

PESQUISA EDUCACIONAL NA REGIÃO NORTE DO BRASIL:

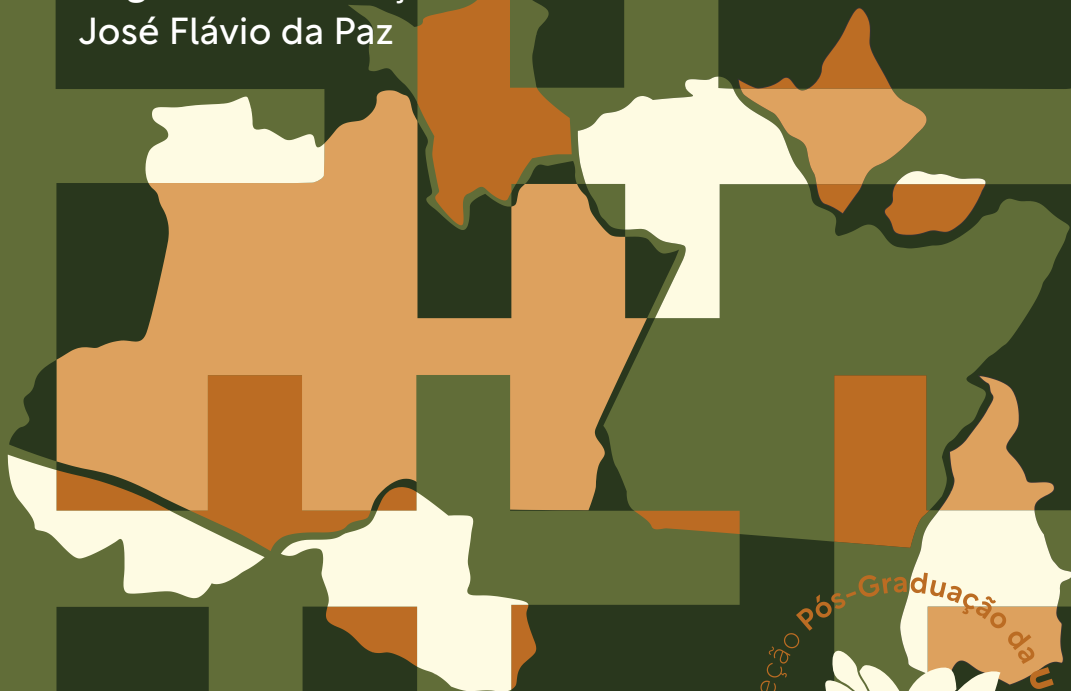
cenários e debates emergentes

Organizadores

Rafael Fonseca de Castro

Angela Maria Gonçalves de Oliveira

José Flávio da Paz



Coleção Pós-Graduação da UNIR



Pesquisa educacional na Região Norte do Brasil: cenários e debates emergentes

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora Marcele Regina Nogueira Pereira
Vice-Reitor José Juliano Cedaro

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Samilo Takara
Lou-Ann Kleppa
Carlos Alexandre Trubiliano
Crisitane Marina Teixeira Girard
Gean Carla Silva Sganderla
Geane Valesca da Cunha Klein
Heloisa Helena Siqueira Correia
Júlio César Schweickardt
Márcio Secco
Osvaldo Copertino Duarte
Xênia de Castro Barbosa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Patrícia Goulart Tondineli
Quesler Fagundes Camargos
Auxiliadora dos Santos Pinto



Editora Filiada



Edupro - Editora da Universidade Federal de Rondônia
BR 364, Km 9,5
Campus Unir
76801-059 - Porto Velho - RO
Tel.: (69) 2182-2175
www.edupro.unir.br
edupro@unir.br

Pesquisa educacional na Região Norte do Brasil: cenários e debates emergentes

Organizadores:

Rafael Fonseca de Castro

Angela Maria Gonçalves de Oliveira

José Flávio da Paz

Coleção Pós-Graduação da UNIR



Porto Velho - RO

© 2023 by Rafael Fonseca de Castro, Angela Maria Gonçalves de Oliveira,
José Flávio da Paz (Organizadores)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não
Comercial 4.0 Internacional.



Imagem da Capa:

Odis excepro vent omnos et et quame iurepratem

Revisão:

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Projeto gráfico:

Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:

Rogério Mota Diagramação & Temática Editora

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Dra. Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados

Dr. José Batista Sales

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dra. Sandra Teixeira de Faria

Universidad Complutense de Madrid

Catálogo da Publicação na Fonte

Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

P474 Pesquisa educacional na Região Norte do Brasil: cenários e debates emergentes / (orgs.) Rafael Fonseca de Castro, Angela Maria Gonçalves de Oliveira e José Flávio da Paz. - Porto Velho, RO: Edufro, 2023.

