos reflexivos e de resistência sobre a nossa realidade.

Conclui-se que é possível produzirmos cordéis em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos sobre a independência do Brasil, utilizando a experiência didática elaborada, notando-se ainda, através da observação participante, a possibilidade de discutirmos, através da história, a realidade atual da nossa sociedade, conforme evidenciado pela produção textual do aluno Alberto (figura 3)

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. A.; TENÓRIO, C. M.; CALLEGARO, T. **Literatura de cordel como fonte de informação**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 3-21. 2012. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2018/08/pdf_e07e315c52_0000030764.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

COSTA, E. M. de A. et. al. Capítulo 3- Patrimônios Culturais: Linguagens e Códigos. In: SANTOS, L. A. P. dos. **Bicentenário da independência: a ciência e os patrimônios culturais da humanidade**. ISBN 978-65-998548-1-1. 2022.

GABRIEL, A. L. **Xilogravura como expressão da cultura popular**. Trabalho de conclusão de curso. 2012. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5690/1/2012_AdemirLopesGabriel.pdf> Acesso em:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



23 de out. 2022.

HAURÉLIO, M. **Literatura de Cordel: Do sertão à sala de aula.** 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=M9m5DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=literatura+em+cordel&ots=ke87qXgPMC&sig=7h5VoyPX5UDvMd2fnBf8YYezM1A#v=onepage&q=literatura%20em%20cordel&f=false>> Acesso em: 23 out. 2022.

HAURÉLIO, M. **Breve História da Literatura de Cordel.** 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=vHFoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=literatura+em+cordel&ots=-MY2BMW3mj&sig=ebICyL2DOJFIH_ibibshcoigVSI#v=onepage&q=literatura%20em%20cordel&f=false> Acesso em: 23 out. 2022.

MENESES, U. T. B. de. A literatura de cordel como patrimônio cultural. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, (72), 225-244. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i72p225-244>>. Acesso em: 09 out. 2022.

SOUZA, L. R. dos S.; PASSOS, V. de O. A. **Literatura de cordel: um recurso pedagógico.** 2018. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/literatura_de_cordel.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

VEIGA, E. **O mito de que a Independência do Brasil foi pacífica.** 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2022/09/06/o-mito-de-que-a-independencia-do-brasil-foi-pacifica.htm>>. Acesso em: 23 out.22

XX SEINPE



MUDA ENSINO MÉDIO: AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO E A JUVENTUDE

Hemelly da Silva Areias¹⁰⁹

hemelly.areias@seduc.net

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Resumo

Este trabalho apresenta uma breve discussão acerca do Novo Ensino Médio e as perspectivas previstas para a educação e a juventude. Enfatiza-se que no cenário abordado inclui-se o Estado do Amazonas e sua diversidade tanto nas complexidades previstas quanto nas mudanças propostas. Logo, o objetivo é discutir e ampliar a compreensão acerca do NEM, possibilitando reflexões críticas para a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas com o que se espera para esse momento. Para tanto, o percurso metodológico utilizado, considerou a pesquisa básica com enfoque qualitativo, ancorando-se no levantamento do estado da arte e em narrativas literárias e de conhecimento prático. Baseado nisso, espera-se novas discussões e reflexões nos diferentes sistemas educacionais de ensino do Brasil e do Amazonas.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Mudanças Educacionais; Perspectivas para Educação; Juventude.

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM) proposto pela Lei 13.415/2017 chegou trazendo muitas dúvidas e inquietações há aqueles que defendem a permanência do que já está posto há décadas, todavia, fica claro que as mudanças são necessárias já que tudo evoluiu e o ensino não pode permanecer retrógrado.

Segundo Silva e Ferreti (2017), as disputas em torno desse novo cenário educacional acontecem devido à hegemonia, os sentidos, as finalidades e os distintos

¹⁰⁹ Doutoranda e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Paraguai. Especialização em Treinamento Desportivo pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas. Como professora atuou em todas as etapas da Educação Básica, tanto na rede pública quanto na rede privada. Professora concursada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto, atuou como técnica na Gerência de Ensino Médio no Departamento de Política e Programas Educacionais - DEPPE. Participou da Comissão ProBNCC como Redatora/Formadora na elaboração e implementação do Referencial Curricular Amazonense na área de Linguagem. Participou na construção da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental, Médio e EJA do Amazonas como professora especialista em Educação Física na área de linguagens. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Aprendizagem e Currículo atualmente é Técnica na Coordenação de Educação Física e Arte - CEFA na Gerência de Ensino Regular - GER/DEPPE na SEDUC-AM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4371927966491686> e ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-1259-3774>.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



formatos que se apresentam. Contudo, de algo temos certeza, o atual modelo educacional não atende às demandas emergentes da juventude contemporânea, eles são inquietos, cheios de ideias e amam inovações, logo, o modelo tradicional já não lhes chama atenção.

Mas será que apenas mudanças curriculares são necessárias para mudar o cenário vigente? Óbvio que não. Para Silva (2018), essas reformas só trazem a aparência de nova, porém encobre velhos propósitos e discursos. Sendo assim, a educação se configura num emaranhado de situações complexas, no qual, a cada nó desfeito, outros aparecem nas linhas que se entrelaçam.

O ensino médio é complexo, e compreender a juventude do século XXI é desafiante, mas não impossível. Já sabemos suas características, prontamente, podemos compreender seus interesses, suas expectativas, do que gostam e o que lhes chama atenção. Agora cabe à escola acompanhar essas transformações ocorridas com os diferentes tipos de sujeitos sociais.

Outrora, se já sabemos que o Ensino Médio atual não cabe mais a essa juventude e as propostas curriculares mudaram para esse atendimento, o que mais falta? Aqui vai o ponto primordial para toda e qualquer mudança, a formação docente. A mudança do pensamento docente é o que muda todo processo, pois, pode-se ofertar uma estrutura física extraordinária, porém se o professor não compreender a prática pedagógica para usufruir desta estrutura, nada acontecerá.

Sendo assim, este artigo trará de forma breve o início de um diálogo dentre tantos que poderão ser realizados acerca desse assunto. Logo, o objetivo aqui posto é de discutir e ampliar a compreensão acerca do NEM, possibilitando reflexões críticas para a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas com o que se espera para esse momento a partir das mudanças propostas. Nessa perspectiva, a relevância do trabalho se dá por meio dos campos: científicos, acadêmicos, pedagógicos, sociais e políticos.

Para tanto, as discussões apresentadas são produto das manifestações expressas por meio de leituras e observações da prática pedagógica e do cotidiano da pesquisadora. Ressalta-se que as percepções geradas reúnem diálogos em torno das mudanças ocorridas a partir do NEM, no qual, espera-se contribuir para compreensão de novas perspectivas e assim, possibilitar tomadas de decisões no que diz respeito às metodologias utilizadas em sala de aula.



No que se refere ao percurso metodológico utilizado, trata-se de pesquisa básica com enfoque qualitativo, ancorado em narrativas literárias e de conhecimento prático. Na abordagem qualitativa, utilizou-se um diálogo em torno do tema proposto a partir das percepções da pesquisadora. Com base nisso, espera-se novas discussões que possam, então, subsidiar o corpo docente acerca do novo momento vivenciado nos sistemas educacionais de ensino.

2. Metodologia

As abordagens metodológicas utilizadas neste artigo buscaram aprofundar as discussões em torno do Novo Ensino Médio, destacando a necessidade de observar algumas perspectivas trazidas para esse momento, sendo assim a pesquisa demonstra características do tipo qualitativa, tendo como base filosófica, o contexto do construtivismo social que de acordo com Creswell (2014), é quando buscamos compreender o mundo em que vivemos e trabalhamos.

O estudo se posicionou no ponto de vista de contribuir para a compreensão das abordagens relacionadas ao NEM. À vista disso, além das interpretações realizadas acerca das mudanças no que diz respeito à nova integração curricular, também foi realizado levantamento bibliográfico definido como estado da arte nas seguintes bases de dados: (i) Scielo; (ii) Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações; e (iii) Google Acadêmico.

Por essa ótica, os protocolos foram definidos a partir de palavras-chave que tivessem relação com o Novo Ensino Médio. Assim, aplicaram-se os refinamentos necessários, começando pela leitura do título e posteriormente do resumo para então, definir os materiais que seriam selecionados.

Com suporte nisso, os critérios para inclusão dos trabalhos foram: (i) recorte temporal de 2018 a 2022; (ii) apenas trabalhos disponíveis em base de dados online; (iii) trabalhos com temas alinhados ao Novo Ensino Médio. Já os critérios de exclusão foram: (i) trabalhos que não permitissem a realização de *download*; (ii) trabalhos fora do recorte temporal definido; (iii) trabalhos duplicados na mesma plataforma; (iv) trabalhos em outros idiomas.



Dos estudos indexados apresentam-se os seguintes resultados: (i) Scielo - 03 estudos acerca da temática; (ii) Latindex - nenhum estudo acerca do tema foi encontrado; (iii) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - 05 trabalhos encontrados; (iv) Google Acadêmico - foram encontrados 168 trabalhos, muitos deles relacionados a componentes curriculares específicos.

3. As Perspectivas do Novo Ensino Médio frente às Mudanças

A primeira situação que vem em mente ao falar acerca do Novo Ensino Médio é o questionamento sobre o que há de novo nesse processo. Sabemos dos inúmeros desafios postos por esta etapa de ensino, sendo o maior deles a permanência e o acesso dos estudantes à escola, no qual, somados a outras problemáticas latentes aos contextos escolares, fazem com que os jovens se distanciem da tão almejada conclusão da etapa.

Todos esses percursos observados detalham caminhos que podem fortalecer e direcionar para aquela luz ao final do túnel, afinal de contas, o que se espera desse momento é maior protagonismo, autonomia, engajamento e aprendizagem garantida para a formação integral dos estudantes. Quanto a isso, Freitas (2018), afirma a necessidade de abrir espaços para pensar educação a partir de novas concepções, exercitando a responsabilização dos estudantes de maneira mais participativa.

Não há como negar que os motivos para mudanças estão escancarados a mais de duas décadas dentre eles: (i) o século XXI chegou, mas, o ensino permaneceu o mesmo, desconectando-se das expectativas almeçadas pelas novas gerações que possuem características evoluídas; (ii) a escola não oportuniza significados reais aos estudantes, ou seja, a realidade fora do ambiente escolar é diferente; (iii) a evasão demonstra-se como um gargalo na educação a anos, enfatizando o quão desinteressante é o ensino fazendo com que os estudantes desistam dele; e por fim (iv) o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que manteve-se estagnado entre 2005 e 2017, ratificando seu crescimento abaixo da meta prevista em 2019.

Nessa lógica, Taffarel e Beltrão (2019), mesmo diante dos gargalos atuais existentes, dizem que o novo ensino médio possui grandes chances de promover uma especialização precoce no que se refere à formação geral, sendo essa formação precarizada e reduzida aos modelos postos.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Os fatores manifestados acima, se tornam suficientes para pensar em mudanças educacionais voltadas ao Ensino Médio. Se o ensino não é relevante, não demonstra sentido e não traz engajamento, de que forma a aprendizagem é apreendida? Com base nisso, voltaremos ao tempo, a fim de apresentar os marcos orientadores que trouxeram toda mudança vivenciada no contexto atual.

Em 2014, o Congresso Nacional sinalizava e incluía a reforma do Ensino Médio nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2016, criou-se uma medida provisória que traz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, essa medida apontava situações relacionadas à flexibilização curricular.

Em 2017, a Lei nº 13.415, é então aprovada pelo congresso nacional, trazendo condições legais para que a reforma e implementação do Novo Ensino Médio acontecesse.

Em 2018, temos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE), sendo atualizadas, seguindo da homologação da Base Nacional para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação e por fim, a publicação de Referenciais Curriculares que norteavam a elaboração de Itinerários Formativos, somado a tudo isso, ainda houve a publicação do Guia de Implementação do NEM pelo MEC.

Em 2019, as secretarias estaduais de educação começaram o engajamento para elaboração de materiais que subsidiassem a construção dos currículos bem como o plano de implementação do NEM, frente a situações orientadas também pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). E em 2020, temos a atualização das DCNs voltadas à Educação Profissional e Tecnológicas pelo Conselho Nacional de Educação.

No que diz respeito às mudanças mais palpáveis quando se trata de perspectivas pedagógicas relacionadas à formação geral básica, pode-se dizer que temos para esse momento um olhar mais direcionado a situações já vivenciadas em alguns contextos escolares, porém, agora se têm a concretização dessas vivências a todos os estudantes do país por meio de direcionamentos que norteiam a educação básica.

Essas mudanças preveem atividades voltadas a metodologias ativas com atividades mais mão na massa, distanciando-se do ensino tradicional. Logo, as práticas pedagógicas são mais dinâmicas e interativas, possibilitando maior engajamento entre os estudantes por meio de experiências práticas e significativas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Outro aspecto muito abordado nesse momento de mudanças se relaciona ao projeto de vida dos estudantes. Aqui os jovens podem observar as trilhas e traçar caminhos a partir de seus interesses, suas potencialidades e limites, bem como, seus potenciais e sonhos.

O ensino focado no projeto de vida tem a capacidade de orientar os estudantes a identificar seus anseios pessoais, profissionais e até mesmo seu lugar na sociedade e no mundo. Sendo assim, eles são direcionados ao planejamento de suas vidas a partir de ações pedagógicas que conduzem e apontam caminhos que os façam refletir acerca daquilo que almejam.

É importante ressaltar que o NEM trouxe para o ensino-aprendizagem uma perspectiva voltada à centralidade no jovem, para tanto, é preciso reconhecer suas características, assim como suas percepções, logo, a escola deve ser um ambiente acolhedor a essa geração do século XXI.

Os jovens em sua maioria são reprimidos em seus ambientes familiares e também na sociedade, em alguns casos, não conseguem expressar suas emoções, sentimentos, aspirações e assim, não conseguem ser aquilo que sonham, ou seja, são vistos pelas lentes de outras pessoas e com isso se frustram e são silenciados.

A escola por sua vez, deve acolher e incentivar suas vivências para que reconheçam seus percursos, fazendo com que sejam bem sucedidos naquilo que vão se propor a fazer.

A interdisciplinaridade bem como os temas contemporâneos transversais é muito bem articulada para esse novo momento, a integração na área e entre elas, pode ser vista de forma muito clara em toda estrutura curricular. Esse modelo de ensino possibilita aos professores e estudantes um conhecimento menos fragmentado a partir de uma compreensão mais ampla de todo processo que interage e se interliga como num mapa mental.

É importante dizer que o professor é o ponto chave para que as mudanças curriculares de fato aconteçam, ele é o mediador de todo processo, e se sua formação estiver fragilizada, todas as perspectivas planejadas podem estar fadadas ao fracasso por mais algumas décadas, fazendo com que o ensino médio continue com as mesmas problemáticas apresentadas anteriormente.

A flexibilização curricular é a novidade que traz novas perspectivas a toda estrutura de ensino-aprendizagem, aqui é onde os estudantes terão maior autonomia e poderão



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



exercer o protagonismo juvenil com maior efetividade. Essa disposição oportuniza diferentes estruturas bem como, espaços e tempos para que os estudantes vivenciem as mais diversas experiências possíveis, a partir de seus objetivos, capacidades e aptidões.

Quanto a essa flexibilização, Tonet (2020, p. 6), diz que todos esses discursos são recobertos de “valores humanistas, solidários e cidadãos”, assim, todas essas perspectivas de cidadania moderna denotam relações de trabalho dentro de parâmetros capitalistas prendendo-se a determinações estabelecidas.

Os itinerários formativos também ressaltam como algo novo, tornando-se essenciais para as distintas possibilidades de escolhas dos estudantes. Para Vale (2022, p. 138), “a grande diferença do Novo Ensino Médio é a possibilidade da construção de Itinerários Formativos, esses itinerários devem se abrir para a mudança”.

Contudo, algumas críticas recaem sobre as possibilidades de ofertas de diferentes eixos formativos, haja vista que, as redes possuem certa precarização no que se refere aos distintos contextos regionais e escolares. Segundo Hilário e Ziliani (2019), todas essas dificuldades impossibilitam os estudantes de vivenciarem as opções de itinerários que possam almejar.

Outra mudança que não pode deixar de ser mencionada é a carga horária que agora se amplia de quatro para cinco horas diárias, totalizando mil horas anuais, no qual, ao finalizar o ensino médio, o estudante deverá ter cumprido a carga horária de três mil horas. É importante ressaltar que as atividades de educação à distância ofertadas pelas escolas não poderão ultrapassar 20% do total de horas letivas previstas para o turno diurno e 30% para o turno noturno.

Já no que diz respeito às avaliações, a mesma serão asseguradas a partir do desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e quando o assunto é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as provas estão previstas a terem uma etapa voltada para a parte comum e outra para a parte diversificada.

Considerações finais



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



É possível perceber que as mudanças que ocorreram preveem a contribuição para um ensino mais motivador e dinâmico à juventude contemporânea. No entanto, a implementação dessas inovações precisam levar em conta o professor que é primordial para todo o processo ser bem sucedido.

Se esse profissional não compreender as perspectivas almeçadas, todas as intenções pretendidas se tornarão fracassadas, e assim, daqui a uma ou duas décadas, estaremos aqui novamente falando mais uma vez das problemáticas existentes no Ensino Médio que não foram superadas pelas mudanças impostas na atualidade.

Todos que fazem parte da comunidade escolar estão interligados de forma consistente e intencional para superação das desigualdades educacionais, todavia, o processo de mudança não pode ser apenas descritos em legislações e papéis, a mudança é de pensamento, é por meio de formações, é por meio do apoio às novas ideias que muitas das vezes ficam empoeiradas por não terem os subsídios básicos necessários para serem postas em práticas.

É importante dizer que na perspectiva de tantas mudanças, cabe ao professor à maestria em fazer malabarismos com aquilo que se tem para ensinar, e aos estudantes, aprender com o mestre em meio aos contextos que se apresentam à sua frente.

Agradecimentos

Ao meu esposo Andrey Areias, meus filhos Benício e Nicolas e minha amada mãe Dulce.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DE SOUZA, F. . (2022). **Integração Curricular no Ensino Médio Técnico: Hegemonia e Disputas em Torno do Projeto Formativo** . *Revista Internacional Educon*, 3(1), e22031001. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1741>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n.119, p.379-404. Abr. jun. 2012.

HILARIO, W. Fernando de A.; ZILIANI, R. de L. M. **Crises econômicas no Brasil e as reformas/contrarreformas do Ensino Médio**. *Argumentum*, Vitória, v. 11, n. 03, p. 67-80, set. dez. 2019.

SILVA, M. R.; FERRETI, C. J. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, n°. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, M. R da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

TAFFAREL, Celi N. Z.; BELTRÃO, José A. **Destruição das forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do Ensino Médio**. *Germinal Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TONET, Ivo. **A educação numa encruzilhada**. In: MENEZES, Ana M. D.; FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs.). *Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital*: UFC, 2003. Disponível em http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_educacao_numa_encruzilhada.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

VALE, Nancy Pinto. do. **NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES, EXPECTATIVAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES**. *Scientia Generalis*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 134–143, 2022. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/392>. Acesso em: 22 jun. 2022.



O ENSINO MÉDIO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Juliana Mota de Castro¹¹⁰

E-mail: ulianamota93@gmail.com

GT 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O presente artigo propõe-se à tecer uma breve análise e reflexão sobre o Programa Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias enquanto política pública educacional relacionando com o contexto da educação na Amazônia. Este artigo centra-se na apresentação do Programa e sua relação com as peculiaridades da região amazônica. Sendo assim, a metodologia escolhida para a pesquisa, se assenta na abordagem qualitativa, que busca investigar os fatos dentro de um contexto social, afim de pensar soluções. Trazer reflexões sobre o EMPMT por meio da pesquisa pode representar a possibilidade de impulsionar a transformar dificuldades em potências e expectativas em possíveis realidades. As discussões abordadas em torno do Programa e o contexto da educação na Amazônia destacam a importância do programa para as populações que por careciam de atendimento educacional, no entanto, entendemos que não basta apenas ofertar e ampliar o acesso à educação, é preciso pensar na qualidade do ensino ofertado, nas condições de permanência, na realidade dos educandos e qualidade da formação dada aos professores de cada modalidade, considerando as particularidades de cada localidade.

Palavras-chave: Educação; Amazônia; Ensino Mediado por Tecnologias; Ensino Médio; Juventude.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática explicitada nesse artigo é fruto da experiência docente vivenciada a partir de outubro de 2021 na modalidade de Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias (EMPMT), numa escola rural rodoviária localizada no município de Manaus.

A pesquisa que se propõe terá por base o método histórico-dialético, de cunho qualitativo, que busca investigar os acontecimentos, processo e instituições do passado, comparando e analisando sua influência na sociedade de hoje, de forma na qual se materializa a inserção na realidade no mundo dos fenômenos.

Para DENZIN e LINCOLN (2006, p.16) a pesquisa qualitativa:

É em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de

¹¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, Universidade Federal do Amazonas, Campus Manaus, Manaus – Amazonas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, política e ética, a investigação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa.

Esse tipo de pesquisa consiste em considerar os fatos dentro de um contexto social, transcendendo contradições que requerem soluções.

Uma vez que a pesquisa de natureza qualitativa lida com fenômenos, Apollinário (2004) afirma que a interpretação do pesquisador apresenta uma importância fundamental.

Espera-se que este trabalho possa servir como suporte para um melhor entendimento sobre o Programa de Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias, e as questões que permeiam a educação na Amazônia, almejamos que o trabalho possa suscitar novas discussões que propiciem uma maior consciência sobre o impacto das políticas públicas educacionais na construção de uma sociedade melhor como prevê o artigo 3º da Constituição Federal de 1988.

Com base nesse pressuposto que refere-se à importância da educação para uma sociedade melhor, toma-se como questão norteadora desta pesquisa: Quais as possibilidades e os desafios para a educação na Amazônia? Tendo como objeto de estudo o Programa de Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias.

DESENVOLVIMENTO

A educação na Amazônia é marcada por desafios, principalmente na região que corresponde ao Estado do Amazonas, inicialmente devido sua imensa extensão territorial que, segundo os dados do IBGE, corresponde a 1/5 do território nacional, dividido em 62 municípios em 1,6 milhão de km², além dos mais de 1000 rios que limitam o acesso rodoviário no Estado.

A história das insituições escolares na região amazônica está intresicamente ligada às missões da igreja, cujo principal objetivo era catequizar a população e que mais tarde se tornava necessária como um aspecto na formação educacional, a fim de buscar o desenvolvimento da região por meio de uma formação mais intelectual.

De acordo com (SANTOS, 2014, p.4) apesar de toda sua riqueza, a Amazônia brasileira apresenta baixa qualidade de vida, marcada por conflitos sociais, interesses políticos, uso ineficaz dos recursos naturais, ausência do Estado e dos serviços públicos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



básicos e necessários à população, desafios esses que refletem na falta de oportunidades e dificuldades de acesso à educação, visto que a qualidade da educação não está sincronizada com o crescimento econômico da região, desencadeando contradições, uma vez que não faz sentido falar em desenvolvimento econômico, social ou político se este não proporcionar melhores condições de vida para a população.

Para Colares (2011) a Amazônia é formada por “várias amazônias”, composta por vários pedaços que formam a região, cada “pedaço” de acordo com a sua peculiaridade deve ser respeitada nas propostas de elaboração e efetivação de políticas públicas para o desenvolvimento da população.

Neste cenário de peculiaridades, a tecnologia se tornou uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, ganhando espaço nas comunidades distantes e municípios rurais do Amazonas, quebrando as barreiras geográficas e ampliando o acesso à educação através do Programa Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias.

O Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias (EMPMT) é um projeto idealizado, planejado e implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas para atender à demanda de oferta de Ensino Médio no Amazonas. O programa atende estudantes em áreas que apresentam dificuldades de ordem natural, como as populações ribeirinhas do Amazonas, carentes de infraestrutura e recursos humanos, de professores capacitados para atuarem no Ensino Médio convencional, fato que justifica a mediação por tecnologias no maior estado em extensão territorial do país (AMAZONAS, 2007).

As aulas acontecem de segunda à sexta no período noturno, das 19h00 às 22h00, os conteúdos das aulas ministradas são realizados pelos **professores ministrantes** e são transmitidos ao vivo pelo Centro de Mídias do Amazonas (CEMEAM) que fica localizado em Manaus. Há também a figura do **professor presencial**, responsável por realizar o manuseio do **kit tecnológico** disponível em sala de aula, composto por TV 37 polegadas, CPU, teclado, webcam, microfone, impressora e nobreak. Essas ferramentas permitem a interação em tempo real entre professores e alunos. O professor presencial é o responsável pelo acompanhamento pedagógico dos alunos, aplicação de atividades, avaliações, lançamento de notas. As aulas são distribuídas por módulos e durante um determinado período o aluno tem aulas de somente um componente curricular, até realizar todas as disciplinas previstas para aquela série.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Para (NETO; MELLO; XIMENES, 2011) o programa atende a uma necessidade social urgente e além de possibilitar a integração de diferentes culturas distantes umas das outras centenas de quilômetros, o projeto permite também o estabelecimento de um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem: a criação de uma forte identidade e sentimento de pertencimento entre os participantes.

Embora seja possível uma interação virtual, as atividades práticas não são abordadas no programa ensino presencial por mediação tecnológica pela falta de abordagens interativas entre professores e alunos e entre os próprios alunos em sala de aula. No entanto, a familiarização com o modo de vida dos alunos, a troca de experiência, o contato intensivo na comunidade que se trabalha é um fator fundamental na construção para que esse processo ocorra (FREIRE, 1992).

Para (MELO NETO 2012, p.6) um projeto como o Centro de Mídias depende do ambiente cognitivo formado e das relações humanas. O autor afirma que uma proposta metodológica inovadora pode se tornar retrógrada na execução se não for reconfigurada permanentemente, pois o desafio interno passa a ser maior que o externo.

Embora o programa de ensino represente uma grande conquista para a população, ainda é preciso avançar ainda mais, rompendo com os desafios que cerceiam este direito, como entraves pedagógicos, o acesso dos ônibus escolares aos ramais das escolas rurais rodoviárias, que por vezes não conseguem chegar até alunos e professores, nem tampouco à escola, o déficit no investimento na formação de professores, celeridade na manutenção técnica dos equipamentos que passam meses sem o devido reparo, desafios em relação aos recursos humanos para o preparo da merenda escolar, desafio na variedade de itens para a alimentação dos alunos, que durante o ano letivo consomem predominantemente alimentos compostos por enlatados.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, a educação é definida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de tal modo que o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios, entre eles estão: a gestão democrática, o acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação escolar, garantia de padrão de qualidade,



aprendizagem ao longo da vida e outros. (BRASIL, 1988).

Neste sentido, entendemos que a garantia ao direito à educação também está ligada à gestão democrática, à qualidade do ensino, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, valorização e formação de professores e entre outros que se apresentam na dinâmica do processo de desenvolvimento histórico, político, cultural da sociedade.