380 f.: il.

Inclui referências.

Livro disponível somente on-line pelo site: www.edufro.unir.br.

ISBN: 9788577641048

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Gestão educacional. 4. Políticas públicas. I. Título.

Biblioteca Central

CDU 37

Bibliotecário(a) Marcelo Garcia Cardoso

CRB-11/1080

Sumário

PREFÁCIO

SOBRE PESQUISAR E COMPARTILHAR CONHECIMENTOS 9

Anselmo Alencar Colares

APRESENTAÇÃO

APRESENTANDO CENÁRIOS E DEBATES EMERGENTES DA PESQUISA EDUCACIONAL NA REGIÃO NORTE DO BRASIL 15

Rafael Fonseca de Castro

EIXO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. FORMAÇÃO CONTINUADA E A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: UM ESTUDO EM UMA UNIDADE ESCOLAR EM HUMAITÁ/AM - CALHA DO MADEIRA 25

Lenida Molina Guerreiro Reis

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Wendell Fiori de Faria

2. LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENSINO E LETRAMENTO LITERÁRIO: POSSIBILIDADES DE ENSINAR-APRENDER 51

José Flávio da Paz

Charlliene Lima da Silva

Jane Lucia Ferreira de Souza Silva

3. USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE JI-PARANÁ/RO 69

Ivone Aparecida dos Santos

Rafael Fonseca de Castro

4. PEDAGOGIAS MIDIÁTICAS DA SEXUALIDADE: EMERGÊNCIAS ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA 93

Samilo Takara

5. EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIA-EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E OUTROS ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 109

José Aparecido Gomes

Célio José Borges

**EIXO 2 - GESTÃO EDUCACIONAL
E POLÍTICAS PÚBLICAS**

6. CRISE EM EDUCAÇÃO, MÁXIMAS SIMPLIFICADORAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA (RE)VISÃO 139

Rosangela Aparecida Hilário

Maria Ribeiro

Valdênia Guimarães e Silva Menegon

Claudineia Gomes de Oliveira

7. NUCLEAÇÃO ESCOLAR RURAL: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL (2006 A 2020) 161

Wanessa Teixeira da Silva

Josemir Almeida Barros

8. PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICA PÚBLICA EM DEFESA DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL 191

Aparecida Luzia Alzira Zuin

Melba de Souza Guimarães

9. CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOAMBIENTAL DO ESTADO DE RONDÔNIA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 221

Luciara Bispo de Oliveira

Clarides Henrich de Barba

**10. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PLANO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS 249**

Jonas Araújo Pereira Júnior

Angela Maria Gonçalves Oliveira

**EIXO 3 - CENÁRIOS E DEBATES
SEM FRONTEIRAS**

**11. EDUCAÇÃO EM MIRACEMA DO NORTE: INSTITUIÇÕES
EDUCATIVAS TOCANTINAS 267**

Aragoneide Martins Barros

Jocyléia Santana dos Santos

**12. PARFOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ACRE:
EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA NA VIDA PROFISSIONAL
DOS SUJEITOS E ALÉM 291**

Nádson Araújo dos Santos

Francisca do Nascimento Pereira Filha

**13. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A CONEXÃO COM
O ENSINO DE ARTES VISUAIS: O INVISIBILIZADO
E O INEXISTENTE, EM RORAIMA 307**

Emílio Caetano Ferreira

Leila Adriana Baptaglin

Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva

**14. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANEJAMENTO
ESTATAL: REFLEXÃO SOBRE INDICADORES SOCIAIS
DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NA AMAZÔNIA
PARAENSE 323**

Maria Gorete Rodrigues de Brito

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

**15. AS QUESTÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA: UM OLHAR
PARA A PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO
AMAZONAS 347**