Refletir sobre as políticas públicas para a educação de forma humana, consciente e política, analisando as condições e contradições nas quais se desdobram o pleno do direito à educação, pressupõe pensar a humanização da sociedade através de caminhos que visem o rompimento com a desumanização, dentro da história, num contexto real, e isto é uma possibilidade dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. (FREIRE, 1987)

Destaca-se que não basta apenas ofertar e ampliar o acesso à educação, é preciso pensar na qualidade do ensino ofertado, nas condições de permanência, na realidade dos educandos e qualidade da formação dada aos professores de cada modalidade, considerando as particularidades de cada localidade.

A garantia do direito à educação nos termos da lei foi um marco, isto é inegável, mas temos muito ainda a alcançar no diz que diz respeito a totalidade deste direito, se quisermos de fato garantir o direito à educação numa perspectiva democrática e de equidade no contexto da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de atuação na rede pública da educação básica, foi possível perceber que muitos princípios da educação se contradizem nos métodos, desafiando o trabalho docente e a exequibilidade do direito à educação em sua integralidade. Essas contradições despertaram-me profundas inquietações, principalmente quando iniciei a atividade docente numa escola rural localizada na rodovia em Manaus, na função de professora presencial do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias.

Nesse período de vivência e a partir das leituras e discussões realizadas, percebemos que apesar dos avanços, os entraves engendrados nas ações de políticas públicas educacionais ainda reforçam os desafios que acompanham a trajetória da educação



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



na Amazônia, carecendo de maiores investimentos, olhares, reflexões e ações, uma vez que, esses desafios imbricados no direito à educação ampliam as desigualdades sociais e educacionais que marcam o processo formativo da juventude brasileira, retirando dos jovens, sobretudo os da escola pública, o direito a uma formação plena, de qualidade, como requer e estabelece a Constituição Federal de 1988.

A pesquisa dentro da temática seguirá seu curso com outros movimentos e indagações, a fim de descrever o Ensino Médio com Mediação Tecnológica no Amazonas, à luz da Proposta Curricular Amazonense do Novo Ensino Médio e sua aplicação nas escolas atendidas pelo Programa de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, e por fim, buscar identificar, na prática docente diretrizes teórico metodológicas que visem minimizar os problemas sociais enfrentados nas comunidades locais atendidas pelo Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias.

REFERÊNCIAS

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

AMAZONAS. Secretaria do Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Centro de Mídias de Educação do Amazonas**. Amazonas, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/centro-de-midias>> acesso em: 24 jun. 2022

AMAZONAS _____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Centro de Mídias do Amazonas. **Proposta Pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. Manaus, AM, 2015.

APOLLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a Produção do Conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

_____, Paulo. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MELO NETO, José Augusto. Superando barreiras naturais: a EAD na região amazônica. In: LITTO-FORMIGA (Org.). Educação a distância: o estado da arte, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 06-10.

NETO, José; MELO, Luci; XIMENES, Maria. Processos Comunicacionais na Educação com Mediação Tecnológica no Estado do Amazonas. Disponível em: . Acesso em: 25 de out., 2022.



O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUA RELEVÂNCIA PARA A GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Alderi Alves de Oliveira.

Email: alderi@ufam.edu.br.

Grupo de Trabalho: GT1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

RESUMO

A gestão da escola assume um papel de grande relevância na execução de uma gestão escolar democrática/participativa dentro de uma escola, principalmente a partir do momento em que o gestor escolar se utiliza de instrumentos que possam contribuir e viabilizar sua ação. Dentre esses instrumentos, o PPP se apresenta como um dos mais relevantes para contribuir na efetivação da gestão democrática/participativa no ambiente escolar. Nessa revisão de literatura sobre o Projeto Político-Pedagógico, começamos traçando uma conceituação do significado do PPP, analisando qual sua relevância para a gestão da escola, quais as questões básicas fundamentais para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico e, também, como transformar a construção/elaboração do Projeto Político-Pedagógico em uma atividade como prática coletiva. Procuramos mostrar, a guisa de conclusão, a importância da participação coletiva de todos os atores envolvidos nas atividades escolares, para que a construção do PPP venha a ocorrer não só em conformidade com as leis, mas também para que o colegiado escolar perceba a necessidade e a importância da construção/elaboração coletiva do referido projeto para o fortalecimento da identidade da escola e para a potencialização das atividades educativas.

Palavras-chave: Comunidade Escolar; Gestão Escolar; Projeto Político-Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar vem experimentando, nos últimos anos, transformações profundas jamais evidenciadas anteriormente na história da educação brasileira. Essas mudanças têm produzido avanços significativos, como um maior envolvimento da comunidade escolar nas decisões inerentes ao cotidiano da escola, construção/elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico com a participação da comunidade escolar, escolha de diretores em alguns estados da federação brasileira, implantação de conselhos escolares com poderes deliberativos e decisórios e gestão e controle dos recursos financeiros da escola.

Objetivamos, neste estudo, verificar a contribuição do PPP para a gestão da escola e se o mesmo serve para fomentar as discussões, os debates e as reflexões no ambiente escolar sobre o tipo de escola que se pretende oferecer para os alunos e a comunidade na qual a escola está inserida.



Como problema do estudo, entendemos que aprendemos a decidir sempre hierarquicamente, esperando que a palavra final seja dada pelo superior, sem antes passar por uma ampla discussão em que cada membro possa dar sua contribuição e, assim, a decisão ser coletiva.

Este estudo utilizou como caminho metodológico um levantamento dos diversos autores que trabalham a temática da gestão escolar e que aprofundam estudos com relação à elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico. Procuramos analisar suas contribuições, procurando destacar suas visões acerca do tema estudado, bem como, fazer uma análise reflexiva, de acordo com nossa experiência de gestão escolar, sobre a temática.

Organizamos este estudo em três momentos: levantamento do referencial teórico sobre gestão escolar e Projeto Político-Pedagógico; estudo comparativo sobre os autores e análise conclusiva sobre a importância do Projeto Político-Pedagógico para a gestão participativa na escola.

DESENVOLVIMENTO

Conceituando o Projeto Político-Pedagógico.

O significado etimológico do termo *Projeto Político-Pedagógico*. *Projeto* significa algo que é lançado para frente, ou seja, algo que vai acontecer, o que está sendo antecipado, portanto, precisa ser pensado e realizado. Ao se elaborar um projeto pedagógico em uma escola se planeja qual a intenção de realizar algo no futuro com base no que se tem no presente, ou seja, significa antever um futuro diferente do atual. Já a palavra *político* traz consigo um significado de compromisso social, que representa interesses reais com o coletivo da população no sentido de que seja trabalhada uma formação de um determinado tipo de cidadão para um determinado tipo de sociedade.

Enquanto que *pedagógico* representa o que fazer no cotidiano escolar, é a efetivação da intencionalidade da escola, que tipo de ser humano, de cidadão, de pessoa que a escola pretende formar.

2. 2. Relevância do projeto político-pedagógico

Na maioria das vezes, a preocupação do gestor escolar acaba sendo a de ver a escola



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



funcionando e, em razão disso, concentra-se somente nas atividades administrativas da escola, o que causa, em consequência, um afastamento por completo de suas atividades que dizem respeito à parte pedagógica da escola.

Nesse sentido, é de suma importância que o gestor escolar e sua equipe pedagógica reflitam sobre suas práticas cotidianas, visando dar uma maior importância à parte pedagógica e esta contribuição pode ser dada pelos órgãos colegiados da escola, principalmente a partir do momento que estes começam a cobrar do diretor um maior envolvimento com relação aquilo que foi planejado e está delineado no projeto político-pedagógico da escola.

Um dos primeiros passos para a valorização da parte pedagógica da escola diz respeito ao envolvimento da direção e sua equipe pedagógica na elaboração/construção/reformulação coletiva de seu projeto Político-Pedagógico. A direção da escola e sua equipe pedagógica precisam assumir uma posição de crença nas possibilidades de melhoria que este projeto pode trazer para a escola e, a partir dessa credibilidade, trabalhar no sentido de provocar interesses de participação nos diversos segmentos que fazem parte da escola, e, ao mesmo tempo, assumirem compromissos de trabalharem conjuntamente em sua construção e execução, uma vez que com essa decisão tomada coletivamente, a escola irá romper com o imobilismo e a resistência as mudanças que tanto emperram o rompimento com as práticas ultrapassadas que ainda prevalecem no ambiente escolar. Deste modo, Silva (2000b, p. 64) mostra a necessidade de uma tomada de consciência e uma postura de mudança que deve ser assumida pela equipe escolar,

É necessário chamar atenção para a questão do fenômeno participativo, do envolvimento de todos na construção do projeto pedagógico. Desencadear este processo exige o enfrentamento de um principal obstáculo: o imobilismo e a resistência à mudança, porque para muitos é mais cômodo permanecer com o que já se tem, com o que já conhece, do que enfrentar o trabalho de construir o novo. Em qualquer processo de mudança, necessita-se inicialmente da consciência de que ela é necessária, é vital; em seguida há necessidade da existência de um grupo que adote a filosofia da mudança e inicie o processo.

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola é um instrumento que serve para fomentar as discussões, os debates e as reflexões no ambiente escolar sobre o tipo de escola que se pretende oferecer para a comunidade e os alunos. São as discussões durante a elaboração do PPP que irão clarear os desafios enfrentados pela escola e como superá-los



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



no cotidiano, bem como qual o modelo de escola que se quer trabalhar, uma escola democrática, participativa e comprometida em suas relações com a comunidade ou uma escola impositiva que não permite ou aceita opiniões de seus professores, alunos, funcionários e de pais de alunos.

Diante de sua importância para o andamento das atividades da escola, o Projeto Político-Pedagógico representa um instrumento teórico-metodológico que irá permitir que a escola tenha uma prática refletida, consciente e sistematizada para o enfrentamento dos desafios que se apresentam em seu dia a dia e possibilita que esses desafios sejam enfrentados por todos os membros que fazem parte do cotidiano escolar.

Isso é corroborado por Vasconcellos (2005, p. 169) quando diz que o Projeto Político-pedagógico,

Pode ser entendido com a sistematização, nunca definida, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

Percebemos na definição de Celso Vasconcellos que o Projeto Político-Pedagógico não pode ser visto como uma ação que se restringe a uma prática individual ou somente de algumas pessoas de uma instituição escolar, mas sim, deve ser entendido como um instrumento que deve contar com a participação de todos que estão inseridos no contexto da escola, ou seja, precisa ter a participação do diretor, professores, funcionários, pais e alunos, visando assim sua construção ser coletiva.

Além de ser um instrumento teórico-metodológico, o PPP representa também a forma objetiva que a escola tem para dar sentido ao seu fazer como instituição escolar e romper com as rotinas que engessam suas atividades diárias, pois somente quando todos participam da elaboração do Projeto da escola é possível perceber o envolvimento nas atividades planejadas e, assim, vislumbrar uma direção na execução dessas atividades e um comprometimento de todos na busca de melhorias para a escola e para a formação dos alunos.

Quando o colegiado de uma escola, incluindo direção, pedagogos, professores, alunos e comunidade interna e externa tomam a decisão de elaborar seu projeto político-



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



pedagógico de forma coletiva, muitos questionamentos precisam ser colocados em apreciação para que essa decisão seja a mais coerente possível com a situação atual na qual se encontra a escola. De forma alguma pode ser tomada uma decisão precipitada ou somente para atender imposição de um órgão superior que determina ou até mesmo impõe obrigatoriedade com relação a datas para a elaboração e entrega de tal documento. Dentre os questionamentos, os membros da escola precisam refletir, principalmente, sobre os seguintes pontos, dentre outros:

- a) concepção de escola, de educação e de sociedade;
- b) concepção de ensino/aprendizagem;
- c) matriz curricular/currículo;
- d) instâncias colegiadas da escola;
- e) tipo de gestão escolar.

Concepção de escola, de educação e de sociedade, todos que participam na elaboração/construção de um PPP democrático e participativo precisam ter clareza que tipo de cidadão a escola está educando para o presente e para o futuro, uma vez que a escola não pode ficar presa somente a transmissão de conteúdos, deixando de trabalhar uma formação humanizadora de seus alunos com a finalidade de oferecer-lhes conhecimentos que lhes preparem para o enfrentamento de sua vida social.

A escola só se constitui como escola a partir do momento em que procura confrontar os saberes que dentro dela se estabelecem, procurando aproveitar aquilo de mais importante que o aluno traz em suas experiências vividas e confrontar com os saberes acumulados e organizados pelos professores nas mediações realizadas dentro da sala de aula. Marques (1995, p. 148) mostra qual função da escola com relação a sua prática educativa, afirmando que:

A escola, entretanto, só realiza suas funções e torna-se viva na mediação da docência em sala de aula, onde uma turma de alunos e uma equipe de professores fazem-se sujeitos/atores de seu ensinar e de seu aprender. Os alunos, com seus saberes da vida e sua experiência escolar pregressa; e os professores, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar e em virtude dela, na cultura e nas ciências. Confrontam-se, assim, em revelação criadora, os saberes dos professores com a situação problematizadora dos alunos, uma força ativa interrogante.

É evidente que a finalidade maior da escola é a transmissão do conhecimento



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



produzido/elaborado pela humanidade, porém a mesma não pode se prender somente ao aqui e agora do cotidiano escolar, sendo apenas uma transmissora de conteúdos, ela precisa também trabalhar para uma formação integral do aluno para que este tenha condições de se desenvolver como pessoa para o enfrentamento de sua realidade presente em que precisa não só ter o conhecimento, mas também o preparo para as mudanças aceleradas do mundo atual.

Concepção de ensino/aprendizagem, no mundo atual onde as informações ocorrem de forma tão rápidas o que se ensina e se aprende perde sua validade em um período de tempo cada vez mais reduzido, a escola precisa pensar sobre isso quando for elaborar seu PPP, procurando refletir sobre os conteúdos que estão sendo transmitidos para seus alunos, levando-se em conta sua importância, seu significado e a relevância dos mesmos em suas formações e suas vidas, tentando trabalhar não só na formação cognitiva do aluno, mas, principalmente, visando oferecer um trabalho pedagógico que propicie uma construção de práticas educativas transformadoras em que possa preparar os alunos para o enfrentamento das diversas situações adversas que irão surgir em suas caminhadas, tanto pessoal como também do mundo de trabalho totalmente globalizado.

Matriz curricular/currículo um dos pontos mais importantes para a elaboração de um PPP, uma vez que este irá determinar qual a real finalidade da escola na formação de seus alunos, é como será organizado o seu processo de ensino-aprendizagem, como será materializado sua verdadeira intenção na formação dos discentes, portanto o currículo é mais que uma mera relação de conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula, ele representa o principal instrumento para a organização e a intenção da escola, uma vez que deve atuar dentro da organização escolar determinando o caráter político, pedagógico e organizacional da mesma, visando formar sujeitos críticos e conscientes e não apenas meros receptores de conteúdos, mas sim, sujeitos ativos capazes de construir sua própria história, de sua escola, de sua comunidade e de seu país.

Instâncias colegiadas da escola oferecem uma das mais importantes contribuições na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. É através de seus colegiados que a escola pode definir um rumo que será seguido em suas práticas cotidianas, para tanto, é de fundamental importância que o estabelecimento de ensino abra espaços para a participação efetiva de seus diversos atores, possibilitando a formação de um conselho



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



escolar atuante nas decisões que são tomadas pela escola, em que seus membros possam se envolver nos debates e nas decisões, acompanhando as atividades pedagógicas e administrativas, verificando se estão caminhando de acordo com os objetivos traçados pela escola.

O projeto político-pedagógico é o grande definidor das relações sociais e das práticas pedagógicas que acontecem no interior da escola, ele deve ser entendido como um instrumento de formação e que contribui para fomentar a ação coletiva, portanto não pode ser construído/elaborado somente porque existe uma determinação em lei ou porque determinado órgão assim determina, ele precisa nascer das diversas representações sociais existentes na escola e o Conselho Escolar aparece como elemento de suma importância nessa construção.

As instâncias colegiadas e, dentre elas, o Conselho Escolar, são importantes para garantir a representatividade, para legitimar e dar continuidade nas diversas ações inerentes a uma escola, tanto as administrativas e financeiras, como também as pedagógicas. O Conselho Escolar representa uma grande alteração na organização do trabalho escolar de uma unidade educativa, uma vez que ele pode propiciar uma descentralização das competências, ao invés do que vem acontecendo nas práticas atuais em forma de desconcentração¹¹ de poder, inibindo assim o autoritarismo que permeiam muitas instituições escolares.

Essa afirmação é reforçada por Veiga (1996, p.115) quando diz que o Conselho Escolar concebido “como espaço de debates e discussão permite que professores funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses e suas reivindicações”. Isso significa que o Conselho Escolar atua como órgão máximo de decisão no interior de uma escola e que ele representa uma das mais importantes instâncias colegiadas para promover a democratização de uma escola pública e para assegurar uma gestão escolar democrática e participativa.

Este pensamento é reforçado também no Estatuto do Conselho Escolar (Brasil, 2005), quando diz que o Conselho Escolar é um dos órgãos máximos de direção de um estabelecimento de ensino. Ele é o principal colegiado da escola para fazer esta caminhar



dentro de uma perspectiva democrática, pois, além de possuir uma grande força na execução das atividades da escola, ainda tem natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico, administrativo e financeiro da instituição escolar.

Tipo de gestão escolar. Para que o Projeto Político-Pedagógico seja elaborado de forma participativa, precisa que a escola, através de sua direção e equipe pedagógica, propicie momentos que oportunizem a participação de todos que dela fazem parte. Se a escola é dirigida sobre a ótica do princípio de uma gestão autoritária, dificilmente esta terá um PPP construído de forma participativa, porém se a direção da escola trabalhar dentro de uma perspectiva de liberdade, de aceitação das opiniões de seus membros, maiores serão as possibilidades da elaboração desse instrumento de forma coletiva e com clareza no alcance dos objetivos que são projetados para serem executados e alcançados pelo estabelecimento de ensino.

4. A construção do Projeto Político-Pedagógico como uma prática coletiva

O PPP de uma escola representa um instrumento que irá direcionar as diversas atividades que serão executadas pela instituição escolar, portanto necessita refletir o anseio da comunidade que dela participa e sua construção deve ser coletiva, envolvendo os diversos agentes que fazem parte da realidade escolar.

A escola, ao elaborar seu PPP, está formalizando a construção de uma identidade própria perante a comunidade que ela atende, assim sendo não pode construir/elaborar este documento sem antes refletir junto com sua comunidade quais são suas principais fraquezas e o que ela pretende trabalhar no sentido de mudar sua prática pedagógica, administrativa e financeira, uma vez que o PPP é um documento que será o grande norteador na condução das diversas atividades desenvolvidas na escola.

Nessa direção, Souza e Corrêa (2002, p. 55-56) tecem o seguinte comentário que vem explicitar a intencionalidade do projeto Político-Pedagógico e seus princípios norteadores, Em sua concepção e ao longo de seu processo de construção e avaliação permanentes, o projeto pedagógico possui uma intencionalidade explícita, visto que ele deve partir da discussão coletiva dos problemas da escola e da busca de solução para os mesmos, a partir do compartilhamento de ações pelos vários segmentos escolares. Construído contando com a participação coletiva, todo e qualquer projeto realmente democrático precisa selecionar alternativas também democráticas de organização e funcionamento do espaço escolar, na perspectiva de romper com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas. Nessa direção, são princípios



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



orientadores do projeto pedagógico: relação escola-comunidade, ação coletiva, gestão democrática, currículo, avaliação e valorização dos profissionais da educação. Esses elementos precisam ser problematizados na escola, a partir da consideração das quatro dimensões em torno das quais é organizado o trabalho pedagógico: pedagógica, administrativa financeira e jurídica.

Todos que trabalham em uma escola devem ter consciência da importância da construção de um PPP de forma coletiva para que possa servir como norte para o desenvolvimento das atividades da escola e, a partir do momento que há uma decisão coletiva pela elaboração do mesmo, deve ser traçado um roteiro de compromissos que os diversos grupos que fazem parte da escola irão assumir, em razão de não se tratar de um documento que expressa somente à vontade de um determinado grupo ou de uma equipe técnica da escola, mas, sobretudo, deve retratar a vontade de todos que fazem parte da comunidade escolar.

A participação coletiva dos diferentes segmentos da escola possibilita uma maior transparência nas ações/decisões que a escola executa, bem como fortalece o poder de reivindicação do estabelecimento de ensino perante seu órgão mantenedor, assegurando mais conquistas para a escola. Marques (1990, p.21) nos fala da importância da participação dos diferentes segmentos nas ações/decisões da escola.

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Essa construção só será possível, se a escola estiver aberta para ouvir seus pares através de reuniões e encontros que possibilitem discussões e debates constantes, ouvindo e considerando as opiniões diferentes que irão surgindo durante os debates realizados na escola, valorizando a participação e a contribuição de cada um no momento que apresenta seu ponto de vista e entendimento sobre determinado assunto e procurando focar sempre suas discussões na melhoria do próprio processo educativo da escola.

5. Conclusão

Uma das principais contribuições de um PPP, quando bem elaborado pela instituição escolar, está no fato de este documento possibilitar mudanças no modo de agir dos diversos atores que constroem a escola em seu dia a dia. Quando conta com a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



participação efetiva de todos na elaboração/construção do mesmo e determinam de forma clara, quais os objetivos pretendidos para serem executados em um determinado período de tempo pela escola, de modo que todos passem a enxergar o valor dos resultados esperados e tornem-se verdadeiros parceiros da gestão.

O Projeto Político-Pedagógico pode possibilitar a prática de uma administração colegiada que se constitui a partir do momento que promove o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar com os projetos elaborados pela escola, principalmente com relação ao Projeto Político-Pedagógico, pois é com a elaboração/construção deste instrumento que a comunidade escolar estará buscando promover transformações em suas ações visando construir uma escola progressista que almeja uma nova ordem social.

A direção da escola e sua equipe técnica precisam fortalecer a participação da comunidade escolar em suas atividades rotineiras, objetivando transformar essa comunidade em verdadeiros agentes de contribuição para a execução das inúmeras atividades que a escola precisa realizar cotidianamente, evitando assim sobrecarregar a gestão da escola, principalmente com relação às atividades administrativas, pois, na maioria das vezes, o diretor se envolve tanto nessas atividades consideradas como secundárias e quase sempre deixa de lado a principal função da escola que é o pedagógico.

A prática de uma gestão democrática pode possibilitar uma mudança significativa no papel dos sujeitos que dela fazem parte, uma vez que todos se sentirão co-responsáveis com as atividades que ocorrem no interior da escola e um dos mecanismos que pode contribuir para a implantação de uma gestão participativa na instituição escolar é a construção/elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, uma vez que este propicia momentos de reflexão e debates enriquecedores para o enfrentamento não só das questões referentes à educação, mas também da sociedade.

REFERÊNCIAS.

MARQUES, Mário Osório. **Projeto pedagógico**: a marca da escola. In: Revista Contexto & Educação nº 18. Ijuí: Unijuí, abril/junho. 1990.

SILVA, Jorge Gregório da. **Os centros de excelência profissionais**: o discurso sobre uma proposta para a educação de qualidade total no Estado do Amazonas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000b. Tese (Doutorado) UFRGN.

SOUZA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A,



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

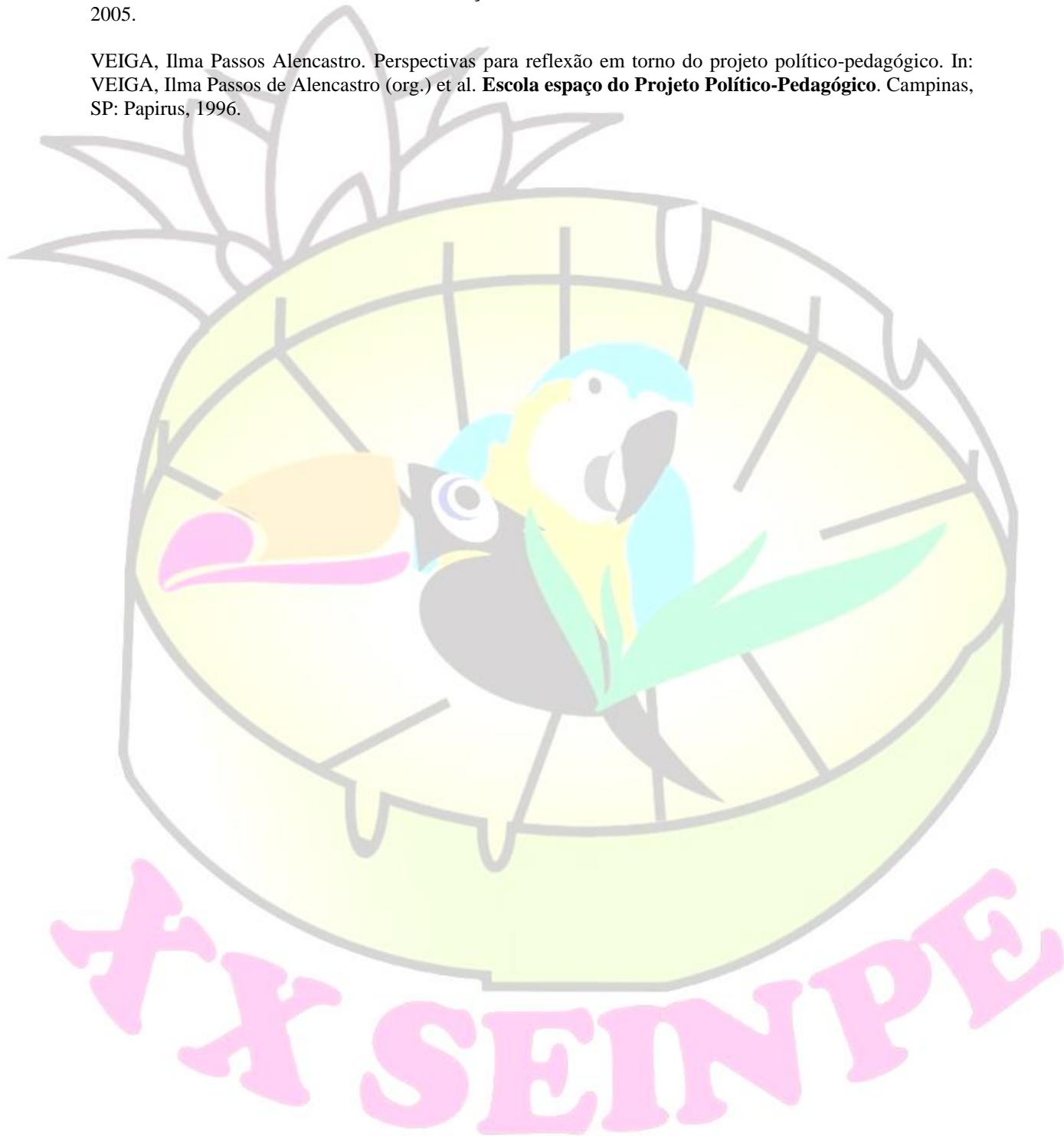
**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) et al. **Escola espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.





"O PROTAGONISMO JUVENIL NA PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC-AM"

Manuel Arruda da Silva 1

Bruna de Freitas Araújo 2

SEDUC-AM, Manaus, Amazonas, Brasil.