Silvana Barreto Oriente

Maria Isabel Alonso Alves

SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES 365

PREFÁCIO

SOBRE PESQUISAR E COMPARTILHAR CONHECIMENTOS

ABOUT RESEARCHING AND SHARING KNOWLEDGE

SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS

Anselmo Alencar Colares

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Começo a escrever o prefácio deste livro me sentindo nas nuvens, literalmente. Por duas razões: a primeira, após conhecer o teor dos capítulos que o compõem; e a segunda, por estar dentro de uma aeronave, no início de minhas férias. De férias, e em estado de leveza... quem conhece bem o cotidiano de um professor pesquisador sabe que estou relatando algo que é bastante comum: refiro-me a nossa constante atividade. Mesmo nas pausas, estamos a pensar, a refletir, a buscar compreender a realidade e a alimentar nossas utopias. E isso não constitui um fardo. Especialmente, quando nos deparamos com textos que nos apresentam resultados de pesquisas relevantes, com análises bem fundamentadas e carregados de proposições para o enfrentamento dos problemas que nos afligem, e que afetam ainda mais os que têm sido historicamente excluídos. Aí estão, marcadamente, os povos originários da Amazônia – e do Brasil – e os que foram constituídos nas misturas nem sempre amistosas, como uma certa historiografia procurou apresentar e que ainda encontra ressonância.

Vou, então, discorrer um pouco mais sobre o fazer pesquisa e quanto à importância de compartilhar conhecimentos. Entendendo que sejam indissociáveis. Sobre a necessidade da leveza, tanto para produzir quanto para poder desfrutar da produção de conhecimentos, e a importância de aprendermos com os pesquisadores comprometidos com transformações sociais, a ultrapassar a visão da aparência para mergulharmos na essência do que convencion-

mos chamar de realidade. Para que, juntos, possamos fortalecer e ampliar as lutas contra todas as formas de discriminação e de opressão que impedem que milhões de pessoas possam viver com dignidade.

A realidade é mutável e não perceptível a um primeiro olhar. Ao contrário do que se possa pensar, não basta ser e estar em um local para que se compreenda aquela realidade. É necessário identificar e compreender os condicionamentos internos e externos, os interesses em disputa e também as subjetividades. E isso exige esforço investigativo e posicionamento.

Pesquisar é buscar respostas. De certo modo, todos nós fazemos isso, e quase que constantemente. Porém, quando se trata de uma pesquisa com fins acadêmicos, para a elaboração de um trabalho de conclusão de curso (na graduação), para a escrita de uma dissertação (no mestrado) ou de uma tese (no doutorado), assim como na elaboração de relatórios para prestação de contas de projetos aprovados em nossas instituições ou para a elaboração de artigos a serem publicados em livros ou periódicos; nesses casos, a pesquisa alcança maior complexidade. Não deixa, no entanto, de ter o mesmo princípio: a busca por resposta(s). Portanto, requer uma questão, um problema. O passo inicial e quase sempre mais difícil, que demanda maior tempo, é a formulação do problema. O que nos incomoda, à primeira vista, nem sempre se constitui no verdadeiro problema de pesquisa. Quase sempre, ao observarmos mais atentamente, notamos que estamos diante de algo que parece ser o problema, no entanto, é apenas uma pista falsa. Precisamos, então, conhecer mais sobre o assunto em questão, verificar a fundo o que já é conhecido sobre o objeto que estamos nos propondo a esmiuçar e, concomitantemente, vamos nos interrogando sobre quais os objetivos que desejamos alcançar, e o que precisamos fazer para alcançarmos os objetivos. Eis, em linhas gerais, o ritual da pesquisa.

Precisamos também nos interrogar sobre o que justifica realizar a pesquisa, e a justificativa não é algo que fica no âmbito pessoal. Não pesquisamos apenas porque pensamos que um determinado assunto seja importante. Pesquisamos para produzir conhecimento que tenha sentido social, que ajude a entender os problemas para que esses sejam enfrentados e superados. Por isso que o ponto de partida é a problematização, é algo concreto que nos incomoda

e que, de alguma forma, afeta também a outras pessoas. Por essa razão, pesquisar é buscar respostas a problemas, quase sempre de ordem prática, sem que isso signifique dizer que a pesquisa se esgota ao se realizar uma determinada atividade.

Tanto os problemas quanto as respostas (assim como os objetivos e os métodos) são orientados por nossa visão de mundo (sociedade e homem) e a compreensão (ou não compreensão) dos interesses, dos projetos em disputa, da correlação de forças, das contradições entre o que é dito e o que efetivamente é feito. E todas essas questões desembocam para um ponto de chegada que, na perspectiva dialética, será novo ponto de partida, na busca incessante por compreender e transformar a realidade. Isso equivale a dizer que a formação do pesquisador, e a produção de conhecimento, requerem compreensão da historicidade, do desvelamento do que parece óbvio, da identificação e da compreensão dos problemas, e de ações com vistas a superá-los.