E-mail: arrudamas@gmail.com

GT : GT 1 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a importância do Protagonismo Juvenil a partir da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM (2021), bem como sua idealização, caminhos e possibilidades por meio de práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio do estado do Amazonas. A Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da SEDUC-AM que foi fundamentada a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (2018) promove importantes diálogos nos espaços pedagógicos, sendo um de seus recortes, o papel fundamental do Protagonismo Juvenil no Novo Ensino Médio. Desta forma, este trabalho busca também refletir sobre caminhos e possibilidades para que os profissionais da Educação Básica do Ensino Médio do estado do Amazonas possam oportunizar experiências na escola que possibilitem ao jovem vivenciar sua cidadania, transformando-o em um cidadão crítico, participativo e ativo da sua própria história, de forma solidária e democrática, acolhendo seus docentes, discentes e comunitários num contexto educacional colaborativo. Logo, esta reflexão procura dialogar sobre a criação de espaços para o desenvolvimento das competências socioemocionais visando ao Protagonismo Juvenil no cotidiano escolar, em um ambiente que busca formar cidadãos autônomos, competentes e solidários, a partir dos pressupostos da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM (2021).

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil; Proposta Curricular e Pedagógica; Ensino Médio; SEDUC-AM; Caminhos e Possibilidades.

1 Manuel Arruda da Silva, Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM, Manaus, Amazonas, Brasil.

2 Bruna de Freitas Araújo, Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM, Manaus, Amazonas, Brasil.

INTRODUÇÃO

Compreende-se o Protagonismo como a participação do jovem como ator principal em ações que não dizem respeito somente à sua vida individual, familiar ou afetiva, mas a problemas relacionados ao bem comum, na sua escola, na sua comunidade ou na sociedade onde ele está inserido. Pode ser entendido também como a atuação dos jovens de forma criativa, construtiva e solidária, frente às pessoas adultas na resolução de situações cotidianas e assim ser o protagonista na busca de soluções, por meio de ações educativas, caracterizadas de iniciativa, liberdade e compromisso (Costa, 1996, p.47). Segundo Costa



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



(1996), em sua obra *Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática*, o protagonismo juvenil reforça o compromisso das escolas com a formação integral dos seus estudantes, promovendo a relação com os conteúdos e a prática em pedagógica, com isso, estimula o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de tomar decisões e da responsabilidade.

Com esta finalidade, a escola deve adequar espaços para o desenvolvimento de ações, onde os alunos possam vivenciar situações problemas do seu cotidiano e posicionar-se em busca soluções, modificando assim a realidade do ambiente onde vive, uma vez que o protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar, influenciando no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outros termos, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos.

Diante deste cenário, busca-se com este trabalho, refletir sobre a importância do Protagonismo Juvenil a partir da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM (2021), bem como sua idealização, caminhos e possibilidades por meio de práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio do estado do Amazonas, com pressupostos fundamentados a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (2018).

OBJETIVO GERAL

- Refletir sobre a importância do Protagonismo Juvenil a partir da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM (2021).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir a idealização do Protagonismo Juvenil a partir da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM (2021);



- Visualizar caminhos e possibilidades por meio de práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio do estado do Amazonas, com pressupostos fundamentados a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (2018).

QUESTÃO-PROBLEMA PARA PESQUISA

Quais caminhos e possibilidades por meio de práticas pedagógicas, as escolas de Ensino Médio do estado do Amazonas, podem colaborar no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil entre os estudantes, a partir dos pressupostos da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da SEDUC-AM?

METODOLOGIA

1 Fundamentos da Pesquisa Científica

A pesquisa científica está presente em todo campo da ciência. Logo, no campo da educação são encontradas várias publicações ou estudos em fase de conclusão. A pesquisa Científica é um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno. Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para Gil (2002, p. 17) “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

A pesquisa científica é caracterizada por diferentes modalidades, uma delas é a pesquisa bibliográfica que será abordada no presente trabalho, como percurso metodológico parareflexão sobre o Protagonismo Juvenil e quais caminhos e possibilidades por meio de práticas pedagógicas, as escolas de Ensino Médio do estado do Amazonas, podem colaborar no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil entre os estudantes, a partir dos pressupostos da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da SEDUC-AM. Esse tipo de pesquisa é concebido por vários autores, como Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).



1.2 A Pesquisa Bibliográfica

Para Andrade (2010, p. 25): A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Logo, pode-se dizer que ela auxilia desde o início de um estudo, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados.

Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados, como documentos oficiais. Para Fonseca (2002),

[...] A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites.

A pesquisa bibliográfica baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é essencial que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador precisa ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É primordial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo: [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. A pesquisa bibliográfica, conforme Boccato (2006), [...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.

1.3 O Protagonismo Juvenil conforme a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio

O relato de experiência adotado neste estudo parte de uma abordagem qualitativa, em que optou-se por refletir sobre a elaboração dos pressupostos sobre o Protagonismo Juvenil da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da SEDUC-AM, a partir do aporte legal constante no Quadro 1, que reúne os documentos base para o Ensino Médio fruto da pesquisa documental e adotados no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas.

Quadro 1. Documentos base para o Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas.

Documento	Instituição	Descrição
Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.	Governo Federal	Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para o Novo Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018.	Conselho Nacional de Educação – CNE	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018.	Conselho Nacional de Educação – CNE	Atualiza a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Resolução CEE/AM N° 083, de 19 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Estabelece o cronograma para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei 13.415/2017 que alterou a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Resolução CEE/AM N° 084, de 19 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do regime instituído na Lei 13.415/2017 e nas Resoluções N° 3 CNE/CEB de 2018, N° 4 CNE/CP de 2018 e Resolução 083/2021-CEE/AM.
Resolução CEE/AM N° 085, de 21 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCA EM, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas.
Resolução CEE/AM N° 168, de 14 de dezembro de 2021.	Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas	Aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022.

Fonte: Elaboração da equipe de Ciências da Natureza (2022).

Para a análise do Protagonismo Juvenil a partir da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM, foram consultadas as 10 Competências Gerais listadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a fim de selecionar aquela(s) alinhada(s) ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil nas Áreas de Conhecimento, como é observado o Quadro 2:



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Como observado no Quadro 2 acima, a Competência Geral da Educação Básica número 5, é a competência que versa sobre “...**exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva**”

Como sugestão para os professores sobre a aplicação do Protagonismo Juvenil, seguem as seguintes considerações com base nos interesses dos estudantes, segundo a BNCC (2018),

Laboratórios: supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.).

Oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Clubes: agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom etc.).

Observatórios: grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc. (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunidade, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais etc.).

Incubadoras: estimulam e fornecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.).

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.).

CONCLUSÃO

Este trabalho mostrou que a escrita sobre o Protagonismo Juvenil presente na Proposta Curricular e Pedagógica (2021) da SEDUC-AM e teve como base os pressupostos da BNCC (2018), que colaborou para a construção dos conceitos que agora são trabalhados em projetos e formações contínuas para o Ensino Médio na Secretaria. Foram sugeridos diversos momentos escolares propícios às vivências de protagonismo. A escola, neste momento, passa a ser vista como, de fato, uma verdadeira máquina de construção desses espaços.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



No entanto, não é só isso que favorece o protagonismo. Segundos estes documentos oficiais, a escola, embora não seja o único veículo que conduz ao protagonismo, pode e deve explorar o seu potencial nesta área. Para isso, os educadores – professores, gestores, coordenadores, equipe de apoio – precisam estar atentos às oportunidades para aprimorá-los.

Além disso, as ações devem ser intencionais. Para isso, a interação entre os diversos atores da educação deve ser permanente, proporcionando a troca de ideias, intercalando as propostas, enraizando o protagonismo em todos os minutos da atividade escolar.

Assim, com um trabalho intenso e proposital, a escola pode levar o aluno a desenvolver o interesse pelos processos educativos, pois sua construção fará parte dele, passando a tomar iniciativas, tornando-se livre para escolher e caminhando lado a lado com comprometimento. Essas três características juntas – iniciativa, liberdade e comprometimento – solidificarão a formação de um aluno competente, autônomo e solidário.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio. Manaus: 2021a.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio. Manaus: 2021b.
- AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 083, de 19 de julho de 2021. Estabelece o cronograma para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei 13.415/2017 que alterou a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Manaus: CEE/AM, 2021.
- AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 084, de 19 de julho de 2021. Estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do regime instituído na Lei 13.415/2017 e nas Resoluções Nº 3 CNE/CEB de 2018, Nº 4 CNE/CP de 2018 e Resolução 083/2021-CEE/AM. Manaus: CEE/AM, 2021.
- AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 085, de 21 de julho de 2021. Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCA EM, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas. Conselho Estadual de Educação - CEE do Amazonas, Manaus: 2021.
- AMAZONAS. Resolução CEE/AM Nº 168, de 14 de dezembro de 2021. Aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022. Manaus: CEE/AM, 2021.
- ANDRADE Introdução À Metodologia Do Trabalho Científico Capa comum – 22 março 2010
- BOCCATO, Vera Regina Cesari. O artigo científico como forma de comunicação do conhecimento na área de ciência da informação. Perspectivas da Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 10 n. 1, p. 94-107, jan./jun. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para o Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20/10/2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Disponível em:
<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf>. Acesso em:
20/10/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 4, de 17 de dezembro de 2018. Atualiza as Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC. Disponível em:
<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em:
20/10/2022.

COSTA, Antonio Carlos Gomes . Protagonismo Juvenil Capa comum – 1 janeiro 2006

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

Gil, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

XX SEINPE



O PÚBLICO E O PRIVADO NAS GRADUAÇÕES PRESENCIAIS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: O CONTEXTO NACIONAL, REGIONAL E O ESTADO DO AMAZONAS

Rodrigo M Lopes¹¹²
rlopes9@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar, analisar e discutir as proporções entre os setores público e privado no oferecimento de serviços educacionais relacionados aos cursos de graduação presenciais existentes no Brasil, na região Norte e no estado do Amazonas. Para isso, foram coletados dados dos Censos da Educação Superior entre os anos de 2000 e 2020. A análise da série histórica indica que o setor apresentou um crescimento geral constante na primeira metade desse início de século, mas que tem perdido o ritmo de crescimento a partir da segunda metade. Ademais, a proporção entre o setor público e o setor privado tem sido cada vez maior na série histórica, fruto das opções políticas realizadas durante os finais do século XX.

Palavras-chave: Ensino superior; Público; Privado; Brasil; Amazonas.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho tem como objetivo expor e analisar, de forma preliminar, os cursos de graduação presenciais que compõem o ensino superior no Brasil, na região Norte e no estado do Amazonas durante o início desse século. Para isso, foram considerados os dados estatísticos coletados e organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a composição institucional (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Isoladas, Centros de Educação Tecnológicas e Institutos Federais) e sobre os agentes que compõem esse subsistema (estudantes, professores e técnicos administrativos).

Para fins de análise, os dados coletados foram organizados segundo a categoria administrativa das instituições de ensino superior (IES). Esse formato permitiu discutir as proporções que os setores público e privado concentram nos dados pesquisados. Além disso, é possível notar os diferentes comportamentos que esses setores assumem na série histórica.

¹¹² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Sociologia e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação da Universidade Federal do Amazonas (GRUPESPE/UFAM).



Os dados indicam que os cursos de graduação presenciais no Amazonas seguem, na maior parte dos casos, a mesma tendência observada para região Norte. No entanto, em relação ao contexto nacional, os cursos de graduação presenciais no estado do Amazonas apresentam tendências próprias.

CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS:

Desde sua criação, o ensino superior no Brasil tem como principal característica a elitização de sua clientela. Pesquisas têm apontado para essa conclusão com base na análise dos grupos sociais envolvidos nesse grau de ensino (CUNHA, 2000; DURHAM, 1998; GOMES; MORAES, 2012; MARTINS, 2000; PRATES; BARBOSA, 2015; RISTOFF, 2014; SAMPAIO, 2016). As análises sócio-históricas identificam que, pelo menos até a metade do século XX, a maior parte do público que frequentava as instituições de ensino superior eram pertencentes às elites econômicas e/ou políticas. Apontam ainda que esta presença estava relacionada com estratégias familiares de manutenção das posições de privilégios no interior da estrutura social brasileira.

No entanto, a segunda metade do século XX marca um ponto de virada nesse quadro, que se complexifica tanto do ponto de vista dos agentes que participam das IES (estudantes, professores e funcionários administrativos), quanto das próprias IES, suas diferentes organizações administrativas, seus currículos e suas finalidades. Ao final dos anos 1990, o ensino superior brasileiro apresentava capacidade de crescimento de matrículas e instituições, diversificação na oferta de cursos, interiorização de suas instituições e crescimento da pós-graduação (MARTINS, 2000).

O século XXI, portanto, herda essas características e apresenta alguns avanços e retornos durante esses primeiros 20 anos.

Tabela 1 - Série histórica do total de instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa das IES - [Brasil, Norte e Amazonas 2000 - 2020].

ANO	BRASIL			NORTE			AMAZONAS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2000	1180	176	1004	46	11	35	10	2	8
2001	1391	183	1208	61	12	49	14	3	11
2002	1637	195	1442	83	14	69	15	4	11
2003	1859	207	1652	101	15	86	18	4	14



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



2004	2013	224	1789	118	18	100	18	4	14
2005	2165	231	1934	122	16	106	19	3	16
2006	2270	248	2022	135	18	117	19	3	16
2007	2281	249	2032	140	18	122	19	3	16
2008	2252	236	2016	139	18	121	19	3	16
2009	2314	245	2069	147	19	128	19	3	16
2010	2378	278	2100	146	25	121	19	3	16
2011	2365	284	2081	152	27	125	19	3	16
2012	2416	304	2112	154	28	126	20	3	17
2013	2391	301	2090	146	26	120	19	3	16
2014	2368	298	2070	149	25	124	20	3	17
2015	2364	295	2069	150	24	126	19	3	16
2016	2407	296	2111	156	24	132	19	3	16
2017	2448	296	2152	165	24	141	20	3	17
2018	2537	299	2238	173	24	149	23	3	20
2019	2608	302	2306	191	24	167	23	3	20
2020	2457	304	2153	184	23	161	25	3	22

Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior – INEP.

A tabela 1 apresenta o fortalecimento da tendência de crescimento das IES identificado nos finais do século passado. A taxa bruta de crescimento das IES no Brasil é de 108,2% entre 2000 e 2020. Na região norte, essa taxa de crescimento das IES chega a 300%. Já no estado do Amazonas, vai à 150%. Dois elementos se destacam desse crescimento: a desproporção, cada vez maior, entre o setor público e o setor privado e a perda de fôlego no crescimento das IES privadas a partir de 2005.

A tendência em priorizar o crescimento das IES por meio de instituições privadas não é uma característica nova no subsistema de ensino superior no país. Esse traço surgiu como resposta à crescente demanda de acesso a esse nível de ensino pelos estudantes das camadas médias urbanas, a partir dos anos 1960. Sob a justificativa de escassez de recursos, foi indicado à iniciativa privada atuar em regime de complementaridade para a ampliação das vagas no ensino superior (MARTINS, 2009). Desde então, assiste-se ao crescimento do percentual de IES privadas em relação às públicas. Em 1980, o setor privado respondia por 77% das IES, no final do século XX, a porcentagem de IES privadas alcança 82,5% e, em 2020, chega à marca de 87%.

Tanto na região norte, quanto no estado do Amazonas, o mesmo comportamento pode ser observado. O percentual de IES privada salta de 76%, em 2000, e vai à 87,5%, na



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



região, e no estado do Amazonas as IES privadas respondiam por 80%, em 2000, e alcançam a marca de 88%, em 2020.

Esse aspecto do sistema de ensino superior nacional tem consequências tanto do ponto de vista de elementos intrínsecos ao próprio sistema, como a concentração dos números de matrículas, vagas e concluintes na rede privada, quanto do ponto de vista das hierarquias que se formam entre as instituições que compõem o sistema, criando instituições de produção de conhecimento e instituições de formação profissional (MARTINS, 2009).

O segundo elemento observado por meio da análise do número de IES é a perda de fôlego no crescimento a partir de 2005. Entre os anos de 2000 e 2005, o Brasil apresenta uma taxa bruta de crescimento de 83,5% das IES, essa taxa cai à 2,1% entre 2005 e 2010 e decresce entre 2010 e 2015, perdendo 14 IES. A região norte e o estado do Amazonas seguem o comportamento nacional até 2005 com forte taxa de crescimento de 165% e 90%, respectivamente, e segue com desaceleração a partir de então, não ultrapassando 30% de taxa de crescimento.

Esse comportamento se relaciona com o aspecto destacado anteriormente: o tamanho do setor privado no sistema de ensino superior brasileiro. Se observados os números mais detidamente, é possível notar que a diminuição da taxa de crescimento a partir de 2005 tem relação com a estagnação do setor privado. O setor público segue, ainda que em ritmo menor, com o crescimento de IES.

O comportamento do número de instituições deve ser observado buscando relacioná-lo com outros elementos do subsistema de educação superior. O comportamento do número de matrículas pode ajudar a elucidar o comportamento do número de IES privadas.

Tabela 2 - Série histórica das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - [Brasil, Norte e Amazonas 2000 - 2020].

ANO	BRASIL			NORTE			AMAZONAS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2000	2694245	887026	1807219	115058	71412	43646	30982	16002	14980
2001	3030754	939225	2091529	141892	86100	55792	40553	20237	20316
2002	3479913	1051655	2428258	190111	115943	74168	57038	30074	26964
2003	3887022	1136370	2750652	230227	129759	100468	71060	36094	34966
2004	4163733	1178328	2985405	250676	133914	116762	72967	34895	38072



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



2005	4453156	1192189	3260967	261147	124763	136384	74175	31559	42616
2006	4676646	1209304	3467342	280554	128173	152381	88269	39358	48911
2007	4880381	1240968	3639413	303984	136754	167230	93817	40409	53408
2008	5080056	1273965	3806091	323190	136519	186671	105186	44284	60902
2009	5115896	1351168	3764728	313959	128689	185270	103517	41008	62509
2010	5449120	1461696	3987424	352358	152469	199889	111433	44356	67077
2011	5746762	1595391	4151371	385717	168327	217390	122751	48189	74562
2012	5923838	1715752	4208086	404727	180017	224710	129663	50850	78813
2013	6152405	1777974	4374431	423565	185753	237812	137179	53458	83721
2014	6486171	1821629	4664542	450844	189279	261565	140384	51591	88793
2015	6633545	1823752	4809793	473848	186069	287779	159119	54466	104653
2016	6554283	1867477	4686806	473479	193437	280042	140867	51223	89644
2017	6529681	1879784	4649897	473716	188502	285214	140017	49908	90109
2018	6394244	1904554	4489690	469762	190108	279654	138014	50004	88010
2019	6153560	1922489	4231071	452974	187054	265920	129241	48288	80953
2020	5574551	1798980	3775571	366582	127389	239193	92968	21208	71760

Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior – INEP.

Quanto ao número de matrículas o comportamento dos dados contrasta com o comportamento do número de IES. As matrículas apresentam uma taxa de crescimento, mais ou menos, constantes até 2008, em todos os contextos. Quando considerado o contexto nacional, entre 2000 e 2008, o número de matrículas quase dobra. A partir de 2008, o ritmo de crescimento do número de matrículas diminui e começa, a partir de 2018, a apresentar um decréscimo. Na região Norte e no estado do Amazonas, o crescimento no número de matrículas se mantém constante até 2015 e, somente a partir de então, começa a cair.

Ao focar a análise na composição das matrículas entre o setor público e o setor privado, um elemento chama atenção: a tendência de crescimento no número de matrículas constante do setor público e o decréscimo desse número no setor privado. Nessa conclusão é observada apenas no contexto nacional e regional. No estado do Amazonas o setor público tem um comportamento variável em relação ao crescimento do número de matrículas, principalmente a partir de 2014.

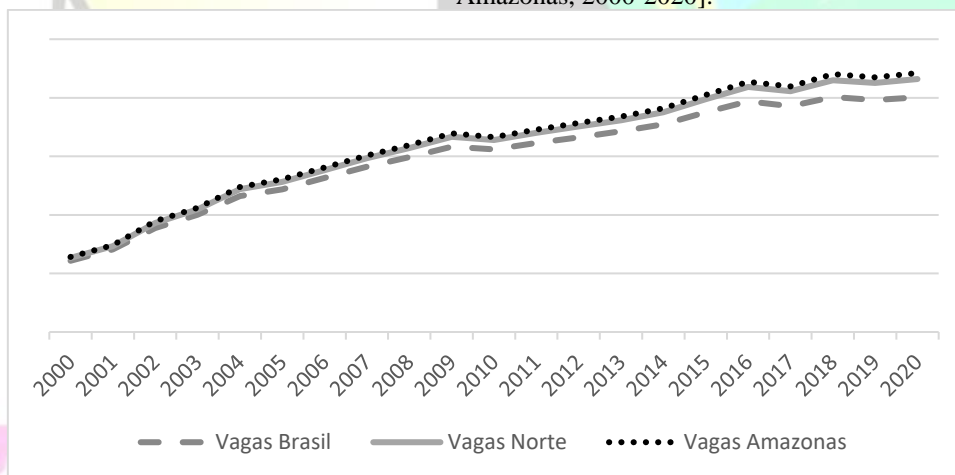
A consequência desse comportamento é a mudança na proporção da concentração de matrículas entre o setor público e o setor privado. No Brasil, em 2000, 32,9% das matrículas estavam concentradas em IES públicas, enquanto 67,1% estavam em IES privadas. Em 2008, ano de maior ritmo de crescimento de matrículas, o setor público

concentra apenas 25,1% das matrículas e o setor privado 74,9%. Já em 2020, com o decréscimo do número de matrículas a concentração se altera e o setor público responde por 32,3% das matrículas, enquanto o setor privado responde por 67,7%.

Na região Norte e no estado do Amazonas a composição em 2000 é bem diferente em relação ao padrão nacional. Em 2000, 62% e 51,6% das matrículas estavam concentradas no setor público na região Norte e no estado do Amazonas, respectivamente. Em 2015, último ano de crescimento das matrículas na região Norte, o setor público responde por 39,2% das matrículas. Já no estado do Amazonas, em 2014, último ano de crescimento constante, o setor público apresenta 36,7% das matrículas. Essas proporções não sofrem grandes variações até 2020, tanto no contexto regional quanto no estado do Amazonas.

Além dos dados de instituições e matrículas, outros dados são relevantes para a compreensão da estrutura que o ensino superior tem tomado no contexto nacional, regional e local: os números de vagas, inscritos e ingressos; a quantidade de cursos e concluintes do ensino superior.

Gráfico 1 - Série histórica do número de vagas em cursos de graduação presenciais [Brasil, Norte e Amazonas, 2000-2020].

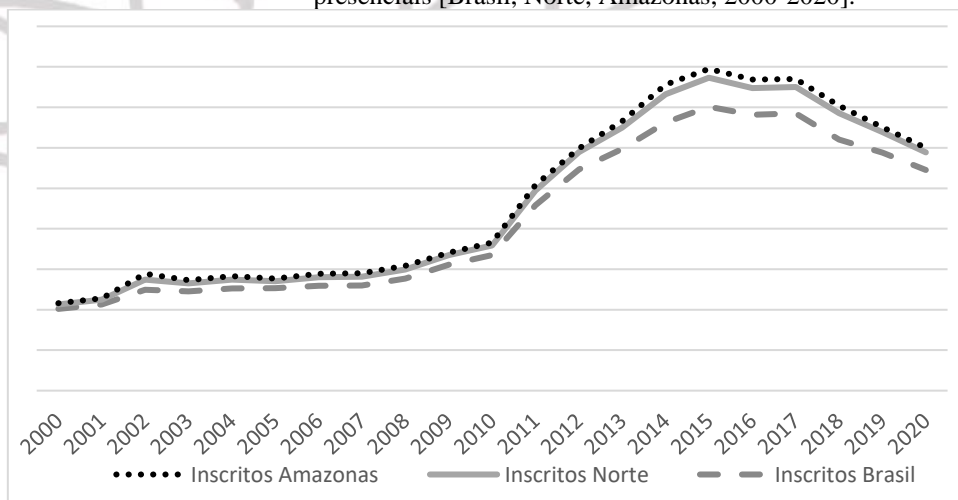


Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior – INEP.

Ao observar o comportamento do número de vagas, em todos os cenários, é possível notar a tendência de crescimento, apesar dos dados sobre o número de instituições indicarem a perda de fôlego no crescimento. Entre 2000 e 2005, período em que quase dobra o número total de IES, o número de vagas acompanha o crescimento das IES. Já

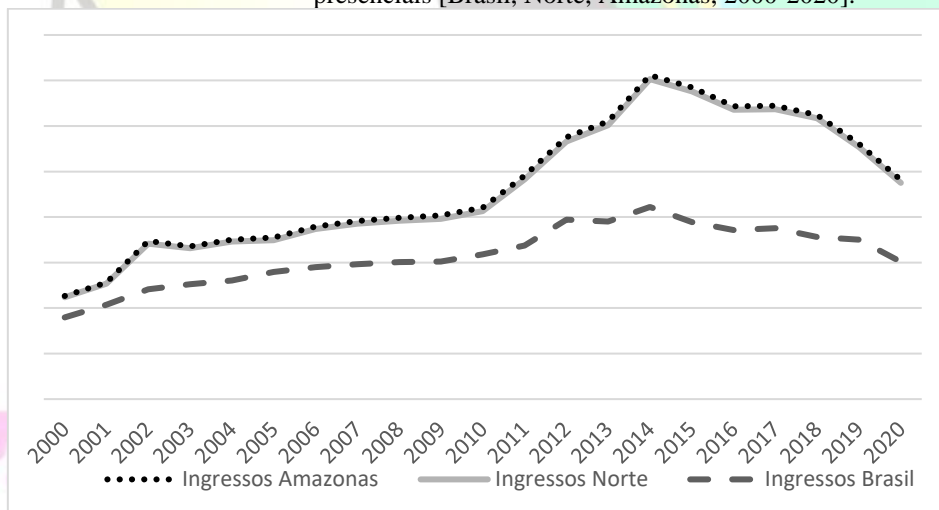
entre 2005 e 2010, quando o crescimento de IES diminui o ritmo, o número de vagas segue essa tendência. No entanto, entre 2010 e 2015, quando há uma interrupção no crescimento de IES, o número de vagas segue o ritmo de crescimento observado entre 2005 e 2010, e assim continua até o final do período analisado.

Gráfico 2 - Série história do número de inscritos em processos seletivos em cursos de graduação presenciais [Brasil, Norte, Amazonas, 2000-2020].



Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior – INEP.

Gráfico 3 - Série história do número de ingressos em processos seletivos em cursos de graduação presenciais [Brasil, Norte, Amazonas, 2000-2020].



Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior – INEP.

Em relação ao número de inscritos e ao número de ingressos temos um comportamento que não se assemelha a nenhum dos dados anteriores. É possível observar um crescimento relativamente constante entre 2000 e 2010, com uma pequena aceleração



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



entre 2001 e 2003. A partir de 2010, os números aceleram o crescimento e seguem nesse ritmo até 2015, quando iniciam a cair. Esse comportamento é observado em todos os contextos.

O comportamento do número de inscritos e do número de ingressos se diferencia do comportamento do número de IES, este último sofre uma desaceleração brusca a partir de 2010. Da mesma maneira, esses dados não seguem a tendência observada nos números relacionados com as matrículas. Como já apontado, as matrículas crescem em ritmo acelerado entre 2000 e 2008 e, após esse período, diminuem o ritmo de crescimento, até que em 2018 começa a haver decréscimo.

Há que se destacar ainda a diferença no comportamento dos números de inscritos e ingressos entre as IES públicas e privadas. Em linhas gerais, em todos os contextos, o setor público segue a tendência de crescimento tanto de inscritos, quanto de ingressos, ao passo que o setor privado sofre descontinuidade. Em grande medida, o comportamento geral do gráfico retrata o comportamento do setor privado, uma vez que o setor público segue com crescimento constante. Tanto para os inscritos, quanto para os ingressos, a partir de 2018, a retração é mais acentuada nas IES privadas.

Por fim, resta observar o número de concluintes dos cursos de graduação presenciais.

Tabela 2 - Série histórica do número de concluintes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - [Brasil, Norte e Amazonas 2000 - 2020].

ANO	BRASIL			NORTE			AMAZONAS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2000	324734	112451	212283	12477	8557	3920	2756	1889	867
2001	352305	116641	235664	12145	7299	4846	2306	1345	961
2002	466260	151101	315159	17765	10537	7228	3067	1646	1421
2003	528223	169159	359064	23226	14989	8237	7881	5399	2482
2004	626617	202262	424355	47739	35320	12419	15080	10478	4602
2005	717858	195554	522304	35719	16831	18888	10645	4634	6011
2006	736829	183085	553744	38301	13498	24803	11413	3293	8120
2007	756799	193531	563268	44265	22253	22012	10502	3664	6828
2008	800318	187758	612560	42356	19242	23114	17577	10031	7546
2009	826928	187804	639124	43592	18241	25351	13367	4469	8898
2010	829286	178407	650879	44679	16287	28392	14229	4277	9952
2011	865161	194666	670495	54806	18393	36413	16866	4055	12811
2012	876091	202394	673697	51382	17418	33964	20064	6059	14005
2013	829938	206261	623677	53357	17453	35904	19897	4211	15686
2014	837304	225714	611590	56786	25260	31526	17394	7085	10309



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



2015	916363	224196	692167	67897	23206	44691	27525	6384	21141
2016	938732	231572	707160	70367	26670	43697	22945	5928	17017
2017	947606	238061	709545	64851	25879	38972	17489	6401	11088
2018	990415	242450	747965	71964	25749	46215	22247	5210	17037
2019	934037	239206	694831	65999	25378	40621	17442	6780	10662
2020	878229	186365	691864	53921	13264	40657	15651	2761	12890

Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior – INEP.

Em relação aos concluintes a tendência que merece destaque é o arremate de um ciclo de crescimento do ensino superior durante o período analisado. Conforme observado nos dados anteriores, o crescimento no número de IES, de matrículas, de vagas, de ingressantes etc. reflete agora no crescimento do número de concluintes. Esse comportamento é similar nos contextos nacional, regional e no estado do Amazonas. É possível ainda observar que número de ingressantes é maior que o número de concluintes. Isso acontece por conta da evasão de estudantes durante o curso, fenômeno que apresenta características distintas em IES públicas e privadas. Nas IES públicas a evasão representa um investimento público sem o devido retorno, nas IES privadas representa a perda de receitas.

Ademais, ao observar a diferença entre os números de ingressantes com os de concluintes, nota-se a maior tendência a evasão no setor privado. Mesma tendência foi tratada por Silva Filho et. al. (2007) em estudo realizado sobre a evasão no ensino superior brasileiro entre 2000 e 2005 e por Lobo (2022) em pesquisa realizada sobre o mesmo tema entre 2006 e 2009. Como as IES privadas concentram maior número de matrículas e ingressantes, consequentemente, também apresentam maior taxa de evasão em relação as IES públicas.

Ainda é possível notar a mesma tendência observada nos dados anteriores: a maior proporção de concluintes em IES privadas em relação aos concluintes em IES públicas. Em 2000, o setor público respondia por 34,6% dos concluintes. Esse número cai para 27,2%, em 2005, chega a 21,5% em 2010. Em 2015, a proporção de concluintes em IES públicas sobe e alcança 24,5%, mas, em 2020, cai novamente para 21,2%. Esse comportamento reflete a opção nas políticas públicas para o ensino superior em priorizar o atendimento da demanda dos estudantes por meio do oferecimento de vagas no setor privado.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



CONCLUSÕES:

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa sobre os cursos de graduação presenciais no contexto nacional, regional e no estado do Amazonas. Foram analisados dados coletados e disponibilizados pelo INEP sobre o ensino superior brasileiro entre os anos de 2000 e 2020.

A partir da análise dos dados nota-se a tendência de crescimento geral nos cursos de graduação presenciais, apesar da diminuição do ritmo de crescimento nos últimos anos. Ademais, destaca-se que o setor privado tem crescido em ritmo mais acelerado que o setor público em todos os dados observados por esse trabalho. Essa tendência tem relação com o aprofundamento das políticas públicas para o ensino superior que abriu portas, desde finais da década de 1960, para o setor privado ampliar os investimentos no oferecimento de serviços educacionais.

Por conta do espaço limitado, esse trabalho não focou em relacionar os dados do Censo da Educação Superior analisados com as opções políticas que aumentaram a predominância do setor privado. No entanto, as análises aqui propostas indicam caminhos promissores para pesquisas que relacionem esses elementos, além de poder avançar consequências da adoção desse modelo de ensino superior para o contexto nacional, regional e local.

REFERÊNCIAS:

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES et al. **500 anos de educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 152-204.

DURHAM, E. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 51, p. 91-105, jul. 1998.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. Disponível em: <https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_087.pdf>. Acessado em: 10/10/2022.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, mai./ago. 2015.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acessado em: 16 de maio de 2016.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez., 2007.





O SISTEMA ORGANIZACIONAL MODULAR DE ENSINO EM COMUNIDADES CAMPESINAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ITINERANTE NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA

Antelmara de Souza Silva¹¹³

Heloisa da Silva Borges¹¹⁴

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento:

Resumo

Este texto apresenta a proposta de pesquisa de mestrado a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Aborda o Sistema Organizacional Modular de Ensino na Amazônia paraense, objetivando analisar as contribuições do SOME em comunidades campesinas do município de Santarém na Amazônia paraense na perspectiva histórico-crítica no período de 2014 a 2022. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo pesquisa de campo, fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético. Conclui-se que a referida proposta de pesquisa, após desenvolvidas, almeja contribuir com reflexões sobre a educação ofertada as populações campesinas no município de Santarém, por meio do ensino modular itinerante, com a hipótese de que essa forma de organização, garante o direito à educação a estudante que residem nas regiões campesinas de Santarém.

Palavras-chave: Educação; Sistema Organizacional Modular de Ensino; Ensino Médio; Amazônia Paraense; Santarém.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivenciamos tempos de mudanças na conjuntura política do nosso país. E isso, exige-nos o entendimento da função do Estado para as tomadas de decisões e os anseios da população, que a muito tempo, vem exigindo do Estado a garantia de uma educação de qualidade. Entretanto, percebe-se que a importância da educação muda dentro de um determinado contexto histórico, assim como no jogo político-ideológico de determinado tipo de governo que assume o poder de representar o povo.

Logo, pensar nas políticas públicas da educação, obviamente nos reporta a momentos históricos de um país e de um mundo, que nos permite a interpretação dos momentos vividos nestes. Especificamente no Brasil, a implantação das políticas

¹¹³ Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail:

¹¹⁴ Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: helo-borges@hotmail.com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



educacionais acontece através de uma organização pedagógica nacional, nas quais, são apresentadas temáticas para discussões, que possam garantir uma educação de qualidade, alicerçada pela legislação, e pela participação da sociedade como um todo, a exemplo de educadores, alunos, pais e governo. Comumente, as políticas educacionais, é fato que elas são asseguradas nas leis votadas pelo poder legislativo nas esferas, federal, estadual e municipal, e ao poder executivo. Cabe também, aos cidadãos participarem dos conselhos de políticas, considerando que são espaços democráticos de debates e encaminhamentos juntos à sociedade civil.

Nesse contexto das políticas públicas educacionais, esta proposta de pesquisa de mestrado a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, aborda o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), criado em 1980, como uma ação educacional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC), para levar o Ensino Médio Itinerante às comunidades campesinas que se encontram em localidades mais distantes dos centros urbanos.

O SOME surge com o propósito de oferecer a expansão das oportunidades educacionais em nível de Ensino Médio à população escolar do interior do Estado do Pará, onde não há o ensino de modo complementar ao ensino municipal. Ou seja, proporcionar a jovens e adultos, oriundos de comunidades campesinas, a oportunidade de estudar em sua própria localidade de origem, evitando assim, que pelas dificuldades encontradas no dia a dia, principalmente na manutenção das despesas ao frequentar as escolas da cidade, tenham como única alternativa a interrupção do estudo nos primeiros anos escolares do ensino médio, como bem menciona, Silva (2007).

Os jovens e adultos do campo tem uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal (SILVA, 2007, p. 41).

Diante das dificuldades enfrentadas, o SOME nasce como uma política reparadora e se torna uma política pública educacional genuinamente paraense, no qual leva educação



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



através do ensino itinerante (módulos) às comunidades campesinas, alicerçado pela legitimidade das leis operantes.

Conforme dispõe na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Com base nesse pressuposto, no Estado do Pará, o SOME acontece assegurado legalmente pela Lei nº 7.806/2014, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do SOME no Estado do Pará, organizado/administrado pela SEDUC.

Atualmente, com 42 anos de existência, o SOME permanece como uma importante estratégia governamental que visa a garantia do acesso à Educação Básica para as populações paraenses, mais especificamente para as comunidades de pescadores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e muitos outros grupos étnicos-culturais paraenses, residentes em localidades afastadas dos centros urbanos.

Considerando a grande extensão territorial, geográfica e de grupos étnicos culturais existente no Estado do Pará, a proposta deste estudo delimita-se no município de Santarém, buscando a problematizar o SOME no referido município, seus aspectos históricos, desafios educacionais e suas perspectivas.

Nesse sentido, as inquietações e reflexões acerca da presença do SOME no Estado do Pará, suscitaram o seguinte problema de pesquisa: Ao longo de quatro décadas, quais as contribuições e os desafios do SOME em comunidades campesinas do município de Santarém, na Amazônia paraense? Para tanto, tem como objetivo geral, analisar as contribuições do SOME em comunidades campesinas do município de Santarém na Amazônia paraense na perspectiva histórico-crítica no período de 2014 a 2022.

Opta-se por este recorte temporal em virtude do marco histórico da implementação da Lei nº 7.806/2014, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do SOME no Estado do Pará. Esse recorte deve contemplar ainda, além desse aspecto histórico, o recente cenário do SOME na região, evidenciado pela situação pandêmica ocasionada pelo COVID-19, que modificou consideravelmente a realidade educacional a nível mundial, nacional, regional e local.

Como objetivos específicos, temos os seguintes:

- Estudar a política de implementação do SOME no Estado do Pará, identificando os desafios enfrentados ao longo desse processo.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- Apontar os impactos da oferta do ensino modular nas comunidades camponesas do Município de Santarém, no Pará.
- Analisar as mudanças ocorridas nas relações de poder e nos meios de produção desenvolvidos pelos moradores após contato com essa organização de ensino modular.

Quanto a metodologia da pesquisa, é importante destacar que o método científico é fundamental para validar as pesquisas e seus resultados serem aceitos. Dessa forma, a pesquisa, para ser científica, requer um procedimento formal, realizado de “modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas” (RUDIO, 1980, p. 9).

Percebe-se que no campo investigativo uma das atribuições do pesquisador está ligada à necessidade de uma concepção do entorno, numa abordagem que identifique a historicidade, a relação e a interdependência das transformações sociais, pois, se não servir aos processos de transformação da essência da realidade social, ela estará servindo aos de sua conservação, uma vez que “todo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6), e “pesquisamos a realidade precisamente porque não a conhecemos por inteiro ou porque nunca a conhecemos de modo suficiente” (DEMO, 2008, p. 76).

Partindo dessas compreensões, na presente pesquisa nos propomos a analisar as contribuições do SOME em comunidades camponesas na Amazônia paraense, especificamente em Santarém numa perspectiva histórico-crítica no período de 2014 a 2022.

Utilizaremos um conjunto de instrumentos e procedimentos de pesquisa, com o intuito de garantir a melhor compreensão do objeto em estudo e dos fatores envolvidos no processo de implantação e implementação do SOME em comunidades camponesas do Município de Santarém, Pará. Assim sendo, nossa proposta metodológica pautar-se-á na pesquisa de campo, estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionário e entrevista.

Para Gil (1999), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Nesse entendimento, para que seja



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



considerado conhecimento científico, se fazem necessárias as apresentações dos passos que foram seguidos para tal reconhecimento.

Para tanto, a pesquisa de campo se dará a partir do levantamento de informações junto à Secretaria de Educação do Estado do Pará dos anos de 2014 a 2022, através de documentos oficiais. A investigação terá início a partir dos dados obtidos primeiramente relacionados à implantação do sistema modular de ensino, haja vista que é um programa genuinamente paraense.

Os percursos na busca das informações também serão efetuados por meio de questionários semiestruturados que serão aplicados a moradores das comunidades que foram atendidas pelo SOME no período selecionado para esta pesquisa, envolvendo alunos matriculados nos módulos e ex-alunos.

A partir dos dados obtidos por meio da pesquisa documental fornecida pelos órgãos competentes, e também dos documentos oficiais fornecidos pelas comunidades que foram atendidas pelo SOME, para maior evidência serão selecionados os participantes desta, para que se proceda à aplicação de questionário e entrevista *in loco* com os sujeitos da investigação.

Todos os dados da pesquisa serão discutidos e analisados à luz de referenciais teóricos especializados, de acordo a literatura pertinente ao objeto de estudo. Desse modo, vale destacar alguns deles neste tópico.

Netto (2011), compreende que as investigações científicas, as quais possuem como estofa metodológico de análise o Materialismo Histórico-Dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados.

Neste contexto a premissa de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Conceber à dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens.

As afirmações de Netto (2011) nos dão um direcionamento de investigação que terá neste instrumento, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético seguindo os



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



princípios das seguintes etapas: levantamento histórico acerca do SOME e sua implantação nas comunidades campesinas; analisando as trajetórias que foram desenvolvidas para tal efetivação.

Seguindo as investigações faremos levantamentos históricos estabelecendo análises acerca do desenvolvimento das comunidades que tiveram o ensino modular ofertado e os impactos deste, percebendo os avanços ou não, nas dimensões sociais, econômico e político das comunidades pertencentes ao município de Santarém.

Compreender a interface do ensino itinerante, suas peculiaridades nas regiões amazônicas paraense e relacionar ao ensino é uma das provocações, como também detectar os impactos do fenômeno educacional no cotidiano dos moradores nas comunidades campesinas; mensurar através de coletas de dados o desenvolvimento social e econômico ocorrido nas comunidades atendidas pelo SOME em Santarém.

Pensando nesses posicionamentos que o nosso entorno acaba nos dando é que se faz extremamente importante compreender a concepção que temos de ser humano, como um ser que desde o seu nascimento entra em contato com o mundo.

Assim, torna-se pertinente a compreensão e a visão materialista dialética de homem e sociedade, desenvolvida por Karl Marx, que está centrada na concepção de que o ser humano produz sua própria história. Ele é seu próprio criador na interação que estabelece com os outros sujeitos e dá à luz a si mesmo no percurso da história. O principal fator dessa autocriação da raça humana está em sua relação com a natureza e, por conseguinte, consigo mesmo (FROMM, 1962).

Portanto, as relações que mantemos com o mundo real de acordo com a dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem as leis da realidade, ressaltando que a dialética não é só um pensamento, mas a realidade ao mesmo tempo. Assim sendo, essas investigações intelectuais serão fiéis ao seu contexto social de origem que dará a legitimidade deste trabalho de pesquisa. Os procedimentos metodológicos elencados, constituem-se ainda caminhos possíveis a realização da pesquisa, são elementos passíveis de novas reconfigurações.



REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, de modo geral, é constituída de problemas e desafios que precisam ser superados por todos que fazem parte desse universo educacional. Logo, entendemos que essa trilha é apenas o início de muitas outras escritas que virão para contribuir de maneira positiva no cenário nacional e regional do nosso país.

Além disso, a educação está em todas as etapas da vida humana, e a oportunidade de tê-la levam a mudanças que transformam todo um contexto. Analisar determinada situação nos impulsiona a interpretações ligadas aos fenômenos sociais, possibilitando a materialização das análises dos impactos das mais diversas manifestações educacionais.

Saviani (1994) afirma que o trabalho educativo é o ato de gerar, na singularidade de cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Desse modo, pensando no trabalho coletivo que acontece nas mais diversas estações educacionais, busca-se através desta pesquisa compreender as necessidades que levaram a implantação do SOME nas comunidades do Baixo Amazonas.

A educação nos seus mais diversos contextos nos faz estabelecer relações com o mundo, o que a torna uma responsabilidade social. Através do SOME é possível que haja a garantia do direito à igualdade de oportunidade à educação, e combate à exclusão social na região. Sendo assim, pensando nessas manifestações em prol do desenvolvimento da sociedade, das lutas e conquistas, se torna pertinente nos reportarmos às escritas de Saviani (2008).

É pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado, descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (SAVIANI, 2008, p. 147).

É pelo legado que podemos mensurar o passado, compreender o presente e criar projeções para o futuro, pois somos seres históricos por excelência. Ressaltando as escritas de Saviani (2008), a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo. Assim, a memória se configura como uma faculdade



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica.

A escola não é a única responsável pelo desenvolvimento de uma sociedade, sua atribuição social - além de todas as outras que desempenha - é de suma importância, pois é por ela que o aluno desenvolve habilidade, competência, relações e pesquisa, promovendo formação crítica, responsabilidade de atuar em equipe, e construção da sua identidade cidadã, em processos gradativos mediados pelo professor.

Todos esses processos citados acima acontecem através das concepções didáticas e da prática pedagógica do professor:

[...] que as formas de interação social (professor-aluno, aluno-aluno, e demais inter-relações inerentes ao ambiente escolar), bem como os níveis desses vínculos, desempenham (também) importante papel no desempenho escolar. Para Libâneo (1998), é papel do professor intermediar a relação do aluno com a matéria, em especial com os conteúdos da sua disciplina, levando em consideração o conhecimento, a experiência de vida e a visão de mundo que o aluno traz à sala de aula, sua habilidade intelectual, sua capacidade, motivação e interesse, seu modo de raciocinar e agir. Nesse cenário, a percepção de mundo ou o conhecimento prévio do aluno têm de ser respeitados, ampliados e valorizados (GOLDANI, 2010, p. 25).

Acredita-se que todo o conhecimento que buscamos nos espaços mais diversos é em prol de um desenvolvimento social e político, especificamente nos ambientes escolares, a busca por essa competência exige várias observações e análises que nos levam às mais distintas interpretações, para assim entendermos o papel social de cada um e suas responsabilidades de cidadão.

Portanto, o estudo será alicerçado na concepção do materialismo histórico-dialético, tendo em vista que essa abordagem teórica possibilita a interpretação da realidade. Para tanto, apoiar-se-á no método de Karl Marx (1962), que se centra em um movimento dialético fundado na concepção ontológica da realidade social, em que se analisa uma realidade concreta e supõe um sujeito histórico que a produz. Ademais, pautar-se-á em autores como Saviani (1994, 2008), Netto (2011), dentre outros.

CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa almeja contribuir com reflexões sobre a educação ofertada em áreas campestres no município de Santarém, no Pará, a partir da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



implementação do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), que atende jovens e adolescentes do Ensino Médio no referido município.

Com reflexões fundamentadas no método do Materialismo Histórico-Dialético, almeja desenvolver uma contextualização sobre o processo de implementação do SOME, bem como as perspectivas e os desafios inerentes a esse processo. Além disso, busca-se trazer para o campo de análise, as “vozes” dos sujeitos que recebem esse tipo de ensino. Nesse contexto, será abordado o papel da educação como ferramenta de transformação social, com viés político que proporcione questionar as influências do capital no campo educacional e os desafios da educação no município de Santarém.

Portanto, conclui-se que a referida proposta de pesquisa, após desenvolvidas, almeja contribuir com reflexões sobre a educação ofertada as populações camponesas no município de Santarém, por meio do ensino modular itinerante, com a hipótese de que essa forma de organização, garante o direito à educação a estudante que residem nas regiões camponesas de Santarém.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

FROMM, E. O conceito marxista de homem. In: MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDANI, A.; TOGATLIAN, M. A.; COSTA, R. A. **Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



PARÁ. **Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014.** Gabinete do Governador. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. DOE, cad. 1, p.5-6. 30 abr.2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SAVIANI, D. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS**, v. 10, n. especial, São Paulo, 2008, p. 147-167.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, G. P. Magistério da Terra: o desafio para a construção de uma nova metodologia para a educação do campo. In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Orgs.). **Educação do campo na Amazônia:** uma experiência. Belém: EDUFPA, 2007.

XX SEINPE



OS ESPORTES DE REDE/PAREDE: CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rayanne Mesquita Estumano¹¹⁵

Francisco Edson Pereira Leite¹¹⁶

João Luiz da Costa Barros¹¹⁷

E-mail: rayestumano@hotmail.com

GT 01: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O objetivo geral desse estudo é analisar os esportes de rede/parede para a formação de professores na Educação Básica a partir dos documentos Referencial Curricular Amazonense (2020) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Quanto aos processos metodológicos, esta pesquisa é bibliográfica de cunho documental (SEVERINO, 2002). Os dados coletados foram organizados considerando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), tendo quatro categorias de análise, 1- trabalho coletivo e protagonismo, 2- contemporaneidade e suas manifestações, 3- habilidades técnicas e táticas, 4- transformações históricas do fenômeno esportivo. Essas quatro categorias dialogam sobre a formação docente ao tratar dos eixos sócio filosóficos e geográficos-culturais, a função da escola é ensinar e formar cidadãos críticos, e que a Educação Física precisa ser ensinada a partir dos seus conteúdos pelo contexto socioeconômico-político-cultural. Conclui-se, que o conteúdo esporte perpassa vários aspectos da realidade escolar e da vida cotidiana. Portanto, estudar a formação de professores em qualquer área da educação ou disciplina, proporciona os docentes a serem críticos e reflexivos nas suas práticas pedagógicas e estimulam os alunos a seguirem essa postura de criticidade.

Palavras-chave: Educação Física, esportes de rede/parede, formação de professores

INTRODUÇÃO

O presente texto é elaborado a partir das leituras discutidas na disciplina Formação e Práxis do Educador: possibilidades, tensões e contradições da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no ano de 2021. Existem duas justificativas para a elaboração dessa pesquisa, a primeira é a aproximação com o objeto de estudo esporte de rede/parede e a segunda é o aprofundamento sobre a formação de professores a nível nacional e específico da região amazônica.

O objetivo geral foi analisar os esportes de rede/parede para a formação de professores na Educação Básica nos documentos Referencial Curricular Amazonense (2020) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), e como a formação continuada contribui para os professores de Educação Física serem críticos e reflexivos nas suas

¹¹⁵ Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

¹¹⁶ Universidade Federal do Amazonas, Boa Vista, Roraima, Brasil.

¹¹⁷ Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.



práticas pedagógicas a partir dos processos históricos, sociais e lúdicos que emergem na sala de aula.

O assunto formação continuada é fundamental para qualquer nível da educação, desta maneira refletir sobre a temática é se preocupar com a função de ensinar e formar alunos para compreender a sociedade. Ao lançar luz a Base Nacional Comum Curricular (2018) e ao Referencial Curricular Amazonense (2020) buscamos interpretar e contextualizar o que esses documentos apresentam em termos de orientações para a mediação dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem significativa dos estudantes.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa adota como método investigativo a pesquisa bibliográfica de cunho documental (SEVERINO,2002), a qual investigou-se os dados contidos na BNCC e RCA. Os dados coletados foram organizados considerando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a fim de organizá-los, categorizá-los e interpretá-los os materiais selecionados.

Formação continuada e o campo da Educação Física

A formação continuada é parte integrante do trabalho do professor. Na escola podemos visualizar situações reais que dialogam com a temática em qualquer nível de ensino; educação infantil, ensino fundamental anos iniciais ou finais, ensino médio e no ensino superior, podendo ocorrer nas relações professor e aluno, aluno e gestão escolar, aluno e aluno. Segundo Altenfelder (2005, p. 2), a formação continuada tem o objetivo de “buscar promover as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos, que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por equidade e justiça”.

Com base nos argumentos aqui apresentados podemos inferir que a qualificação contínua dos profissionais da docência é fundamental para que se possa formar cidadãos críticos e reflexivos para compreender a sociedade, seus processos históricos e sociais utilizando o diálogo como instrumento de comunicação para o ensino-aprendizagem.

Defendemos que uma práxis fundamenta em concepções pedagógicas críticas e voltadas para o contexto sócio-histórico possibilitam uma mediação mais significativa



entre aquilo que os estudantes já conhecem a partir de sua cultura e o que ainda precisam aprender para que se tornem protagonistas de suas histórias de vida.

Corroborando com nosso pensamento Altenfelder (2005, p. 7) cita “essa perspectiva considera que a função da escola é transmitir de forma democrática a cultura construída pelos homens através dos tempos, dando instrumentos para o aluno perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação”.

Ao refletir sobre sua prática e problematizar o conteúdo, o professor atua dialeticamente através de um movimento de ação-reflexão-ação, pois quando reflete sobre o ensino, os processos pedagógicos, as adaptações curriculares e as transposições didáticas, diretamente este profissional está de forma crítica e consciente objetivando melhorar sua prática pedagógica, o que se traduz em uma aprendizagem significativa para os estudantes.

As propostas críticas e as ações de problematização dos conteúdos citados anteriormente, podem ser fundamentadas por Saviani (1999) ao expor que as teorias críticas da educação têm como preocupação explicar como funciona o ambiente escolar e como este ambiente é constituído, observando a necessidade lógica, social e histórica do ambiente escolar a partir das situações reais.

As situações reais da escola podem ser trabalhadas durante as aulas de Educação Física ao problematizar através dos conteúdos questões que emergem durante as aulas, isso ocorre pois o professor pode analisar em variados aspectos os sentidos e significados os assuntos. De acordo com Leite e Barros (2022, p. 2) a Educação Física ao compor a área de Linguagens e suas Tecnologias surge uma “significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto”.

Defendemos que a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica tem em seu conjunto de saberes a ser explorado pelos alunos a Cultura Corporal de Movimentos. Fundamentando nosso pensamento, Soares et al. (1992) afirma que o objeto de estudo da Educação Física compreende os jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças.

Precisamos deixar claro que ao desenvolver nossa pesquisa não temos como intenção cair no reducionismo do ensino da Educação Física como mera prática de esportes ou reprodução do gesto motor, pois baseados no pensamento de Leite Barros (2022) também acreditamos que este componente curricular incorpora as produções sociais que se



estruturam mediadas por códigos permanentes e passíveis de representação abstrata do pensamento humano e de elaboração de uma realidade que permite organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, comunicação e informação.

Diante do exposto, e destacando o esporte como objeto de estudo desse trabalho, o qual é fundamentado pelos dizeres de Soares et al. (1992, p.48) como “uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados”. Por isso, os aspectos sociais, culturais e históricos são necessários para a formação docente, pois ao analisar o esporte como tema da cultura corporal devemos refletir e problematizar a realidade dentro e fora do ambiente escolar, no sentido de observar quem o pratica, quem criou, quem recria os movimentos e como isso chega nas populações mais e menos favorecidas.

Esporte de rede/parede: a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Básica

Nessa seção pretendemos apresentar os documentos Base Nacional Comum Curricular (2018) e Referencial Curricular Amazonense (2020), no que diz respeito os esportes de rede/parede para a formação de professores para a Educação Básica, direcionando sobre as séries; unidades temáticas, objetos de conhecimentos e suas respectivas habilidades e competências.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é uma política educacional que orienta as ações dos sistemas de ensino em todo o Brasil, instituída e elaborada seguindo as recomendações do Ministério da Educação (MEC), obteve sua implantação a fim de consolidar o que estava previsto desde a vigência da Constituição Federal sancionada em 1988 (BRASIL, 1988).

Este documento se concretizou sob o intuito de servir de referência para mais de 190 mil escolas públicas e privadas existentes no Brasil. Detentora de caráter normativo, apresenta um conjunto de propostas pedagógicas, neste artigo o esporte de rede/parede (Quadro 1) destinadas a atender às diversas modalidades de ensino que integram a Educação Básica, especificando quais são os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que os educandos necessitam obter conforme concluem as etapas de ensino, Fonseca (2018).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A BNCC promove o estabelecimento das linhas gerais de aprendizagem e possibilita a introdução de conteúdos diversificados, condizentes com a realidade social da comunidade escolar de cada região. Ou seja, as instituições educacionais possuem autonomia na elaboração do currículo escolar - de acordo com o contexto social a qual estão sujeitos - porém devem seguir as recomendações propostas na BNCC.

Quadro 1: Propostas pedagógicas para o ensino do esporte de rede/raquete, conforme a BNCC destinadas as orientações para o trabalho dos professores de Educação Física na Educação Básica.

Séries	Unidade temática Objeto de conhecimento	Habilidades
3º ao 5º ano	Esporte rede/parede	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de rede/parede, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
8º e 9º anos	Esporte rede/parede	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede valorizando o trabalho coletivo e protagonismo. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes rede/parede como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna da categoria de esporte de rede/parede. (EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i> , corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.

Fonte: Adaptação do Documento Base Nacional Comum Curricular (2018), 2022.

A BNCC especifica que são oito dimensões do conhecimento para cada etapa do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, ação, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Além disso, é importante o



professor pensar em três pontos, os quais consideramos primordiais, para a sua prática pedagógica, são este: Saber-sobre; Saber-fazer e Saber.

Autores como Andrade (2003, p. 1304) cita “como novas exigências estão sendo feitas aos professores, com as políticas oficiais focalizando-se sobre suas competências, seu saber prático, saber fazer e saber ser, teremos conseqüentemente novas formas de produção de escrita”. Portanto, novos pensamentos, atitudes e ações serão desenvolvidas dentro da/na escola.

Quanto ao Referencial Curricular Amazonense (2020), este foi construído em colaboração por professores da rede municipal, estadual, federal e instituições privadas do Estado do Amazonas em quatro documentos diferentes, um para o ensino infantil, um para o ensino fundamental anos iniciais, um para o ensino fundamental anos finais e um para o ensino médio. Estes documentos têm como apoio a Base Nacional Comum Curricular, pela Portaria nº 331 MEC, de 5 de abril de 2018. O RCA tem como objetivo inserir conteúdo específicos do Estado do Amazonas.

Nesse estudo apresentamos o que consta no RCA anos iniciais (Quadro 2) e RCA anos finais (Quadro 3) quanto as propostas pedagógicas para o ensino do esporte de rede/parede para o trabalho dos professores de Educação Física realizarem na Educação Básica, indicando as competências, habilidades e o detalhamento dos objetos de conhecimento que podem ser trabalhados com os alunos nas aulas de Educação Física conforme as séries.

Quadro 2: Propostas pedagógicas para o ensino do esporte de rede/raquete, conforme o RCA destinadas as orientações para o trabalho dos professores de Educação Física na Educação Básica.

Séries	Competências	Habilidades	Objeto de conhecimento	Detalhamento dos objetos de conhecimento
3º ano 4º ano 5º ano	(CEEF10EF) Experimental, desfrutar, apreciar e criar diferentes esportes, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (CEEF01EF) Compreender a origem da cultura corporal de movimentos e seus	(EF35EF05) Experimental e fruir diversos tipos de esportes, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo	Esporte de rede/parede	Jogos pré-desportivos e atividades lúdicas dos esportes de rede/parede (vôleibol, tênis de mesa, peteca, badminton, squash, entre outros).



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



	<p>vínculos com a organização da vida coletiva e individual</p> <p>(CEEF02EF) Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.</p>	trabalho coletivo e pelo protagonismo.		
3º ano 4º ano 5º ano	<p>(CEEF06EF) Interpretar e recriar valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como os sujeitos que delas praticam.</p> <p>(CEEF07EF) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</p> <p>(CEEF08EF) Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de socialidade e promoção da saúde.</p>	<p>(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).</p>	Esportes de rede/parede	Jogos pré-desportivos e atividades lúdicas dos esportes de rede/parede (vôlei, tênis de mesa, peteca, badminton, squash, entre outros).

Fonte: Adaptação do Documento Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental anos finais (2020), 2022.

Quadro 3: Propostas pedagógicas para o ensino do esporte de rede/raquete, conforme o RCA destinadas as orientações para o trabalho dos professores de Educação Física na Educação Básica.

Séries	Competências	Habilidades	Objeto de conhecimento	Detalhamento dos objetos de conhecimento
8º ano	(CEEF10EF) Experimentar,	(EF89EF01) Experimentar	Esporte de rede/parede	Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



	<p>desfrutar, apreciar e criar diferentes esportes valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(CEEF08EF) Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.</p>	<p>diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede usando habilidades técnico-táticas básicas.</p>		<p>com o componente Arte, habilidade</p> <p>(EF69AR08), no que se refere à investigação e experimentação de diferentes papéis relacionados aos sistemas da arte e do esporte.</p>
9º ano	<p>(CEEF10EF) (CEEF08EF) (CEEF09EF) Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito ao cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.</p>	<p>(EF89EF01) (EF89EF02) (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos nos esportes de rede/parede como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF89EF04) Identificar os elementos técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas como base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte de parede/rede</p>	Esporte de rede/parede	Vôlei, vôlei de praia, futevôlei, badminton, dentre outros.

Fonte: Adaptação do Documento Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental anos finais (2020), 2022.

O RCA quando apresenta o detalhamento dos objetos de conhecimento de cada conteúdo, percebe-se o destaque para a interdisciplinaridade, contextualização,



democratização e a relevância histórica e lúdica para os alunos assimilarem os conteúdos do esporte de rede/parede.

Quanto essas ideias citadas anteriormente, Gatti (2016, p. 170) cita sobre as perspectivas para a formação docente ao levar em conta os “eixos socio-filosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográficas-culturais deste território. Levar em conta isso, nos processos formativos, parece ser um caminho sensato e promissor”.

Desta maneira, olhar a região Amazônica com as suas diversidades culturais, sociais, seus saberes e valores, bem como os sujeitos que nela estão inseridos, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e pescadores é necessário um papel de reflexão constante para os docentes e discentes que estão na Educação Básica ao dialogar sobre os assuntos que tratam sobre o esporte de rede/parede como uma manifestação histórica e cultural de suma importância para a formação de sujeitos críticos e responsáveis pela sociabilidade e a promoção da saúde ao colocar em prática os fundamentos técnicos e táticos que as modalidades apresentam.

A Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Amazonense e as categorias de análise

Ao verificar os documentos, RCA e BNCC, foi criado quatro categorias de análise; 1- trabalho coletivo e protagonismo; 2- assuntos da contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer); 3- habilidades técnicas e táticas dos esportes; 4- transformações históricas do fenômeno esportivo. Diante disso, apresentamos as categorias para destacar as suas habilidades e os objetos de conhecimento.

A categoria 1, “transformações históricas do fenômeno esportivo” ao apresentar em uma das suas habilidades sugestões para trabalhar as transformações históricas e sociais do meio esportivo, debater com problemas como doping, corrupção, violência, racismo no esporte e como a mídia apresenta para a sociedade as situações que podem ser manipuladas pelos envolvidos, Saviani (1999, p.34) cita que é necessário “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. Desta maneira, escutar os “menos favorecidos” é importante para não ser apropriada aos interesses dominantes, com isso a ampliação como Soares et al. (1992) apresenta como sendo o esporte escola e não o esporte “na” escola.



As categorias 2 e 3, respectivamente, “assuntos da contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer)” e “habilidades técnicas e táticas dos esportes” dialogam juntos quanto aos procedimentos metodológicos de como trabalhar os esportes de rede/parede, ao identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos e as suas devidas combinações. Como citado no capítulo anterior, compreendemos o esporte como objeto da cultura corporal, portanto os códigos e significados são verificados a partir de uma historicidade e evolução quanto aos atos educativos.

Sobre a categoria 4 “trabalho coletivo e protagonismo” Soares et al. (1992, p.49) “na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”. Logo, é na coletividade que o conhecimento se transforma e ressignifica, pois o diálogo com o outro é ampliada a visão de mundo.

Considerações finais

Conclui-se, que o conteúdo esporte perpassa vários aspectos da realidade escolar e da vida cotidiana, ao tratar sobre assuntos como transformações históricas e sociais do meio esportivo, a prática do exercício físico sistematizado traz benefícios ao corpo e este corpo carrega muitos sentidos e significados necessários para o desenvolvimento do ser humano, e os valores que privilegiam o trabalho coletivo através do diálogo.

Portanto, estudar a formação de professores em qualquer área da educação ou disciplina, proporciona os docentes a serem críticos e reflexivos nas suas práticas pedagógicas e estimulam os alunos a seguirem essa postura de criticidade, respeitando a individualidade, o contato com o outro e como funciona o ambiente escolar em suas diversas esferas e complexidades.

A partir das leituras e problematizações destacadas nesse estudo teórico, propomos uma pesquisa de campo com os professores de Educação Física e alunos da rede pública de ensino do Amazonas, para visualizar como este conteúdo é tratado ou seguido tendo como base a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense, a fim de analisar as peculiaridades com o trato pedagógico na elaboração e execução dos planejamentos anuais e mensais.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Referências

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Rev. Construção Psicopedagógica**. v.13, n.10, São Paulo, 2005.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental anos iniciais**. Amazonas, 2020.

_____. **Referencial Curricular Amazonense Ensino Fundamental anos finais**. Amazonas, 2020.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n.85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal. Ed 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.2, p. 161-171, 2016.

PEREIRA LEITE, F. E.; DA COSTA BARROS, J. L. Reflexões sobre o papel da educação física enquanto área de linguagens e suas tecnologias para o novo ensino médio à luz da BNCC. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 414-421, 2022. DOI: 10.53660/CLM-158-205.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

XX SEINPE



PERFIL DE PROFESSORES DE TURMAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: REALIDADE DA VÁRZEA EM PARINTINS-AM

Rosemere Barbosa Guimarães¹¹⁸

E-mail: rosemeretguimaraes@gmail.com

GT 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

RESUMO

O contexto amazônico traz nas suas especificidades traços demarcados pelo seu processo de ocupação e os desdobramentos na exploração, privatização e a disputa indimensionável entre os grupos de trabalhadores e os agentes econômicos em diferentes espaço e tempo que merece atenção na sua totalidade. Nesse processo sócio-histórico a Educação é uma conquista e ser professor/a um grande desafio. Este estudo tem por objetivo traçar o perfil de professores de turmas multisseriadas em comunidades rurais da área de várzea no município de Parintins-AM examinando as suas concepções sobre turmas multisseriadas e os desafios dos trabalhos pedagógicos na Rede Municipal de Educação. A pesquisa foi realizada durante o assessoramento pedagógico em 2021 e 2022 realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e em outras viagens ocorridas por solicitação das escolas dessa área. Para tanto, utilizou-se a pesquisa qualitativa com abordagem dialética. Para a coleta de dados foram realizadas observações sistemáticas e aplicação de formulários junto a cinco professores de cinco comunidades de áreas de várzea que atuam com estudantes da Educação Infantil ao 5º ano e do 6º ao 9º ano em turmas multisseriadas. Os resultados apresentados sinalizaram perfis dos docentes diferentes e semelhantes, mas, delineados por práticas pedagógicas pouco criativa, rotatividade, precarização contratual e salarial.

Palavras-chave: Amazônia; Professor; Turmas Multisseriadas; Várzea.

INTRODUÇÃO

A Amazônia nos processos sócio-históricos é demarcada por exploração, privatização e disputa dimensionável entre grupos de trabalhadores e agentes econômicos e que merece atenção nos dias atuais. É uma história de perdas e danos (LOUREIRO, 2002) em que as alianças entre Estado e capital não abriam mão da opressão e da violência contra os povos ribeirinhos em detrimento da apropriação dos bens materiais, culturais e ambientais.

¹¹⁸Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação (SEMED/Parintins-AM). Especialista em Gestão de Currículo e Práticas Pedagógicas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nesse contexto, pensar a Educação do Campo é fundamental para compreender as lutas e conquistas significativas desenvolvidas pelos movimentos sociais dos trabalhadores sem-terra. Primeiro porque a Educação do Campo se confronta com a Educação Rural, segundo que o sentimento de pertença dos movimentos promove resistência pelo bem coletivo. Inicialmente essa luta emergiu a partir das necessidades dos trabalhadores que concebem o campo, o acesso à terra como espaço de vida e resistência e a sua permanência nela como direito, afinal é dela e nela que asseguram a sua sobrevivência e de quem vive na cidade. Mais tarde esse movimento atua na direção de uma educação do campo para o campo.

Face a isso denota-se que a escola é um instrumento de classe, pois, historicamente a Educação Rural caracterizada por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração tem por base um projeto de sociedade fortalecida pela elite e para a elite enquanto que a Educação do Campo se contrapõe a esse paradigma onde os povos do campo desejam e lutam por uma educação que os ponha no seu devido lugar (nas terras, águas e florestas), valorizando e respeitando o seu sentimento de pertença. Borges e Souza (2021) confirmam que para os povos da floresta, das águas e das terras é necessário “uma educação do campo que trabalhe o interesse, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores, nas suas diversas formas de trabalho e organização”.

É nesse contexto que suscitaram inquietações na pesquisadora sobre a educação do campo em áreas de várzea. Para tanto, buscou-se responder os seguintes questionamentos: Qual é o modelo de educação trabalhado nas escolas do campo no município de Parintins? Qual é o perfil dos professores que atuam em turmas multisseriadas? O que pensam os professores sobre turmas multisseriadas? Como esses trabalhadores desenvolvem as suas práticas pedagógicas? Quais os desafios enfrentados por eles na perspectiva de uma educação do campo para o campo? Este estudo objetivou traçar o perfil de professores de turmas multisseriadas em comunidades rurais da área de várzea no município de Parintins-AM, examinando as concepções sobre turmas multisseriadas e os desafios dos trabalhos pedagógicos no chão da escola da Rede Municipal de Educação. Participaram da pesquisa cinco professores de cinco escolas e comunidades diferentes.

Como metodologia apropriou-se de observações sistemáticas e aplicação de formulários junto a cinco professores de cinco comunidades de áreas de várzea que atuam



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



com estudantes em turmas multisseriadas. No decorrer das análises dos resultados os participantes da pesquisa serão denominados P1, P2, P3, P4, P5, conforme acordado no momento do convite para participarem deste estudo.

CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação é constituída por coordenações quais sejam: Gabinete do Secretário, Assessoria Técnica, Assessoria Jurídica, Gerência Especial de Planejamento, Administração e Finanças, Coordenação de Alimentação Escolar, Coordenação de Recursos Humanos, Coordenação das Bibliotecas Municipais, Departamento de Transporte Terrestre e Fluvial, Departamento de Patrimônio, Departamento de Segurança e Educação, Gerência Especial de Ensino e Apoio Técnico Pedagógico, Coordenação de Educação Infantil, Coordenação de Ensino Fundamental, Coordenação de Jovens e Adultos, Coordenação de Educação Inclusiva, Coordenação de Educação Indígena, Serviço Social, Gerência de Apoio às Unidades Escolares LSE/PAR, Coordenação de Projetos e Programas Educacionais, Divisão de Estatísticas e Cadastramento Escolar, Divisão de Implementação e Manutenção de Equipamento de Informática, Divisão de Documentação Escolar e Apoio Técnico.

De acordo com a Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar 2022, o município de Parintins, situado há 369.21 km de distância da capital Manaus e 466 km por estrada, possui mais de 700 estudantes distribuídos nas áreas de terra firme e várzea. Estão regularmente matriculados em 92 (noventa e duas) escolas sendo 7 (sete) em área indígena sateré-mawé e em 26 (vinte e seis) escolas totalizando 118 (cento e dezoito) escolas. Nessas áreas estão turmas multisseriadas¹¹⁹, agregadas¹²⁰, multietapa¹²¹ e seriadas¹²².

¹¹⁹Salas de aula que possuem na mesma turma e espaço, vários grupos, um professor para ministrar todos os componentes curriculares.

¹²⁰São turmas composta por alunos de dois anos escolares diferentes, por exemplo, alunos de 6º e 7º anos, em uma mesma turma, em uma mesma sala.

¹²¹Atende grupos etários diferentes por exemplo, alunos da educação infantil e ensino fundamental na mesma turma.

¹²²Atende turmas por grupo etário/ano, cada turma na sua sala com professor para componentes curriculares específicos.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nas várzeas, foco desse estudo, são 10 (dez) escolas que atendem turmas multisseriadas desde a educação infantil, 1º e 2º ano, 15 (quinze) turmas multietapa onde estão estudantes do 1º ao 5º ano e agregadas do 6º ao 9º ano e 1 (uma) escola com turmas seriadas (Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, e 9º ano).

Na cidade (sede do município), geralmente há professores específicos, principalmente no ensino fundamental anos finais, para ministrar os componentes curriculares (História, Geografia, Arte, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Ciência da Natureza e Ensino Religioso) o que de certa forma facilita o trabalho desses profissionais porque domina a sua área de atuação e consequentemente favorecerá as aprendizagens dos estudantes sem muita dificuldade. Já com as turmas do ensino fundamental anos iniciais os docentes devem dominar todos os componentes curriculares para promover o desenvolvimento dos discentes, por vezes, as dificuldades são tantas por conta da burocratização estabelecida que impõe prioridades ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, tirando o direito de aprender dos estudantes os demais conteúdos de outros componentes curriculares.

Nessa perspectiva estão as avaliações como Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e mede os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização em Matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas.

As olimpíadas estão nessa bagagem como, por exemplo, a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), realizada anualmente pela Sociedade Astronômica Brasileira (SAB), em parceria com a Agência Espacial Brasileira (AEB) que podem participar estudantes de todos os anos do ensino fundamental e médio, em todo território nacional e no exterior. Em 2022, teve uma novidade, a implementação da primeira Olimpíada Mirim de Matemática (Obmep Mirim), com aplicação de provas para estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública, que requer atenção e prioridade no



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



trabalho dos professores. Outras vezes por pouco conhecimento nos demais conteúdos de áreas que não têm formação.

Ainda sobre o lócus geral da pesquisa buscou-se dados quantitativos de estudantes do campo matriculados na Rede Municipal de Educação, por localidade e grupos etários da Educação Básica, conforme demonstra o quadro abaixo:

Nº	Localidade	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
01	Área de Várzea	Maternal: 33 I Período: 53 II Período: 64 Total: 150	1º ao 5º ano: 364 6º ao 9º ano: 323 Total: 687	837
02	Área Terra Firme	Maternal: 230 I Período: 295 II Período: 274 Total: 1.265	1º ao 5º: 1793 6º ao 9º: 1.092 Total: 2.885	4.150
03	Área Indígena	Maternal: 28 I Período: 40 II Período: 38 Total: 106	1º ao 5º: 166 6º ao 9º: 123 Total: 289	395

Quadro 1: Quantitativos de estudantes por localidade e etapas da Educação Básica atendidos pela Rede Municipal de Educação.

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar, 2022.

Observa que nas áreas do campo estão mais de 5.000 estudantes que vai desde o maternal ao 9º ano atendidos por mais de 500 professores conforme o quadro abaixo.

Nº	Localidade	Educação infantil	Ensino fundamental	Total
01	Área de Várzea	Maternal, I Período e II Período: 11 Total: 11	1º ao 5º ano: 32 6º ao 9º: 32 Total: 64	75
02	Área Terra firme	Maternal, I Período e II Período: 58 Total: 58	1º ao 5º ano: 190 6º ao 9º: 198 Total: 388	446
03	Área Indígena	Maternal, I Período e II Período: 07 Total: 07	1º ao 5º ano: 10 6º ao 9º: 9 Total: 19	26

Quadro 2: Quantitativo de professores por localidade e etapas da Educação Básica atendidos pela Rede Municipal de Educação.

Fonte: Divisão de Estatística e Cadastramento Escolares, 2022.

Importa ressaltar que nos dias atuais, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina conhecimentos e habilidades essenciais que



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



todos os alunos e alunas da Educação Básica têm o direito de desenvolver, sofreu alterações nas denominações dos grupos etários da Educação Infantil quais sejam: Crianças Bem Pequenas estão na faixa etária de 3 anos e 11 meses de idade refere-se ao antigo Maternal, as Crianças Pequenas possuem de 4 anos e 11 meses de idade alude ao I Período e as Crianças Pequenas têm entre 5 anos e 11 meses de idade ao antigo II Período.

PERFIL, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM EM ÁREA DE VÁRZEA EM PARINTINS-AM

O perfil dos professores pesquisados que atuam em áreas de várzea, no total de 75 disputam vagas de trabalho por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) organizado pela Secretaria Municipal de Educação. A contratação administrativa é temporária com um salário base de 1.443,12 (um mil, quatrocentos e quarenta e três e doze centavos) por vinte horas de trabalho semanais em 200 (duzentos dias letivos). De acordo com a necessidade os professores aprovados na seleção podem ter a sua carga dobrada, quer dizer, podem ter outra carga de vinte horas em outro turno. O PSS tem duração de 1 (um) ano podendo ser prorrogado por mais um.

Dos participantes da pesquisa, três concluíram seus cursos de graduação em Universidade Pública e dois em Universidade Privada, três são licenciados em Pedagogia, um em Química e um em História. Têm faixa etária entre 35 a 45 anos de idade. Três estão atuando há cinco anos na sala de aula e duas a dois anos. Uma com 1º e 2º ano (trabalha com todos os componentes curriculares), dois com 3º, 4º e 5º ano (ministram aulas de todos os componentes curriculares), dois com turmas de 6º ao 9º ano.

Os professores residem na comunidade onde trabalham, condição determinada após a aprovação no PSS e assegurado por meio de um contrato de trabalho que rege sobre essa condição e dentre outras. Isso ocorre tanto pela distância campo/cidade, quanto, sobretudo, para evitar perdas de dias letivos de trabalho e acumular possíveis prejuízos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Desse total de professores três deixam as suas famílias na cidade enquanto duas vivem com as suas na comunidade onde trabalham.



A análise dos dados da pesquisa de campo mostra uma rotatividade em que destaca-se que os profissionais que não são filho da comunidade em que trabalham seguem na incerteza de continuar ali ou não, o que é diferente para quem é “filho da terra” como demonstram as narrativas:

“Como eu sou da comunidade e a SEMED prioriza quem é da comunidade, me dá uma certa tranquilidade” (P1).

“Em ano de PSS eu fico muito nervosa, com medo de não ser recontratada ou de ir para uma comunidade distante”. (P2).

“Queria que tivesse concurso porque quero fazer pra cidade, no interior é muito difícil, principalmente na várzea”. (P4).

Quero trabalhar em escola com a disciplina que eu estudei. Sou grata pelo meu trabalho, mas é muito difícil porque não sei quase nada de outras disciplinas”. (P5).

Observa-se há grande preocupação para quem deixa as suas famílias na cidade, dos vínculos transitórios, das incertezas e da rotatividade que é comum nos quadros de servidores por PSS. Nesse sentido, percebe-se pouca preocupação, por parte do gestor municipal, com uma política de formação continuada, melhorias salariais e condições de trabalho digna, já por parte dos trabalhadores da educação vê-se que está ali é pela necessidade de se manter empregada forçando-os a ficar em silêncio. Para os professores trabalharem com turmas multisseriadas é desafiador e não foi uma escolha pessoal, mas, uma necessidade e oportunidade. Importa salientar quem relata ser uma escolha pessoal é que reside na comunidade de origem, ao contrário dos que têm que deixar a sua família na cidade, por ser mais difícil.

Ao questioná-los o “que pensam sobre turmas multisseriadas” obteve-se as seguintes repostas:

“Para mim, é gratificante, porque eu sou da comunidade, sou fruto de turmas multisseriadas e hoje como professora busco trabalhar de forma interdisciplinar”. Trabalho com crianças da Educação Infantil, 1º e 2º ano em uma mesma sala de aula”. (P1).

“Nas turmas multisseriadas as disciplinas são trabalhadas com dificuldade, porque existem várias crianças com séries e idades diferentes. O que eu faço é dividir a turma para poder trabalhar. Passo uma atividade para cada grupo”. (P2).

“Vejo que nas turmas multisseriadas existe muito trabalho e pouco aproveitamento na aprendizagem. Pra mim, é ruim para o aluno, pois ele tem pouco aprendizado”. (P3).

“Nós não podemos dar atenção aos grupos etários como deveria, porque são níveis diferentes e acabo não dando atenção necessária ao aluno”. (P4).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



“A sala multisseriada é um atraso na caminhada das turmas, porque uns ficam sem fazer nada, quando a atividade se realiza com uma turma (grupo/ano). Muitos alunos querem avançar porque já aprenderam aquele conteúdo, outros não, e aquele fica ocioso”. (P5).

É reconhecido pelos professores que as turmas multisseriadas são bastante trabalhosas e desafiadoras. Enquanto para um professor é gratificante para os demais é complexo. Durante as idas e vindas nas comunidades observou-se que a formação continuada para os professores é necessária (e não somente), haja vista, as dificuldades que enfrentam ao sair das universidades para a prática.

Outro fator é com relação à Proposta Curricular do Ensino Fundamental (PCEF) das Escolas do Campo de Parintins, que a partir da implementação do Referencial Curricular Amazonense (RCA) trouxe algumas recomendações para o estudo das realidades locais, porém, ainda está longe de um currículo que visibilize a Educação do Campo para o Campo, ou seja, ainda prevalece uma educação que, em geral, tende a ignorar os fenômenos próprios da dinâmica local. De acordo com Souza e Freire (2017), as “populações ribeirinhas têm reivindicado uma educação de qualidade nas ilhas que residem, com professores desse lugar ou que tenham sensibilidade e formação para trabalhar equipadamente com a sua cultura, seus saberes, suas formas de ver o mundo, sem subalterná-los.” (p.279).

Os professores, por vezes se sentem culpados, por não conseguirem trabalhar com turmas multisseriada o que chega a adoecê-los, fato relatado nas conversas durante a pesquisa: “as turmas não são numerosas, como na cidade, mas, o trabalho é muito, aqui nós professores temos que participar de tudo na comunidade, não pode reprovar alunos e a gente não consegue dar conta de ensinar eles...eu vivo preocupada” (P5). “Fico triste porque não consigo atender os estudantes como eles merecem aprender” (P4).

Pensar uma educação do campo para o campo deve se considerar a relação dos estudantes com a natureza. “Eles têm o rio como um elemento estrutural no seu cotidiano, a sua relação de existência, a sua identidade” (SOUZA, FREIRE, 2002, p.), têm a água e a floresta. Nessa perspectiva questiona-se? Como elaborar um planejamento para superar essas dificuldades? Acredita-se, dada às experiências de professores em outras comunidades, o planejamento interdisciplinar, um currículo que contemple as realidades dos estudantes seria um passo para práticas mais assertivas no processo de ensino e



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



aprendizagem dos estudantes e uma práxis para o fortalecimento de sentimento de pertencimento, de coletividade e protagonismo.

Para conhecer as práticas pedagógicas dos professores questionou-se: Como você trabalha os conteúdos com os estudantes? Os professores narraram o seguinte:

“Eu sou fruto de turma multisseriada e faço como a minha professora trabalhava com a nossa turma. Eu escolho um tema e levo as crianças para ter contato com a natureza e entender ela. Elas adoram” (P1).

“Eu só trabalho na sala de aula, tenho dificuldades de trabalhar outras disciplinas, por isso eu acho complicado trabalhar com turmas multisseriadas. Eu uso os livros didáticos” (P4).

“Eu sigo a proposta que vem da SEMED e me viro para trabalhar os conteúdos” (P5).

Observa-se que as vozes dos docentes demonstram práticas diferentes, mas com o mesmo objetivo: promover aprendizagens dos estudantes. A P1 sinaliza uma prática que oportuniza aos estudantes se reconhecerem no processo de ensino e aprendizagem que é o que se espera para quem trabalha com a educação do campo e para o campo. Observa-se na fala da professora a importância do trabalho pedagógico a partir da realidade dos estudantes o que valoriza os seus saberes cultural e local. Essa relação dialógica entre os saberes culturais e os conteúdos curriculares é fundamental para qualificar as práticas pedagógicas dos professores e conseqüentemente as aulas nas escolas do campo. Freire (2005) compreende que é “por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. É contextualizando os conteúdos situando os estudantes no seu lugar de pertença, é revisando e refletindo as práticas pedagógicas num constante devir que as mudanças significativas podem transformar a vida dos estudantes.

O P4 e P5 chamam atenção por se mostrarem apegados em metodologias tradicionais e pouco criativas. Com relação à PCEF que não contempla a fundo o que os estudantes do campo necessitam aprender se mostra nas falas como um guia inalterável na condução do trabalho dos professores, seja por terem formação em uma área de atuação, o que os torna inseguros, seja por ainda, não terem tentado outras práticas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A PCEF não é o fim, portanto, é flexível e os professores têm autonomia para inserir nos seus planejamentos temas, conteúdos que coloque os estudantes como protagonistas das suas aprendizagens. Nesse sentido, Caldart (2020), assinala que, “[...] nenhuma forma de dominação ou de hegemonia consegue abranger toda a vida, embora tente isso. Sempre restam frestas livres que permitem olhar noutra direção” (p.4).

A ausência de um planejamento interdisciplinar para ministrar as aulas pode ser entendido como um fator que tem dificultado o trabalho do professor em turmas multisseriadas e a promoção da aprendizagem integral dos estudantes em comunidades ribeirinhas, prevalecendo, ainda, uma educação que, em geral, tende a ignorar fenômenos próprios da dinâmica local. Para Souza (2017), o processo educativo ribeirinho necessita de um currículo construído à luz das vozes da comunidade, dos estudantes, dos gestores e Secretaria de Educação assentando-os como protagonistas de suas histórias para que prossigam “lendo e escrevendo as suas realidades sociais, econômicas, ambientais e culturais” (p.170).

Contudo, há de ser considerada que a Rede Municipal de Parintins não oferece formação continuada aos professores que atuam com turmas multisseriadas de forma que venha suprir as dificuldades vivenciadas por eles, por outro, esses profissionais não são conhecedores de como vivem os varzeanos, por vezes, nunca visitaram uma comunidade do campo e não fazem ideia das condições que desenvolverão. Eles vão conhecendo quando chegam onde vão trabalhar.

Outro ponto são as precárias condições salariais, ausência de materiais de apoio pedagógico como papel A4, cartolina, papel cartão e outros, em que percebe-se que os professores utilizam dos seus irrisórios salários para desenvolver as suas atividades como revelam as narrativas: “como eu sou da comunidade e sou pescadora, quando eu não estou na sala de aula eu vou pescar pra vender e suprir as necessidades pedagógicas com as minhas crianças” (P1). “A gente já ganha pouco e, ainda, temos que tirar do nosso bolso pra comprar material para trabalhar”. (P5). Nesse contexto, os estudos de Hage (2011) confirmam que, o ensino nesses territórios não recebe a devida atenção das secretarias tanto da rede municipal como estadual visibilizando que ser docente no campo e em área de várzea é um grande desafio.



CONCLUSÕES

O trabalho multisseriação é uma realidade no Brasil e no Amazonas/Parintins tem as suas especificidades onde as várzeas (*lôcus* desse estudo) apresentam geografias distintas tendo em comum uma metodologia e currículo urbano para estudantes do campo o que o distancia das suas vivências.

As turmas multisseriadas significa luta tanto dos professores quanto dos estudantes. É preciso aptidão e dedicação dos professores na condução de suas práticas e da família no incentivo à frequência escolar, estes que muitas vezes reclamam por seus filhos não estarem aprendendo e não podem ajudá-los porque mal leem e não conhecem os conteúdos. Essa realidade tem ocasionado estresse, ansiedade e preocupação aos professores, pois, a pressão pela secretaria é constante.

Outros elementos que descrevem o perfil dos professores do campo é a rotatividade docente, o currículo descontextualizado e a ausência de uma política de formação continuada para trabalhar com turmas multisseriadas, condições estruturais e salariais que não são motivadoras e a ausência de materiais e suficientes para realizarem o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Heloísa da Silva; SOUZA, Érika. Os movimentos sociais na construção das políticas de formação de educadores/as do campo. **Revista FAEBRA** – Ed. E Contemp., Salvador, v. 30, n. 61, p. 68-84, jan./mar. 2021.
- CALDART, Roseli. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. In: **Aula Inaugural Do Semestre Do Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo**, 2020, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HAGE, Salomão Mufarrey. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- LOUREIRO, Refkalefsky Violeta. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **ESTUDOS AVANÇADOS 16 (45)**, 2002.
- SOUZA, Dayana Viviany Silva de; FREIRE, Jacqueline Cunha da Silva. Formação de Professores do Campo Ribeirinho: remando experiência do curso de Pedagogia das Águas. In: SOUZA, Dayane Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGR, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: Educação e Pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017. P. 179-294.
- SOUZA, José Camilo Silva. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinha. In: SOUZA, Dayane Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGR, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: Educação e Pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017. P. 165-175.



POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO EM COMUNIDADES DE DIFÍCIL ACESSO NO AMAZONAS: UMA ANÁLISE DE APLICABILIDADE DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA EM GUAJARÁ – AM

Helenice de Freitas Páscoa¹²³
Luciana de Vasconcelos Holanda¹²⁴
Sígliã Lima Mendes Ferraz¹²⁵
E-Email nicefpascoa@gmail.com
E-mail: lu_celos@hotmail.com
E-mail: siglia.mendes@ufac.br

GT 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica do Estado do Amazonas como política pública educacional. A pesquisa se justifica na necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o programa de ensino tem diminuído distâncias proporcionando aos jovens ribeirinhos, a oportunidade de estudar ampliar seu conhecimento, adquirindo formação no Ensino Médio. O objeto se define em verificar a eficácia do programa como política pública e se atinge a meta de levar formação de qualidade aos jovens alunos das comunidades rurais de municípios do interior do estado do Amazonas. Mantém o objetivo de analisar a política de Educação semipresencial no Ensino Mediado por Tecnologia no Amazonas, fazendo uma relação entre vantagens, desvantagens, desafios e possibilidades que a modalidade oferece para as populações das comunidades de zona rural do município de Guajará – AM. Para tanto, a abordagem metodológica selecionada foi a qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental. Como resultados seguem a análise de dados coletados averiguados sobre a eficácia do programa, com ações que buscam superar desafios do deslocamento dos alunos nas vias fluviais para lhes apresentar a viabilidade de adquirir conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Mediação Tecnológica; Desafios e Possibilidades; Jovens ribeirinhos.

INTRODUÇÃO

Até poucos anos, milhares de jovens amazonenses de comunidades de difícil acesso, ao concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental ou ficavam sem estudar ou precisam mudar-se para áreas urbanas para continuar sua formação básica. Mas inspirado no modelo de Educação a Distância a questão geográfica, que causa tantos problemas de logística no imenso estado do Amazonas, vem sendo superada com o

¹²³ Professora Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagem - MEHL na Universidade Federal do Acre - UFAC, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul - Acre - Brasil. nicefpascoa@gmail.com

¹²⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem- PPEHL, Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul – Acre – Brasil. lu_celos@hotmail.com

¹²⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem- PPEHL, Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul – Acre – Brasil. siglia.mendes@ufac.br



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



desenvolvimento de um programa de políticas públicas através do Ensino Mediado por Tecnologia, proporcionando assim ao jovem ribeirinho, a oportunidade de estudar, ampliar seu conhecimento e adquirir formação no Ensino Médio. A descrição do modelo pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino no Amazonas (SEDUC/AM), é na modalidade de ensino semipresencial mediante a Mediação Tecnológica.

Diante disso, este artigo se propõe a analisar um programa educacional da SEDUC, denominado como Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT) que se utiliza das tecnologias da comunicação e informação como alternativa pedagógica na transmissão de dados via satélite e videoconferência como ferramenta pedagógica e metodológica (SOUZA, 2016 *apud* PÁSCOA, 2021, p. 14) para levar conhecimento científico aos jovens do interior do Estado do Amazonas.

Para tanto, a fim de compreendermos melhor, o programa EMPMT é estruturado por uma conjuntura organizacional, composta por vários atores, do técnico ao doutor, dentre estes, destacamos o professor ministrante e o professor presencial, como uns dos principais atores para que se torne realidade a aula no formato semipresencial. O professor ministrante “é o especialista na área, o responsável pela ministração das aulas, bem como a mediação do conhecimento. [...] o/a professor/a presencial, que está diariamente no espaço físico com o aluno em sala de aula, semelhante ao tutor da Educação a Distância (EaD), [...]” (PÁSCOA, 2021, p. 19, grifo do autor).

O **objeto da pesquisa** se define em verificar a eficácia do programa como política pública e se cumpre os objetivos pré-estabelecidos de levar formação de qualidade aos jovens alunos das comunidades rurais de municípios do interior do estado do Amazonas, diminuindo assim os índices negativos relacionados à educação que tanto incomodam os governantes do estado.

O **problema da pesquisa** levanta o questionamento: Como o Centro de Mídias planeja, desenvolve e executa as aulas e como estas chegam até o aluno do interior do Amazonas e como o professor presencial é acompanhado no cotidiano de suas atividades já que muitos atuam em comunidades de difícil acesso? A quem fica estabelecido tais funções?

Tendo como **objetivo** analisar a política de Educação semipresencial no Ensino



Mediado por Tecnologia no Amazonas, fazendo uma relação entre vantagens, desvantagens, desafios e possibilidades que a modalidade oferece para as populações das comunidades de zona rural do município de Guajará –AM e compreender o funcionamento do Ensino a distância, semipresencial com mediação tecnológica e detectar se a metodologia e a interatividade em tempo real são eficazes no processo ensino aprendizagem.

Esta pesquisa tem como abordagem metodológica os princípios qualitativos (STAKE, 2011) incluindo a realização de uma revisão bibliográfica e análise documental, a partir da coleta de dados.

Esta pesquisa tem como foco a análise da política educacional por isso, além de analisar documentos e dados é preciso também dar voz aos sujeitos. Assim, os instrumentos de coleta de dados utilizados seguem a orientação da abordagem qualitativa.

DESENVOLVIMENTO

Na Educação a Distância quem determina o horário de estudo é o próprio aluno. Cada vez mais cresce tal modalidade de ensino pela praticidade. O tutor exerce um papel fundamental neste contexto. Ao falar sobre o papel do professor em contexto de ensino *online*, Morgado (2011) afirma que experiências diversas em todo o mundo documentam o potencial do chamado ensino online e ela ainda reforça a ideia de que há um novo desafio na educação. A Educação a Distância se expande cada vez mais pela facilidade de acesso às tecnologias e a internet. Muitos alunos tem aproveitado essa novidade contemporânea e facilitadora para buscar mais qualificação e assim concluir etapas de sua formação acadêmica.

Educação a Distância é uma forma de ensinar e de aprender com mediação tecnológica, basta ter um computador e acesso à uma internet de qualidade para conectar-se a uma Instituição de Ensino, basta apenas estar matriculado no curso e escolher o melhor horário para dedicar-se as leituras e desenvolver atividades propostas. Em alguns casos é necessário que professor e alunos estejam conectados ao mesmo tempo, é o caso dos cursos semipresenciais.

Exemplificando modelo de EaD que requer professor e alunos seguindo os mesmos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



horários é possível citar o programa EMPMT no Amazonas, onde *studios* são estruturados no Centro de Mídias do Estado do Amazonas (CEMEAM)), localizado na sede da SEDUC, situada em Manaus, capital do Amazonas, onde há equipes de profissionais que produzem as aulas. Os professores, cada um na sua área de formação, desenvolvem aulas que são transmitidas via satélite, em tempo real aos milhares de salas de aulas distribuídas nas diversas comunidades longínquas dos interiores, dirimindo assim, a questão geográfica de um estado tão vasto e diversificado que impossibilitava jovens de concluir a Educação Básica. Mas que, desde a implantação do EMPMT em 2007, foi possível atravessar fronteiras e realizar sonhos e conquistas.

No ensino tecnológico proposto como política pública educacional pelo governo do Amazonas, as aulas são transmitidas diariamente, ao vivo, via satélite e acontecem com interação dos participantes no processo de ensino aprendizagem. Cada sala conta com um equipamento necessário para o desenvolvimento das aulas: televisão de 42 polegadas, *nobreak*, computador. É no CEMEAM que acontece todo o planejamento e execução das aulas, que são realizadas por uma grande equipe composta por técnicos, professores, pedagogos e coordenadores, distribuídos nas gerências, de acordo com a responsabilidade que lhes competem na produção midiática e televisiva que determinam de que forma os conteúdos chegarão até o aluno do interior do Amazonas.

Ressaltamos que as aulas, antes de irem ao ar, são planejadas e passam por várias etapas, desde a sua elaboração à transmissão. Desta forma, de acordo com Páscoa (2021, p. 85) obedecem a várias fases: “Fase I - Planejamento e Pré-Produção da Aula; Fase II - Análise e Parecer Pedagógico; Fase III - Roteirização e Produção da Aula; Fase IV - Transmissão e acompanhamento”.

Não iremos nos alongar descrevendo cada fase, mas vale enfatizar que a primeira fase, que diz respeito ao planejamento, é realizada por uma equipe pedagógica, composta por pedagogos e professores ministrantes especializados em cada área do conhecimento. O professor ministrante é o responsável pela mediação do conhecimento junto ao aluno, o que transmite a aula, via a distância, enquanto que diariamente, em sala de aula, temos a presença do professor presencial, que faz a mediação tecnológica do conhecimento junto ao aluno.

O professor presencial é monitorado durante todo o período de aula mesmo atuando



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



em comunidades de difícil acesso. Considerando que em cada município, lotado nas Coordenadorias Regionais de Ensino da SEDUC, temos a figura do coordenador do programa, este fica na zona urbana e acompanha as aulas por intermédio de um equipamento semelhante ao das escolas do interior e pelo sistema IPTV, através da sala de videoconferências, monitora todas as turmas, mediante um login.

O EMPMT, atuante desde o ano de 2007, tem revolucionado a forma de ensinar e aprender no interior do Estado do Amazonas, trazendo significativa contribuição enquanto política pública educacional já que tem formado ao longo dos 15 anos de atuação uma quantidade expressiva de turmas de alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

No entanto, diante dos desafios audaciosos que o programa enfrenta diariamente para se manter, além de pontos positivos, principalmente no que diz respeito à sua implantação e metodologia inovadora, [...] alguns pontos que carecem de um crivo analítico. (PÁSCOA, 2021, p. 69)

Como política pública a ação de formar jovens no ensino médio mediado por tecnologia é mais uma política compensatória do que uma ação real de educação numa perspectiva crítica, considerando que o programa foi criado a partir da preocupação com baixos índices em avaliações nacionais por conta da má formação educacional, vindo então a atender as metas 3 e 8 do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM/2015), sendo que a meta 3 versa sobre a *universalização da educação básica*, a fim de elevar a população de 18 a 29 anos tanto para a educação do campo, como para os 25% mais pobres, que contempla a clientela atendida por esse programa nos interiores do estado do Amazonas. Enquanto que a meta 8, visa elevar a escolaridade dessa mesma faixa etária de população, de modo “a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência do Plano, para as populações do campo, [...] e dos 25% mais pobres [...]” (PÁSCOA, 2021, p. 72).

Porém, resta discutir quais as dificuldades e as potencialidades deste tipo de política. Como dificuldades há o difícil acesso nos rios e igarapés para o deslocamento de alunos e professores. Como potencialidades, o EMPMT além das facilidades de manter o jovem morando na comunidade ainda revoluciona o ensino no interior do Amazonas com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



artefatos tecnológicos mediáticos. (PÁSCOA, 2021, p. 74)

Todavia, para Dourado (2007), a implementação de políticas educacionais implica efetivamente no envolvimento e no comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Como estes atores: comunitários, alunos, docentes, coordenadores, secretários e as prefeituras estão enfrentando este problema é uma das questões que esta pesquisa também poderá responder.

Peixoto (2015) relatando sobre os processos formativos online, visualiza diversas possibilidades. Nesse sentido, o Programa EMPMT é uma modalidade de ensino que se enquadra no modelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), pois utiliza recursos de interatividade em tempo real e mídias estrategicamente planejadas para o desenvolvimento das aulas e garante a promoção de cursos de formação para capacitação técnica para a clientela e a formação de professores presenciais para a metodologia do sistema presencial mediado. (AMAZONAS, 2014, p. 10).

A forma como o método é desenvolvido estimula a busca do conhecimento, no compartilhamento das experiências, considerando que o programa tem como foco as novas tecnologias, as competências e o domínio da metodologia, que “segue um modelo específico de tecnologia, a *Blended learning*, ou *B-learning*”³ dando aos alunos a possibilidade de um ensino híbrido, focado nas interações com os colegas, encorajando a discussão de suas dúvidas e nos questionamentos coletivos, os alunos têm a liberdade de enviar dúvidas, sugestões ou questionamentos, aguçando assim o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento.

Em cursos à distância quem fornece o feedback (resposta) em tempo hábil é o tutor, no caso do Ensino Mediado por Tecnologia é feito por uma equipe com suporte técnico e pedagógico que assessora o professor presencial, visto que este não consegue atender sozinho os milhares de alunos matriculados. Por isso, o programa dispõe de uma equipe pedagógica que demonstra segurança e fica disponível para auxiliar na resolução de problemas, além de responder às dúvidas da turma em tempo hábil, seja online, durante a interatividade nas aulas ou off-line, posterior às aulas através dos chats e e-mail do professor da turma.



Enquanto que nas comunidades rurais dos municípios do estado do Amazonas e longe dos grandes centros urbanos, os alunos e professores, por sistema via satélite, assistem às aulas transmitidas pelo CEMEAM, buscando orientações para sanar as dúvidas. Para dimensionarmos o tamanho do desafio, vejamos a evolução do número de matrícula entre 2007 e 2014, na tabela 1:

Tabela 1- Evolução dos Números do Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica entre os anos de 2007 e 2014

Indicadores	Anos							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Municípios atendidos pelo EMPMT	42	60	60	60	60	60	62	62
Estudantes atendidos	10.000	17.000	25.000	27.000	30.000	34.000	36.000	29.371
Salas de Aula	260	524	740	1.000	1.300	1.600	1.800	2.168
Comunidades Rurais atendidas	334	700	1.120	1.300	1.500	2.100	2.400	2.715

Fonte: AMAZONAS, 2014. p. 14.

Torna-se visível a evolução do programa nos primeiros sete anos de sua existência, apesar de que não é este o nosso objeto de estudo, mas se fossemos fazer uma comparação aos dias atuais, não seriam diferentes, pois o programa continua evoluindo ano após ano, abraçando novos alunos e incluindo novas comunidades. Inclusive, o programa EMPMT por sua eficácia e pela qualidade de serviço que o CEMEAM disponibiliza, foi a solução encontrada pela SEDUC – AM, em parceria com o governo do estado, para resolver uma questão crítica e desafiadora que todos os estados brasileiros enfrentaram frente a educação durante o período pandêmico da covid-19, através do Ensino Remoto, atendendo assim, não apenas os discentes, mas também dando o suporte pedagógico aos professores em geral, via on-line pelas redes sociais.⁴

Em face disso, Santana e Sales (2022) argumentam que a eficácia do “Aula em Casa”, projeto que resolveu a situação educacional no estado do Amazonas no ano de 2020, quando as escolas fecharam em virtude da propagação da doença causada pelo novo



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



coronavírus, “se deu em virtude de uma adaptação de um programa já existente no estado para fazer chegar educação nos lugares de mais difícil acesso do estado para estudantes do 6º ano do EF até o 3º ano do EM”. (SANTANA E SALES, 2022, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, esta pesquisa se faz importante para que possamos compreender melhora estrutura, o método utilizado e expectativas dos estudantes do Tecnológico (como é popularmente chamado por alunos, tutores e técnicos) e identificar o que precisa ser melhorado e se realmente é vantajoso para as comunidades ribeirinhas do imenso Estado do Amazonas, se vem contribuir com a qualidade do ensino no estado do Amazonas e dessa forma elevar os índices de desenvolvimento da educação básica.

É inegável que é uma grande conquista levar educação de qualidade às comunidades longínquas do interior do vasto estado do Amazonas, tanto pais quanto alunos veem o programa como única maneira de adquirir formação educacional e evitar o aprisionamento do analfabetismo que ainda possui números alarmantes. Alguns jovens apresentam dificuldades no período de adaptação para acompanhar o ritmo das aulas transmitidas via IPTV, as provas são contextualizadas e possuem longos textos, diferente do que os alunos estão habituados no ensino fundamental I.

Parcerias feitas entre estado e municípios são importantes no desenvolvimento do programa. Os contratos consistem em que o estado ceda equipamentos, suporte técnico, alimentação escolar, professores presenciais e o município, por sua vez, cede os prédios e funcionários, tais como merendeiros, vigias, auxiliar de serviços gerais para colaborar no bom funcionamento das aulas.

E desta forma, é celebrado um **Protocolo de Intenções**⁵, firmando regimes de colaboração entre Estado e Prefeitura, onde ambos se comprometem a cumprir com suas responsabilidades e venham a assegurar a universalização da educação básica e um futuro melhor aos nossos jovens que vivem nos mais remotos lugares distantes da zona urbana, cumprindo assim, não apenas mais uma meta de um plano estadual e/ou nacional, mas garantindo um direito básico e universal, educação para todos.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Centro de Mídias do Amazonas. **Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Fundamental (Anos Finais) Presencial com Mediação Tecnológica**. Manaus, AM, 2014a.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Centro de Mídias do Amazonas. **Proposta Pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. Manaus, AM, 2015.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p.921-946, out. 2007. Disponível em. Acesso em: 12 out. 2017.

MORGADO, L. Os Novos Desafios do Tutor a Distância: O Regresso ao Paradigma da Sala de Aula. Discursos, Perspectivas em Educação, Universidade Aberta, Nº 1, 77- 89.

PÁSCOA, Helenice de Freitas. **A formação continuada do/a professor/a no “programa ensino médio presencial com mediação tecnológica”, no município de Guajará-Am.** 2021. 105f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2021.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015.

SANTANA, Camila L. S. e; SALES, Kathia M. B. **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19**. Revista Interfaces Científicas – Educação – vol.10, n.1. Aracaju - Grupo Tiradentes – Edunit. 2020 p. 75-92.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NA IDADE PRÉ- ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE EMPODERAMENTO DESSES INDIVÍDUOS

Rosana Trindade de Matos

Universidade Federal do Amazonas Manaus; Amazonas; Brasil

Orientador Prof. Dr. Márcio de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas Manaus; Amazonas; Brasil rosanamatos83@gmail.com

Grupo de trabalho: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Resumo

A presente pesquisa é um recorte de uma dissertação defendida no ano de 2020, e tem como objetivo compreender as possibilidades e os limites das leis como forma de defesa dos direitos dos/as cidadãos/ãs, especialmente das crianças, além do papel que a escola e a Educação têm em garantir os Direitos Humanos. A pesquisa teve como participantes nove gestoras dos Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI, em que puderam contribuir, por meio de um questionário semiestruturado, na discussão acerca da questão sobre a violência sexual e como a escola vem difundindo o trabalho sobre os direitos das crianças. Com a pesquisa foi possível analisar que as gestoras possuem orientação para inserir no local de trabalho a temática de prevenção à violência sexual, porém é necessário dar visibilidade ao tema para demonstrar o empoderamento das crianças por meio do espaço escolar. Além disso, destacamos que, para haver a proteção das crianças em relação à violência sexual, é basilar o trabalho conjunto de todos os indivíduos da instituição escolar, desde compreender as nomenclaturas que envolvem essa violência até denunciar as suspeitas de violação em relação aos direitos sexuais dos/as alunos/as. Por fim, destacamos a necessidade de existir a força política, a fim de garantir formação sobre violência sexual a todos/as os/as trabalhadores/as da Educação, e fornecer materiais adequados e possibilitar essa discussão nos seus documentos oficiais.

Palavras-chave: Políticas públicas; Violência sexual; Educação; Direitos Humanos.

Introdução

A discussão sobre a violência sexual contra crianças precisa estar na ordem do dia, sobretudo se pensarmos os alarmantes números dessa forma de violação dos Direitos Humanos no Brasil. Para termos uma ideia disso, a cartilha *Abuso sexual contra crianças e adolescentes – abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional* (BRASIL, 2021) apresenta – utilizando os dados do Disque 100 – que no primeiro semestre de 2020 foram realizadas 53.525 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes. O segundo semestre de 2020 registrou mais 41.722 denúncias em relação a esse crime.

Esses números, vale dizer, não consideram as subnotificações, portanto, os casos de violência sexual contra crianças são muito maiores do que o que é registrado oficialmente.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Oliveira e Nascimento (2021, p. 77) destacam que “Deste modo, compreender o número oficial já é bastante desolador por conta da sua grandiosidade; e juntar as subnotificações a esse montante é algo que assusta ainda mais”.

A presente pesquisa foi construída a partir de um estudo realizado no Mestrado em Educação sob o título “Violência sexual contra crianças na idade pré- escolar: em foco, a percepção de nove gestoras dos Centros Municipais de Educação infantil da DDZ/Leste II da cidade de Manaus-AM” (MATOS, 2020).

Para Vieira e Cunha (2013, p.144), “[...] a luta pelos Direitos Humanos de crianças e adolescentes aparece no cenário mundial desde o século XX”, quando, em 1919, a Sociedade das Nações cria o Comitê de Proteção da Infância e, em 1924, adota a Declaração dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra). Em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança consolida a luta internacional pelos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. No Brasil, essa luta, em prol de uma sociedade mais democrática, com justiça social, foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990).

Apesar de toda conquista legal, novas lutas foram se concretizando, pois a partir dos avanços democráticos, acabaram por envolver as esferas: federal, estaduais e municipais em um Sistema de Garantia de Direitos, no qual o Ministério Público, o Juizado da Infância e da Juventude, os Conselhos Tutelares são instâncias fundamentais desse sistema, com o papel de exigirem a execução da política de atendimento às crianças e assegurarem a participação da sociedade no processo de efetivação dos direitos fundamentais.

Metodologia

A pesquisa delimitou-se como um estudo de cunho qualitativo, com método documental, bibliográfico e de campo. A pesquisa foi desenvolvida em nove Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI da Divisão Distrital Zonal Leste I/DDZ-LESTE 1 com as gestoras dos respectivos Cmei. Para contato com as mesmas, foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação/SEMED-Manaus e após autorização, empregou-se um questionário, em que a coleta de dados se deu por um questionário semiestruturado. Para elaboração dessa seção foram utilizados as Leis e Planos Municipais



para compreender quais estão em consonância com as práticas escolares e sendo efetivas no enfrentamento à violência sexual.

Compreendo os Direitos humanos

Como forma de buscar garantir/defender os direitos, o governo federal (a partir de lutas dos movimentos sociais) implantou projetos como: Escola que Protege, Sentinelas, PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e PAIR – Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (VIEIRA; CUNHA, 2013).

Esse movimento de luta e conquistas foi muito significativo para o enfrentamento à violência sexual contra as crianças, avanços esses aprovados no ano de 2000 pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com isso, surgiu o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra a Criança e o/a Adolescente (PNEVSCA) (BRASIL, 2013). Essa parceria com o CONANDA estabeleceu ao PNEVSCA oportunidades de nortear as políticas públicas nessa área do combate a essa forma de violência.

Quanto aos projetos para garantir/defender a criança, evidenciamos o Escola que Protege (BRASIL, 2007) que em parceria com o Ministério da Educação apresentou às gestoras um conjunto de materiais do respectivo programa, a saber: Impactos da Violência na Escola – Um Diálogo com Professores; Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; e o ECA nas Escolas – Perspectivas Interdisciplinares. Material esse que, segundo o documento enviado aos/as profissionais, era para ser debatido, estudado para melhorias de como combater, criar estratégias de enfrentamento à violência na escola e outras temáticas, contudo, não alcançou todos/as profissionais, apenas os/as gestores/as.

O Programa Escola que Protege, segundo Vieira e Cunha (2013, p. 150), surge com o propósito de dar conta, “[...] a partir do cotidiano escolar, das múltiplas formas de violência que se observam no interior da escola e da sociedade, criando uma nova institucionalidade, dialogando com outras áreas e focando a formação de professores”. Nessa perspectiva, a Educação é uma forma de enfrentamento da violência sexual contra



as crianças, pois favorece ações, a participação ativa e qualificada dos/as professores/as, sem esquecer de envolver a família e a comunidade numa construção efetiva para o empoderamento.

No *site* da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por exemplo, encontrase a Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais – GACPE, ligada à Divisão de Apoio a Gestão Escolar/Departamento de Gestão Educacional, a qual coordena e executa programas especiais complementares ao ensino. A GACPE (MANAUS, 2020a) fomenta e orienta projetos como forma de prevenção, promoção e ações de enfrentamento às violências nas escolas e outras demandas.

Dentre os vários programas, o qual norteia os/as gestores/as no trabalho com a prevenção, tem-se como ação o Programa de Prevenção e ao Enfrentamento à Violência – PAIR (MANAUS, 2020b). Durante o contato com a gestora G7, a mesma nos apresentou a assessora da Divisão Distrital Zonal Leste II - DDZ, a qual explicou que o sistema educacional manauara segue um Calendário Complementar que norteia o trabalho das gestoras junto aos/às professores/as. E como acompanhamento do cumprimento deste calendário, as gestoras, junto à assessoria da DDZ Leste II, se reúnem mensalmente para demais informações e formações quanto à prevenção, enfrentamento e assim repassar as orientações aos/às docentes da Rede Municipal de Educação de Manaus/AM.

Em caso de alguma suspeita quanto a violação dos direitos das crianças, estas gestoras encaminham para a assessora da DDZ Leste II uma ficha de notificação (FIGURA 1), e segue toda uma articulação, e após isso, o/a gestor/a registra todo o encaminhamento realizado pela escola no livro de registro ou ata.

Segue abaixo o documento de notificação onde as gestoras relatam alguma situação suspeita sobre violência contra a criança, o cronograma que norteia o trabalho nas escolas de Manaus/AM e por fim, um fluxograma desse encaminhamento da notificação.

Figura 1 – Ficha de notificação



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA**
21 a 23 de novembro de 2022



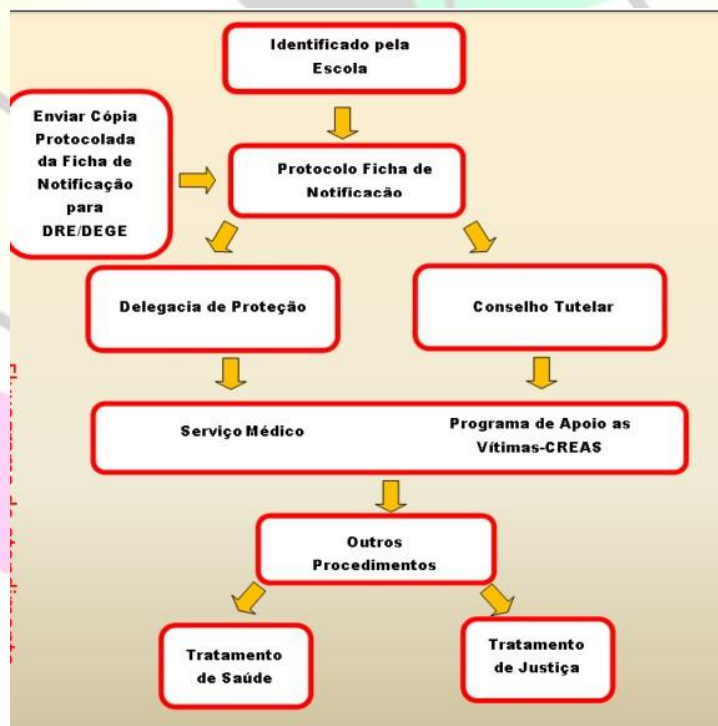
SINAN
SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS DE NOTIFICAÇÃO

FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL VIOLÊNCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA

DEFINIÇÃO DE CASO: Caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho análogo à escravidão, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extratransfamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBT.

1) Tipo de Notificação 2 - Individual		3) Data da notificação	
2) Agravo/doença VIOLÊNCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA		Código (CID 10) Y09	4) UF
5) Município de notificação		6) Unidade de Saúde (ou outra fonte notificadora)	
7) Data da ocorrência da violência		8) Nome do paciente	
9) Data de nascimento		10) (ou) Idade	
11) Sexo M - Masculino F - Feminino I - Ignorado		12) Gestante 2 - 1º trimestre 3 - 2º trimestre 4 - 3º trimestre 5 - Não se aplica	
13) Raça/Cor 1 - Branco 2 - Preto 3 - Amarelo 4 - Branco 5 - Indígena 9 - Ignorado		14) Escolaridade 1 - Não sabe 2 - 1ª série incompleta do EF (antigo primário ou 1º grau) 3 - 2ª série completa do EF (antigo primário ou 1º grau) 4 - 3ª a 4ª série incompleta do EF (antigo primário ou 1º grau) 5 - Ensino fundamental completo (antigo primário ou 1º grau) 6 - Ensino médio completo (antigo colegial ou 2º grau) 7 - Educação superior incompleta 8 - Educação superior completa 9 - Ignorado 10 - Não se aplica	
15) Número do Cartão SUS		16) Nome da mãe	
17) UF		18) Município de Residência	
19) Código (IBGE)		20) Distrito	
21) Bairro		22) Logradouro (rua, avenida,...)	
23) Número		24) Complemento (apto., casa, ...)	
25) Geo campo 1		26) Geo campo 2	
27) CEP		28) Ponto de Referência	
29) ZONE - Urbana 2 - Rural 3 - Penitenciária 9 - Ignorado		30) País (se residente fora do Brasil)	
31) Nome Social		32) Ocupação	
33) Situação conjugal / Estado civil 1 - Solteiro 2 - Casado/união consensual 3 - Viúvo 4 - Separado 8 - Não se aplica 9 - Ignorado		34) Orientação Sexual 1 - Heterossexual 2 - Homossexual (gay/bissexual) 3 - Bissexual 8 - Não se aplica 9 - Ignorado	
35) Identidade de gênero 1 - Transveste 2 - Mulher Transsexual 3 - Homem Transsexual 8 - Não se aplica 9 - Ignorado		36) Possui algum tipo de deficiência/transorno? 1 - Sim 2 - Não 9 - Ignorado	
37) Se sim, qual tipo de deficiência/transorno? Física Visual Auditiva Mental Transorno de comportamento Outras deficiências/Síndromes		38) UF	
39) Município de ocorrência		40) Código (IBGE)	
41) Bairro		42) Logradouro (rua, avenida,...)	
43) Número		44) Complemento (apto., casa, ...)	
45) Geo campo 3		46) Geo campo 4	
47) Ponto de referência		48) Zona 1 - Urbana 2 - Rural 3 - Penitenciária 9 - Ignorado	
49) Hora da ocorrência (00:00 - 23:59 horas)		50) Local de ocorrência 01 - Residência 02 - Habitação coletiva 03 - Escola 04 - Local de prática esportiva 05 - Bar ou similar 06 - Via pública 07 - Comércio/serviços 08 - Indústrias/construção 09 - Outro 99 - Ignorado	
51) Ocorreu outras vezes? 1 - Sim 2 - Não 9 - Ignorado		52) A lesão foi autoprovocada? 1 - Sim 2 - Não 9 - Ignorado	

Figura 3 – Fluxograma do atendimento realizado pela escola.





Fonte: Prefeitura de Manaus – PAIR/Apresentação (MANAUS, 2020b).

Este fluxograma descreve uma rede de proteção que junto à escola fazem esse enfrentamento das violações dos Direitos das Crianças, socorrendo os/as gestores/as, pois a Educação e a escola sozinhas não dão conta de toda a demanda de violência que é encontrada na sociedade. Assim, essas medidas apresentadas no fluxograma para o encaminhamento, visam ao menos reduzir esses fatores que favorecem a proteção em relação à violência contra a criança.

O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra a Criança e o/a Adolescente

Como observado nas leituras, estudos sobre o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra a Criança e ao Adolescente (BRASIL, 2013) e o Projeto Escola que Protege (BRASIL, 2007) abarcam toda essa dinâmica da rede de proteção. E neste projeto a qual nos embasamos para criar esta subseção, o documento Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SANTOS, 2011) classifica os esforços de prevenção para o enfrentamento, proteção, empoderamento das crianças em três níveis: primário, secundário e terciário.

Há um destaque na prevenção primária nesta pesquisa pois, a escola é uma instituição privilegiada na rede de proteção. E a prevenção primária segundo Santos (2011, p. 18) é quando “[...] a escola deve assumir um papel de protagonista na prevenção primária da violência sexual. [...] o primeiro passo é informar a comunidade escolar sobre a realidade da violência sexual contra as crianças e os adolescentes”. Esta prevenção aborda estratégias antes de ocorrer qualquer violência sexual, assim, destacamos que é uma antecipação ao problema. Nesse sentido, compreendemos que fazer a equipe escolar e os/as estudantes conhecerem os conceitos sobre violência sexual, os canais de denúncia, os órgãos protetivos desse público é uma forma de prevenir e combater as violações de direitos das crianças.

Arcari e Leão (2017, p. 230) trazem contribuições quanto ao nível primário,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Santos (2011), Furlani (2016), Arcari e Leão (2017) concordam que essas medidas sejam possíveis por meio da Educação Sexual, sendo uma estratégia da prevenção primária, porém esse tipo de Educação precisa ser intencional, planejada, entendida como promoção da Educação como um todo, e que ela é eficaz na prevenção e no enfrentamento da violência sexual contra crianças.

Algumas considerações

É fundamental contextualizar essa situação de vulnerabilidade em que as crianças se encontram para dentro do espaço escolar, pois muitas das vezes é lá que elas relatam o que vêm sofrendo. A pesquisa nos permitiu averiguar que as escolas pesquisadas na medida do possível, buscam o enfrentamento a este fenômeno, contudo precisa se reconhecer, legitimar que as crianças são sujeitos de direitos, que aprendem, vivem, consomem e atuam na sociedade, e que esse grupo de hoje (século XXI) não pode ainda ser visto, pensado como o mesmo da Idade Média, aquele que já foi visto como ser inferior, irracional e imaturo (ANGERAMI, 2011), a escola, família, Estado não podem impedi-las de usufruir de seus plenos direitos.

Compreendemos também que para que ocorra o enfrentamento, a prevenção e a superação por parte das crianças em relação à violência sexual, isso depende do posicionamento de todos/as os/as envolvidos/as na escola, incluindo o Estado e as Secretarias de Educação, ONG, e a sociedade em geral.

Referências

ARCARI, Caroline; LEÃO, Andreza Marques de Castro. A violência sexual: problematizando estratégias de enfrentamento. In: SILVA, Ricardo Desidério da; HUMMEL, Eromi Izabel; OLIVEIRA JR, Isaías Batista de. **Educação, sexualidade e diversidade: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocessos?** Londrina/PR: Syntagma, 2017, p. 220-243.

ANGERAMI, Paula Linhares. A infância e o sentido de ser criança. In: ANGERAMI, Valdemar Augusto et al (Orgs.). **O atendimento infantil na ótica fenomenológico – existencial**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 251-264.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 30 set. 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes.** Brasília: Secretaria Direitos Humanos; Ministério do Turismo, 2013.

BRASIL. **Escola que protege:** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRASIL. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes** – abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos / Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2021.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MANAUS. **Orientação Pedagógica** – Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais 2020a. Manaus: Secretaria Municipal de Educação; Subsecretaria de Gestão Educacional; Departamento de Gestão Educacional, 2020.

MANAUS. **Programa de Prevenção e ao Enfrentamento a Violência** – PAIR. Secretaria Municipal de Educação. 2020b. Disponível em:
<<http://semed.manaus.am.gov.br/gacpeinformacao/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MATOS, Rosana Trindade. **Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar:** em foco, a percepção de nove gestoras dos Centros Municipais de Educação infantil da DDZ/Leste II da cidade de Manaus-AM. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM: PPGE/UFAM, 2020.

OLIVEIRA, Márcio de; NASCIMENTO, Jefferson Araújo. Dados acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes: em análise os municípios da região metropolitana de Manaus/AM. **Revista Relva**, Juara, v. 08, n. 02, p. 76-94, jul./dez., 2021.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar:** identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro/RJ: EDU, 2011.

VIEIRA, Maria do Socorro de Souza; CUNHA, Roseane Cavalcanti da. Violência sexual contra crianças e adolescentes: A escola é o principal espaço para a prevenção.

In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.). **O ECA nas escolas:** Perspectivas Interdisciplinares. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 138-155.



EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DO RIO TRACAJÁ NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM

Sebastião Janderson Torres da Silva¹²⁶

Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Amazonas. Brasil

Luiz Carlos Cerquinho de Brito ¹²⁷

Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Amazonas. Brasil

E-mail: sebastiao2torres.torres@gmail.com

GT 01: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

Resumo

Este Artigo aborda as “Representações Simbólicas e Educação das crianças na comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá no município de Parintins/AM. Tem como foco principal discutir e analisar a cultura e a educação cabocla-ribeirinha, através das representações simbólicas das crendices como processo educativo das crianças da comunidade, caracterizando as práticas educativas envolvidas na educação familiar e comunitária que envolve conteúdos culturais e simbólicos das crendices, mapeando as atividades das crianças, as principais brincadeiras na teia das relações sociais, na família, e no seu contexto rural que favorecem a assimilação de regras no processo educativo e cultural na comunidade. Partimos do seguinte problema: a cultura e a educação cabocla-ribeirinha e suas representações simbólicas podem ser consideradas como processo educativo das crianças da comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá no município de Parintins/AM? A educação em destaque não é aquela que tem a escola como sua principal responsável pela transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, a educação transmitida pela tradição oral com base na cultura do grupo social. Dentro desse contexto, o modo de vida de comunidades ribeirinhas, baseado muitas vezes numa espécie de direito consuetudinário, se converte em campo propício para os estudos sobre a relação da cultura com a formação dos sujeitos, especialmente a criança, que está em processo de desenvolvimento e socialização.

Palavras-chave: Cultura, Educação, Representações Simbólicas, Criança.

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento desta pesquisa, cujo tema, “Representações Simbólicas e Educação das crianças na comunidade Santo Antônio do rio Tracajá no município de Parintins/AM, teve como objetivo principal fazer uma discussão e análise da cultura e da educação cabocla-ribeirinha, por meio das representações simbólicas das crendices no processo educativo das crianças da comunidade.

¹²⁶ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

¹²⁷ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Titular da Universidade Federal do Amazonas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Para entender e analisar a cultura e a educação cabocla-ribeirinha dentro de seu universo de significados, utilizamos a abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores culturais” (MINAYO, 2007, p. 21). Ainda sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2010, p.79), esta parte do fundamento de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que o objeto não é um dado inerente e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista despadronizada ou não estruturada considerada aqui como uma conversa cara a cara com os sujeitos da pesquisa detentores dos conhecimentos sobre as crenças locais. Nesses tipos de entrevistas as perguntas geralmente são abertas possibilitando mais liberdade para responderem, pois, elas acontecem numa conversa informal na qual “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.180).

Associado a isso, caracterizamos as práticas educativas envolvidas na educação familiar e comunitária que envolve conteúdos culturais e simbólicos das crenças, mapeando as atividades das crianças, as principais brincadeiras na teia das relações sociais, na família, e no seu contexto rural que favorecem a assimilação de regras no processo educativo e cultural na comunidade.

Assim, como a grande maioria das comunidades amazônicas de várzeas e terras firmes, a comunidade Santo Antônio segue os preceitos da Igreja Católica e de Igrejas Evangélicas, pertencentes ao cristianismo, mas, de acordo com as histórias contadas pelos mais velhos, dizem acreditar em manifestações sobrenaturais como: o Boto, a Cobra Grande, Mãe da Cabeceira e Visagens que, segundo os moradores mais velhos aparecem à noite nas ruas da comunidade para assustar quem está fora de casa em horários impróprios, com destaque para a visagem do Calça Molhada, descrito por eles como um homem que sai do rio e, ao andar pelas ruas, ouve-se o som de uma calça molhada.

Nesse contexto, as crianças crescem e aprendem por meio das histórias sobre os seres míticos da terra e da água, o respeito à floresta, ao rio, ao seu espaço social, a sua cultura, seu processo educativo e, sobretudo, o respeito ao ser humano. O aprendizado acontece, especialmente, nas rodas de conversas entre velhos e crianças, sobre as crenças



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



e mitos amazônicos, despertando medo e ao mesmo tempo curiosidades, para revelar os mistérios que compõem cada história contada. Dentro dessa complexa relação, a comunidade cria “múltiplos saberes e representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações socioambientais e de conhecimentos de práticas bastante complexos” (OLIVEIRA, 2003, p. 38). E, nessa relação entre educação e cultura é possível perceber os processos educativos como constituintes do social, pois emergem das relações sociais entre os indivíduos inerentes às suas práticas diárias. A educação, portanto, nasce da relação do homem com o mundo social e se consolida através de suas práticas culturais. A educação, nesse sentido, se apresenta em diferentes contextos e a escola não é o único lugar onde ela acontece. Nas comunidades ribeirinhas a educação transmitida pelos mais velhos baseia-se, sobretudo, no conhecimento das crendices acumulados por gerações passadas e que agora são transmitidas às crianças pelos pais, avós e comunitários, como primeira educação. Como destaca Souza (2013, p.21-22):

Por isso, a transmissão de conhecimentos nas comunidades ribeirinhas amazônicas, vem sendo passada de geração a geração, ocorrendo, principalmente, mediante formas de ajudar aos pais nas atividades agrícolas, nas pescarias, nas caçadas e nas atividades domésticas do lar. [...] A partir destes ensinamentos diários e tradicionais, aprendia-se a contar histórias dos antepassados e descobria-se detalhes que encobriam aquele universo falado, cheio de mistérios, despertador do imaginário de quem escutava; o ir e vir aos lagos, igarapés, sem medo de se perder, porque o senso de orientação já estava trabalhado no todo experienciado.

Mesmo diante do papel inquestionável da educação escolar para a formação de cidadãos críticos e conscientes, a formação cultural, a difusão de valores, a constituição dos modos de pensar e agir das comunidades ribeirinhas da Amazônia, não depende, diretamente, da escola; posto que estejam envolvidas na teia de relações e significados traçados pelas práticas sociais, pelo convívio educativo dos mais velhos, com os mais jovens no processo de co-educação.

Portanto, percebemos que as histórias permeiam o imaginário dos moradores e, por conseguinte das crianças que acreditam, fielmente, no que é contado pelos mais velhos. Notamos com isso, a importância fundamental da cultura para a convivência humana, pois através dos conhecimentos dos mais velhos do local, as novas gerações aprendem histórias



de seu cotidiano através das manifestações culturais, crenças, mitos, histórias de visagens e lendas.

CRENDICES, SUPERSTIÇÕES E VISAGENS: CONTEÚDO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA FAMÍLIA E NA COMUNIDADE

Na comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá, local da pesquisa, e em muitas comunidades ribeirinhas, espalhadas pela imensidão verde da Amazônia, os laços de parentescos são muito fortes, prevalecendo nas relações familiares, educacionais, culturais e sociais dos moradores, especialmente na relação entre as crianças e os adultos, contribuindo para a organização da comunidade. A proximidade das crianças com os adultos promove a troca de conhecimentos e experiências das gerações passadas, ajudando no processo educacional por meio da oralidade. Outra característica das comunidades ribeirinhas é que elas geralmente são formadas a partir de famílias grandes e, nessa relação à criança encontra-se numa coletividade, aprendendo seus deveres e os deveres da comunidade para com ela através da socialização.

Assim, à medida que vão crescendo, as crianças aprendem nessa relação com os adultos. Começam a conhecer os valores, as normas, condutas, comportamentos, modos de ser e agir dentro do grupo sociocultural: “Podemos afirmar também que educação é uma prática de cultura, por ser ela a mediadora de sistemas de conhecimentos, portanto, mediadora de cultura” (WEIGEL in BRITO, 2006, p. 61). A partir dessa relação da criança com os demais membros do grupo, ela passa a criar e recriar, universos irreais, coloridos, fantásticos, por meio de sua imaginação. Essas criações infantis são fundamentais para que a criança entenda o mundo real e, por conseguinte possa transformá-lo. Sobre a interação da criança com o meio físico, Aristeu Leite Filho (2013, p.21), destaca que as crianças constituem-se como sujeitos sociais e culturais:

As crianças se constituem como sujeito na interação com o meio físico, social e cultural. Este processo interacionista se inicia desde o nascimento. Crianças são seres inseridos em contextos determinados e foram, são e serão indivíduos resultados do que o contexto nelas afetou e do que elas afetaram neste contexto. O que leva alguns autores a afirmarem que as crianças são produzidas na cultura e também são produtoras de cultura. Esta ideia é importante para a nossa reflexão sobre o mundo e a criança.



Com base nessa premissa, não podemos considerar mais as crianças como um ser abstrato e incapaz, mas, como um sujeito histórico, social e cultural. Arend (1961, apud Filho, 2013, p.22), fala que “há educação porque nascem seres humanos novos num mundo velho”. Nesse sentido, o processo educativo é o encontro entre projetos novos, na relação das crianças com os mais velhos.

Assim, a criança nos traz a ideia de algo novo num mundo previsivelmente traçado, mas, em permanente construção. É na relação com o adulto que a criança ribeirinha, como qualquer outra criança, cria sua imagem a respeito do grupo social a que pertence. Convivendo em comunidades, nesse caso, em comunidades ribeirinhas, as crianças passam a conhecer como seus pares nomeiam as coisas do mundo e como se organizam a fim de manterem a ordem social e o controle sobre eles:

O advento da natalidade, por si só, movimenta um conjunto de práticas sociais, emoções e representações pelas quais os mais velhos recebem, cuidam e buscam garantir a sobrevivência e o crescimento do novo ser. Em outras palavras, o homem só sobrevive porque ao nascer já encontra uma sociedade estruturada, e a partir dela pode formar sua essência de ser social e, ao mesmo tempo, humanizar-se (BRITO, 2018, p. 82).

Nesse sentido, às famílias, responsáveis pela educação das crianças agregam-se funções sociais, políticas e educacionais. Isso porque, a família, instituição presente em todas as sociedades é o primeiro ambiente onde ocorre a socialização das crianças, agindo como intermediária dos padrões e modelos estabelecidos pelo grupo social. Dessen e Polonia (2007, p. 22), destacam muito bem sobre esse aspecto da família:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

É na família, portanto, que a criança vai aprender a lidar com suas emoções, a expressar sentimentos e ser capaz de resolver conflitos em diferentes situações. Émile



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Durkheim no texto Educação e Sociologia (1911), citado por Filloux (2010, p. 16), ressalta bem o papel da educação sobre as novas gerações:

Chegamos, portanto, à seguinte fórmula. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada. Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração.

Diante da prerrogativa, é pertinente afirmarmos que por meio da educação o ser individual, torna-se um ser social. Não resta dúvida que a educação atua sobre o indivíduo desde seu nascimento, primeiramente, no seio familiar e depois em outras instituições sociais.

Nesse contexto, os elementos simbólicos da cultura constituem-se como formas de educação perpassadas nas práticas sociais e nos modos de socialização, os quais podem ser abarcadas pelos esquemas da vida comunitária, religiosa e das atividades realizadas nas interações dos mais velhos com os mais jovens, consistindo em processos de co-educação entre gerações, cujos conteúdos inter-geracionais se pautam nas crenças, costumes, valores, compondo as bases da formação cultural da criança.

O resultado disso é a criação de um ser, sujeito às regras criadas antes mesmo de seu nascimento, usadas para nortear os objetivos coletivos com intervenção direta sobre ele. Uma das formas de educação em comunidades ribeirinhas da Amazônia tem como base as lendas, mitos, crendices, superstições, e visagens, que permeiam o imaginário dos adultos e, por conseguinte das crianças que acreditam no que é contado pelos mais velhos. Com base nesses elementos míticos, Oliveira (1951, apud Azulay, 2012, p. 41), considera a região amazônica como:

Um reino de fantasmagoria que exercita a imaginação ao delírio ou a deprime à desolação. Desde logo se compreende e justifica a imaginação ardente que povoou de tantos mitos e criou tantas lendas etiológicas, a fantasia com que se procurou a origem e a explicação das coisas e o mistério que absorveu todos os seres. A incerteza e o temor geram o maravilhoso que se desdobra em ideias e sentimentos sobrenaturais. [...] A Amazônia é uma terra de lendas. Ela própria



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



tem um caráter lendário e o guardará até que seja dominada pela ciência e disciplinada pela técnica.

A cultura amazônica, resultante em grande parte do imaginário social, torna a região amazônica diferente das demais regiões do país, graças a sua carga etnográfica e cultural extremamente consistente. Sua natureza exuberante, com uma diversidade de fauna e flora ainda pouco conhecidas, cria uma paisagem amazônica cortada por imensos e intermináveis rios e matas, fundamentais para o surgimento de suas lendas, mitos, crenças, superstições e bichos visagentos. Embora, o objeto de estudo nesse trabalho sejam as representações simbólicas como processo educativo das crianças, é pertinente falarmos de assuntos que estão estritamente ligados às manifestações culturais e ao imaginário amazônico para um melhor entendimento, devido a sua proximidade com o tema. Isso porque, o estudo de um dos aspectos das manifestações culturais não pode se limitar ao estudo de apenas um tema. Com relação a isso João Paes Loureiro (2000, p. 336), faz a seguinte observação:

O estudo das manifestações de uma cultura, ainda que se pretenda circunscrever o objeto de estudo a um campo limitado, obriga o pesquisador, de um ponto de vista metodológico, a recorrer a conceitos, a noções, à classificação e a outros elementos teóricos de origens diversas.

Notamos com isso, a importância dos mitos e lendas para o processo educacional das novas gerações por meio da cultura da oralidade, muito presente nas comunidades às margens dos rios amazônicos. Enquanto, narrativas de exemplaridade, os mitos são únicos, e ao acontecer da forma como é contado, não mais acontecerá de outra configuração. Os mitos, nesse caso, servem como controle e modelos de comportamento do homem, das crianças, agregando valor a sua existência. É o exemplo da fala do professor Wa, quando relata o comportamento adotado pelas meninas no período menstrual e o medo em relação ao boto:

As meninas que estão no período menstrual que usam o transporte escolar, por exemplo, não vem a escola. É um respeito, não dar pra ir, por conta dessa e outra



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



razões, então de alguma forma essas crianças que observam tem isso como princípio de respeito.

O comportamento da menina em relação ao que lhe foi contado, transforma-se no respeito àquilo repassado pelos mais velhos, nesse caso, os pais ou avós. Damos destaque, novamente, à valorização da cultura de tradição oral, extremamente, rica com diversas e diferentes histórias guardadas na memória coletiva e que são relembradas e usadas como fonte de conhecimento e de formação da consciência humana dando aos mais novos acesso a uma fonte inesgotável de herança cultural. Lima (2007, p. 69), destaca que “[...] o mito traduz-se em modelos para a conduta do homem, dando significação e valor à existência humana.”

Para a autora, mitos e lendas são:

Histórias que orientam a vida e possuem o poder religioso de serem vistos como eficazes. Uma lenda ao ser contada ou lida, guarda seu caráter sagrado como narrativa mítica, considerando-se como mitos de origem e está na mesma proporção das histórias sagradas, pois relata um nascimento, marcando, no tempo e no espaço sagrados, pela ação dos seres divinos, o surgimento de algo (LIMA, 2007, p. 69)

As lendas são parte da cultura de tradição oral. Essas histórias, foram, são e ainda continuarão sendo contadas por gerações, pois vão permanecer vivas na memória, tocando-nos de modo afetivo e socioculturalmente. É importante ressaltar que as lendas são contadas e transmitidas às novas gerações com modificações, resultado da época e do contexto. Corroborando com o pensamento de Lima (2007), Azulay (2012, p. 44), destaca em sua fala:

Diante desses pensamentos e observações, devemos ter cuidado para não confundirmos os conceitos de lendas e mitos. Lenda é uma tradição popular que pode ser definida como uma narrativa transmitida por tradição escrita ou oral através dos tempos, compreendendo elementos fictícios pela imaginação popular ou poética, mas que se apresenta como sendo verdadeira ou fundada na realidade. As lendas são transmitidas de geração em geração com modificações conforme a época e o contexto, encontrando-se sempre associadas a um elemento preciso e centram-se na inclusão desse mesmo elemento na vida cotidiana ou na história da comunidade a que a lenda pertence.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Esses conhecimentos não têm base científica, mas para os adultos é fato verídico. De acordo com Azulay (2012), as primeiras informações sobre o boto surgem no século XIX. No entanto, a falta de conhecimento sobre o mamífero na época do seu descobrimento, fez surgir inúmeras estórias. Para muitos ribeirinhos o boto era uma cópia da mãe d'água, para outros, o boto tucuxi, aquele que salva os náufragos. Loureiro (1995, p.209-210) descreve essa lenda:

O Boto é um encantado da metamorfose pro excelência, expansão de uma espécie de êxtase dionisíaco, que deixa as mulheres fora de si mesmas, fazendo-as esquecerem todas as normas para seguirem somente o impulso ardoroso desse ser de puro gozo de, amor sem ontem nem amanhã. Esse ato puro de prazer que em si mesmo se encerra que é forma e conteúdo de sim mesmo e que estrutura esteticamente como mito. Momento de personificação da alegoria do amor.

Demonstra muita elegância, destreza na dança, chamando a atenção das mulheres que ficam encantadas com tanta beleza. Sabendo de sua capacidade de conquista o boto escolhe uma mulher para dançar com ele a noite toda. Outro fato interessante é que os ribeirinhos acreditam que os órgãos sexuais e o olho do animal, seja ele, macho ou fêmea, servem como amuletos para conquistas do sexo oposto, uma espécie de cagila. Nesse período as mulheres devem evitar banhar-se nos rios, lagos ou igarapés onde existam botos, pois, de acordo com as crenças, elas podem sofrer perturbações mentais. A senhora Gi, relata uma experiência que teve com boto quando era jovem. Ela conta que estava menstruada quando precisou ir até o rio, por volta do meio dia, buscar água para os afazeres domésticos, fato esse, que segundo ela, foi responsável pelo ataque do boto:

Aconteceu comigo. Eu fui abusar, não presta a gente abusar, não andar pelo terreno de alguém que a gente não conhece. Eu fui abusar, eu estava nos meus tempos impróprios (menstruada) de ir na beira, e eu fui, não esperei ele chegar (marido) para ir buscar água, já ia dar meio dia, aí eu fui. Quando foi de manhã pelas 6 horas da manhã ele (boto) me atacou, por isso que eu disse pra ela (neta), minha filha, a gente não pode abusar da área que a gente não conhece, eu não sabia que esse boto morava defronte da minha casa.

Superstições como essas demonstram que a convivência com o sobrenatural nas comunidades ribeirinhas é um traço muito forte da vida amazônica. A espontaneidade em



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



aceitar episódios como esse é aceitar o entrelaçamento do cotidiano de dois mundos, o natural e o sobrenatural, dando suportes psicológicos para considerar os poderes mágicos do Boto sobre as mulheres.

CONCLUSÃO

As estruturas educativas não formais dentro da comunidade em especial a família, conseguem transmitir às crianças por meio da cultura oral, elementos constituintes dos aspectos culturais e educacionais de modo que os membros se unem numa espécie de relação social que permite a reprodução dos saberes. Esse processo é uma via de mão dupla, ou seja, o adulto nessa relação de educar é também educado, pois, a educação está em todos os lugares e ninguém escapa desse processo, seja na casa, rua, igreja ou na escola. Todos estão envolvidos diretamente com a educação. Isso nos leva a pensar numa educação que ultrapassa os muros da formalidade e do conhecimento sistematizado oferecido pela instituição escola. A escola considerada como instituição de ensino, precisa vencer o desafio de integrar os conhecimentos tradicionais nos currículos das escolas ribeirinhas, destacando as peculiaridades e características culturais e educacionais da comunidade.

Dessa união entre cultura e educação, emergem saberes e conhecimentos oriundos do contexto cultural. Nesse sentido, a educação como produto do meio social e cultural age no sentido de manter viva a cultura do local. Percebemos nas relações sociais na comunidade, nas suas práticas diárias, elementos constituintes do processo educativo. E nesse aspecto da educação, consideramos que as gerações mais novas são influenciadas pela geração mais velha, resultando daí, num processo de interação e socialização entre gerações. Cultura e educação influenciam as formas de comportamento e, ao mesmo tempo, agem como orientadoras das estruturas psíquicas, comportamentais e na criação de um imaginário rico em elementos mitológicos.

Portanto, este trabalho trouxe discussões sobre educação e cultura como resultado da criação humana. Isso porque, não podemos pensar em Amazônia tendo como base somente os rios e as florestas. É imprescindível pesarmos a Amazônia a partir de seus grupos humanos que produzem culturas e práticas próprias de educação, ligados aos rios e as florestas com seus seres místicos e sagrados. Finalizando, podemos dizer que ao mesmo



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



tempo em que o homem produz cultura, ele é produzido culturalmente graças à educação, principal responsável por sua propagação.

REFERÊNCIAS

AZULAY, Humberto Valente. **Wilson Fonseca: credíces e lendas amazônicas para canto e piano**. 2012.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Adolescência, sociabilidade e a construção do conhecimento**. Manaus: Valer, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FILHO, Aristeo Leite. O mundo e a criança. In: BRANDÃO, Ana Paula; EITLER, Kitta; SILVA, Priscila Pereira da. **Maleta Infância: caderno de atividades**. 5. ed. Rio de Janeiro: Futura: Fundação Roberto Marinho, 2013.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIMA, Antônia Silva. **A lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um mesmo destino**. Manaus: EDUA, 2017.

LIMA, Antônia Silva. Mitos e lendas no livro didático. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, ano 12, n. 1 – jan./jun. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. – Belém: Cejup, 1995.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. RJ: Vozes, 2006.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. Sociedade, Cultura e educação: uma abordagem antropológica. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.). **Sociedade Educação e Formação do Sujeito**. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.



POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: UM PANORAMA DAS UNIVERSIDADES DO PROCAD-AM (UFPA, UFAM, UFMT)

Marcineuza Santos de Jesus ¹²⁸

Audrilene Santos de Jesus ¹²⁹

Josiney da Silva Trindade ¹³⁰

Fabiane Maia Garcia ¹³¹

E-mail: santosmarcineuza@gmail.com

GT 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Resumo

Neste estudo, tivemos como objetivo caracterizar as políticas de ação afirmativa, em particular as de acesso à Educação Superior, que vêm sendo adotadas por três universidades públicas inseridas no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM). Por meio do PROCAD-AM está sendo desenvolvido um projeto de cooperação acadêmica entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tendo em vista nosso objetivo, foi realizado um levantamento e análise de documentos que regulamentam essas medidas nas referidas universidades. Os resultados apontam que, para além das determinações presentes na Lei 12.711/2012, essas medidas estão sendo implementadas de formas diversas, promovendo a inclusão de outros grupos minorizados política e/ou socioeconomicamente como, por exemplo, pessoas trans, imigrantes, refugiados e outros. Nesse contexto, ressaltamos não apenas a necessidade de manutenção de tais políticas, mas igualmente o aprimoramento delas.

Palavras-chave: Política de Ação Afirmativa; Educação Superior; PROCAD-AM; Pesquisa em rede.

INTRODUÇÃO

¹²⁸ Doutoranda e Mestre em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); licenciada em Pedagogia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

¹²⁹ Mestranda em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); licenciada em Pedagogia - Centro Universitário do Norte (UNINORTE); membra do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE).

¹³⁰ Mestrando em Educação e Cultura - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA); cursou pós-graduação *lato sensu* em Educação no Campo e em História e Cultura Afro-Brasileira - Faculdade Dynamus de Campinas (FADYC); licenciado em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA); membro do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI).

¹³¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFAM - Linha de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Doutora em Educação pela Universidade de Minho - Portugal (2015), mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM (2005), com graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (1995). Professora Associada I da Universidade Federal do Amazonas, Vice diretora da FACED/UFAM, presidente da CGRRDE e Vice-presidente Norte da Anped. Em 2022 participa como pesquisadora visitante na Kingston University London. Foi coordenadora Nacional do Forpred (2019-2021), foi Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (2017-2022), foi presidente do Forpred-Norte(2018-2019). Área de interesse: Política pública e temas como o ensino superior, democracia, escola, comunicação e tecnologia. As pesquisas desenvolvidas possuem financiamento direto da FAPEAM, CAPES e CNPq. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0121-0416>.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Neste estudo, tivemos como objetivo caracterizar as políticas de ação afirmativa, em particular as de acesso à Educação Superior, que vêm sendo adotadas por três universidades públicas inseridas no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM). Por meio do PROCAD-AM está sendo desenvolvido um projeto de cooperação acadêmica entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cujo objetivo é criar condições acadêmicas e científicas para o fortalecimento do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da UFPA, *Campus* Universitário do Tocantins-Cametá (UFPA, 2018), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFAM e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT.

Esse fortalecimento está sendo proposto a partir de ações de intercâmbio docente e discente entre os programas. As atividades estão sendo realizadas com ênfase no ensino e pesquisa, criando e estruturando uma rede de pesquisadores voltada à produção de conhecimentos no campo dos Estudos das Relações Étnico-raciais (ERER), da Educação Escolar Quilombola (EEQ), da Educação Intercultural Indígena (EII) e das Políticas Educacionais, Sociedade e Educação (UFPA, 2018).

Para alcance do objetivo proposto neste estudo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização ou de uma instituição, ou seja, busca-se uma compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para a coleta de dados, combinamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, pois ambas utilizam documentos como objeto de informação, o que as diferencia é a fonte de informação, visto que, enquanto essa última dispõe de fontes primárias, a segunda dispõe de fontes secundárias (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015). Nesse sentido, recorreremos ao Portal Fala Brasil, que é uma plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação e está ligada ao Governo Federal. Por meio dessa plataforma tivemos acesso a editais, relatórios, resoluções e regulamentos das universidades aqui estudadas.



Depois dessa introdução, este estudo está organizado da seguinte forma: na primeira seção realizamos uma discussão conceitual de Políticas de Ação Afirmativa (PAA); na segunda apresentamos um quadro geral das políticas que vêm sendo adotadas pelas três universidades inseridas no PROCAD-AM.

O CONCEITO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

No Brasil, os primeiros estudos que versam sobre políticas de ação afirmativa e que apresentam minimamente uma sistematização e delimitação conceitual começam a surgir a partir na segunda metade da década de 1990. Dentre esses primeiros escritos – que evidenciam a ainda incipiente discussão acadêmica em torno das políticas de ações afirmativas e, ao mesmo tempo, demonstram a crescente preocupação sobre o tema por parte dos estudiosos brasileiros.

No entanto, foi em 2001 que Joaquim Benedito Barbosa Gomes, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal – que na época era membro do Ministério Público Federal do Rio de Janeiro – inseriu no cenário acadêmico brasileiro um importante estudo que trata da estreita relação entre ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade e traz um importante trato ao conceito de “ação afirmativa”. Segundo a delimitação bastante original apresentada por Gomes (2001), que viria a ser um marco nas discussões sobre essas políticas e se tornaria um conceito referência para importantes pesquisadores brasileiros, as ações afirmativas são:

[...] políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001, p. 6).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Para uma maior compreensão do conceito, e antes de apresentarmos o conceito que orienta este estudo, ainda apresentamos outras duas importantes contribuições. Uma delas é de Nilma Lino Gomes, pedagoga e ex-ministra do Governo Dilma Rousseff (2011-2016), para a qual:

As ações afirmativas podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão. A sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. [...] Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. [...] têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam a corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras (GOMES, 2004, p. 4-5).

Outra delimitação conceitual de políticas de ação afirmativa, igualmente relevante, foi elaborada pela educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, para qual as ações afirmativas podem ser entendidas como:

Um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos étnico-raciais, sociais e de gênero, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade (SILVA, 2009, p. 264).

Esses três arcabouços conceituais nos permitem ter uma compreensão bastante abrangente dessas políticas, pois ressaltam sua natureza complexa que abarca princípios jurídicos, políticos, representativos, pedagógicos e transformadores. Além disso, podemos extrair desses conceitos alguns elementos que constituem e caracterizam essas medidas,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



como: 1) o seu caráter de intervenção imediata na nossa sociedade que, mesmo adotando as políticas ditas universalistas, é marcada por brutais desigualdades socioeconômicas e políticas, principalmente entre brancos e não brancos; 2) a superação do seu objetivo mais imediato, isto é, o combate à discriminação e às desigualdades, proporcionando transformações mais profundas na sociedade, pois incide diretamente nas relações sociais e políticas produtoras de tais fenômenos perniciosos; 3) permitem que os sujeitos invisibilizados e marginalizados, por pertencerem a um determinado grupo, tenham suas individualidades respeitadas e tidas não mais como elementos que inferiorizam, mas que promovem e emancipam; 4) possuem um caráter educativo não só quando promovem a desconstrução de estereótipos criados sobre determinado grupo social, mas também quando possibilitam que os sujeitos integrantes desse grupo, e a sociedade de modo geral, desnaturalizem violências tidas como naturalmente dadas; 5) atualizam questões históricas tidas como superadas, mas que são instrumentalizadas na promoção de relações sociais, econômicas e políticas desiguais e hierarquizadas que contribuem para a manutenção dos interesses políticos e, principalmente, econômicos de grupos dominantes; 6) denunciam a fragilidade da democracia instaurada na nossa sociedade, transpassada por inúmeras desigualdades, e, de igual modo, desvelam e descredibilizam discursos universalistas e paternalistas que escamoteiam as reais causas de notáveis desigualdades existentes na nossa débil democracia; 7) reivindicam de forma incisiva uma mudança de postura por parte do Estado, das instituições e das organizações, de maneira que haja uma intervenção eficaz e positiva no combate às ideologias e práticas discriminatórias, possibilitando que grupos historicamente e continuamente descriminalizados tenham acesso a bens e espaços de poder e prestígio.

AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES DO PROCAD-AM

No Brasil, as Políticas de Ação Afirmativa ganharam evidência no debate nacional no início dos anos 2000, quando algumas universidades implementaram as políticas de cotas, que se tornou o modelo de Ação Afirmativa mais popular no ensino superior. Carvalho (2016) e Freire (2017) legam o pioneirismo no processo de institucionalização



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



dessas medidas as instituições estaduais do Rio de Janeiro, dentre a principal a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ (2002), e a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, a Universidade de Brasília - UNB e a Universidade do Mato Grosso do Sul - UEMS. Esse pioneirismo se relaciona no caso das universidades cariocas ao fato de serem as primeiras a implementar essas medidas, a partir de leis estaduais.

No que desrespeito a UNEB o pioneirismo se relaciona a decisão que ao contrário das Universidades cariocas foi uma decisão interna, um movimento institucional, quanto a UNB foi a primeira Federal a implementar e foi a que inaugurou as cotas raciais e a UEMS por instituir cota para indígenas.

No contexto Amazônico, o pioneirismo no processo de implementação das políticas de Ação Afirmativa foi legado a Universidade Federal do Pará-UFPA que em 2005 institucionalizou as primeiras medidas, seguida pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA em 2006 e pela Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT em 2008. A principal modalidade de Ação Afirmativa adotada por essas instituições foi a política de cotas.

A UFPA instituiu a política de cotas com reserva de vagas para oriundos de instituições de ensino públicas e destes um percentual para estudantes pretos, A UFMA estabeleceu as cotas para estudantes negros e para estudantes oriundos de escolas públicas e a UFMT instituiu reserva de vagas para estudantes indígenas, para estudantes oriundos de escolas pública e para negros (MACIEL, 2012; BELTRÃO, BRITO FILHO, MAUÉS, 2013; ALBUQUERQUE, PEDRON, 2017).

As outras universidades do contexto Amazônico, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Universidade Federal do Acre - UFAC, Universidade Federal de Roraima - UFRR, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e a UFAM adotavam ações afirmativas, inclusive as reservas de vagas, no entanto, de forma isolada e pontual, não era organizada e generalizada como nas três universidades descritas (CARVALHO,2016). Como o foco do trabalho apresentado são as Universidades do Procad-Am, abaixo está uma tabela caracterizando as ações afirmativas implementadas nas três universidades:

Quadro 1 –Políticas de Ação Afirmativa adotadas pelas Universidades de PROCAD-AM



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



INSTITUIÇÃO	TIPO DE PAA	PÚBLICO-ALVO	FINALIDADE	NÍVEL
UFPA	Reserva de vagas (Res. Nº 3.361/2005) Por orientação do Ministério Público Federal (MPF), implementado só em 2008.	Estudantes de escola pública, em particular, pretos/as e pardos/as	Acesso de egressos da escola pública, em particular, pretos/as e pardos/as	Graduação
	Reserva de vagas por acréscimo via seleção diferenciada (Res. Nº 3.869/2009)	Indígenas	Inclusão de indígenas ao Ensino Superior e seleção diferenciada	Graduação
	Reserva de vagas (Res. Nº 3.883/2009)	Pessoas Com Deficiência (PCD)	Inclusão de PCD no Ensino Superior	Graduação
	Reserva de vagas por acréscimo no Processo Seletivo (Res. Nº 4.309/2012 alterada pela Res. Nº 5.099/2018)	Quilombolas	Ingresso de quilombolas nos cursos de graduação	Graduação
	Reserva de vagas (Res. 5.104/2018)	Estudantes de escola pública, negros/as (pretos/as e pardos/), indígenas e PCD	Ingresso de estudantes de escola pública, negros/as (pretos/as e pardos/), indígenas e PCD	Graduação
	Processo Seletivo Especial MIGRE (Res. Nº 5.230/2019)	Imigrantes, refugiados/as, asilados/as, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica	Seleção de candidatos/as imigrantes, refugiados/as, asilados/as, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica	Graduação



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



UFMT	Sobrevagas (Res. Nº 110/2003)	Negros pobres, brancos pobres e indígenas	Reduzir a exclusão acadêmica, quanto ao acesso e a permanência, de negros pobres, brancos pobres e indígenas	Graduaçã o
	Programa de Inclusão Indígena – PROIND (Res. Nº 135/2006 e Res. Nº 82/2007)	Indígenas	Permitir a inclusão de estudantes indígenas	Graduaçã o
	Reserva de vagas (Res. Nº 97/2011)	Estudantes de escola pública e estudantes negros, também oriundos da escola pública	Ingresso de estudantes de escola pública e estudantes negros, também oriundos da escola pública	Graduaçã o
	Sobrevaga (Res. Nº 105/2011 que revogou a Res. Nº 110/2003)	Negros de família baixa renda	Ingresso de estudantes negros de família baixa renda	Graduaçã o
	Reserva de vagas (Res. Nº 98/2012, em adequação à Lei 12.711/2012)	Estudantes de escola pública e estudantes negros, também oriundos da escola pública	Ingresso de estudantes de escola pública e estudantes negros, também oriundos da escola pública	Graduaçã o
	Processo Seletivo Especial para surdos (Res. Nº 02/2014 e Res. Nº 128/2014)	Estudantes surdos	Ingresso de estudantes surdos	Graduaçã o
	Reserva de vagas (Res. Nº 131/2017)	Negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e PCD	Ingresso de negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e PCD	Graduaçã o



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



UFAM	Bonificação (RES. N° 44/2015)	Estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas do Estado do Amazonas	Estabelecer bonificação para os candidatos que cursaram integralmente o Ensino Médio em instituições de ensino do Estado do Amazonas	Graduação
------	----------------------------------	--	--	-----------

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

Ressaltamos que para além dessas medidas, em 2012 ocorreu a aprovação da Lei 12.711/2012, também conhecida como *Lei de cotas*, onde todas as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação- MEC, foram obrigadas a adotar as reservas de vagas em seus processos de seleção de candidatos. E para aquelas instituições que já tinham aderido a algum tipo de sistema de cotas, como no caso da UFMT e da UFPA, foi demandada uma adequação à Lei federal, de forma que seus editais pudessem atender as prerrogativas da nova legislação. Atualmente, os processos seletivos (PS) das instituições aqui estudadas, ou seja, a UFPA, a UFMT e a UFAM, seguem as determinações presentes na *Lei de cotas*, muito embora as vagas sejam distribuídas de acordo com o modelo de PS e com os regulamentos específicos de cada instituição.

No caso da UFPA, além do PS que ocorre por meio da nota do ENEM, no qual são oferecidas vagas por ampla concorrência e por cotas, existe ainda o Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola (PSE-IQ), que ocorre de forma diferenciada e que é direcionado especificamente a estudantes indígenas e quilombolas. Além disso, há ainda o Processo Seletivo Especial MIGRE, criado para a seleção de estudantes imigrantes, refugiados/as, asilados/as, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas.

Em relação a UFAM, a adesão ao sistema de cotas de forma sistemática e generalizada só ocorreu com a sanção da Lei 12.711/2012. Hoje para além do sistema de cotas a universidade possui também um sistema de bonificação instituído em 2015 que estabelece bonificação para os candidatos que cursaram integralmente o Ensino Médio em instituições de ensino do Estado do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nesse momento, os resultados desse estudo mostram que as políticas de ação afirmativa no contexto do ensino superior brasileiro tenham se tornaram padronizada com a aprovação do marco regulatório, materializado na lei 12.711/12, que estabeleceu a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, para grupos que vivenciam situações de exclusão, marginalização e vulnerabilidades econômicas, tais como pessoas pretas, pardas, indígenas, deficientes e baixa renda.

Contudo, quando analisamos a configuração das políticas de Ações Afirmativas nas universidades federais do PROCAD-AM, percebemos que para além da 12.711/2012, essas instituições reconhecendo as necessidades do seu contexto adotaram um sistema de bonificação, acréscimo, reserva de vaga e processos seletivos especiais voltadas para outros grupos de beneficiários que também se encontram em situação de marginalização, e que a lei de cotas não contempla. Isso deixa bem evidente que para além da manutenção da política é importante também o aprimoramento desta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. F.; PEDRON, C. A trajetória histórica das ações afirmativas em uma universidade pública brasileira. **Mouseion**, Canoas, n. 28, p. 99-109, 2017.

BELTRÃO, J. F.; BRITO FILHO, J. C. M.; MAUÉS, A. G. M. Das ações afirmativas na Universidade Federal do Pará. **Caderno do GEA**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 05-13, 2012.

CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior**: ensaios descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília: CNPQ, 2016.

FREIRE, Jeane de Amorim. Ações Afirmativas no contexto das políticas neoliberais: A implementação do sistema de cotas na UFAM. **Dissertação** (Mestrado em serviço social) - Instituto de Ciências humanas e letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social – as experiências dos EUA. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Programa Ações Afirmativas na UFMG – Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 8., 2004, Coimbra. **Anais** [...] Coimbra: CES, 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/NilmaGomes.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



v. 14, n. 2, p. 55-72, 2015. Disponível em: <<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>>. Acesso em: out. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Ação afirmativa e equidade. *In*: SOUZA, Jessé. (Org.). **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 1997.

OLIVEIRA, O. F. de; MACHADO, E. A. Ação Afirmativa como política de Estado no Brasil: considerações sobre obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiros e indígenas na educação básica. *In*: CARVALHO, C. R.; NOGUERA, R.; SALES, S. R. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro, EDUR, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. *In*: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Paulo: EDUFSCAR, 2009.

XX SEINPE