Quando concluimos uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, damos-nos conta de que muitas outras questões emergiram no percurso e demandam novas pesquisas. Até porque a construção do conhecimento se dá coletivamente, mesmo que em etapas distintas e por pesquisadores em ambientes variados. O livro que temos em mãos é um exemplo do que estou afirmando. Aqui, vamos encontrar resultados de pesquisas e também o percurso que foi trilhado por todos e todas cujos nomes compõem os seus capítulos. E não apenas isso. Estamos diante de estudos e pesquisas sobre a Educação no Norte do Brasil, o que requer ingredientes a mais na já complexa atividade de produzir conhecimento educacional. Já discorri em alguns artigos a compreensão que tenho sobre a necessidade de atentarmos, em nossas análises, para as singularidades que estão presentes nesta imensidão que constitui a Amazônia, este vasto ambiente que, além de ocupar cerca de metade da área territorial do Brasil, expande-se a outros países.

No que pese as suas características singulares, como a exuberante floresta, os rios extensos e volumosos, a biodiversidade e a presença ainda de grupos indígenas isolados, a Amazônia é também constituída de muita diversidade em seus aspectos físicos e, fundamentalmente, no aspecto cultural, em

função da arbitrariedade que marcou a delimitação das suas fronteiras externas e internas. O que nos leva a adotar o uso da expressão no plural, *Amazônias*, quando estamos a tratar de sua totalidade. O que não nos impede de também buscar entender suas singularidades. Aliás, é fundamental a realização de pesquisas sobre as nossas singularidades. O desafio que se coloca ao pesquisador é o de entender o movimento histórico e as articulações entre o universal e o singular. Eis um diferencial que encontraremos nas páginas deste livro.

Apraz-me parabenizar as autoras e os autores, dizer de minha satisfação ao ver a variedade de temáticas que foram cobertas, com pesquisas que buscam desvelar problemas e que nos convidam à luta para a superação. Pesquisas que seguem o rigor científico e, ao mesmo tempo, questionam verdades estabelecidas, ancoram-se em conceitos e teorias consagradas, mas também em constructos contra hegemônicos, ancorados na sabedoria milenar dos nossos ancestrais. A pluralidade de temas, de concepções e de análises sobre as questões educacionais são aspectos relevantes nos trabalhos aqui expostos. E já seriam suficientes para recomendar a leitura. Os textos nos convidam a (re) pensar situações que fazem parte de nosso cotidiano e que, às vezes, passam-nos despercebidas.

Não vou aqui antecipar especificidades de seus conteúdos para não tirar o sabor da descoberta. Mas vou apresentar, em linhas gerais, algumas pistas, trilhas e, até mesmo, atalhos, para que você possa melhor usufruir das valiosas contribuições que os textos estão a nos oferecer. Na apresentação escrita pelo Professor Rafael Fonseca de Castro, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), um dos organizadores da obra, temos informações gerais valiosas sobre o teor dos capítulos que compõem os três eixos de “Pesquisa educacional na Região Norte do Brasil: cenários e debates emergentes”.

Por fim, algumas palavras para quem esteja na trajetória da pesquisa e almeje compartilhar os resultados, tais como as autoras e os autores deste livro. Primeiro: sejam persistentes. Fazer pesquisa em nossa região requer superação de vários obstáculos, sejam eles relativos às condições estruturais (financiamento para as despesas de campo, insumos e outras demandas), pelas dificuldades de trocas de aprendizagens com estudiosos mais experientes ou também

pelo excesso de trabalho, inviabilizando a dedicação à pesquisa. Segundo: ampliem a ousadia. Aqui, refiro-me a importância de desafiar paradigmas, de construir caminhos alternativos e de não ter receio de se expor, desde que se mantenha receptivo ao diálogo criativo e construtivo, indispensáveis para a produção do conhecimento qualificado. Terceiro: lutem vigorosamente para que as condições objetivas sejam alteradas e permitam que possamos estudar, compreender e transformar a realidade. Pode parecer utopia. Sabemos, porém, que é possível. Mas requer conhecimento meticuloso aliado à ação intencional e orientada para a emancipação humana. Ambas as proposições – conhecimento e ação – mesclam disposição individual e engajamento coletivo.

Desejo uma auspiciosa e instigante leitura deste livro. Que ele possa estimular outras pesquisas e publicações sobre a educação no Norte do Brasil, para que possamos melhor compreender nossos problemas e as causas de termos indicadores discrepantes nos comparativos com as demais regiões; bem como, conhecer e compartilhar experiências bem-sucedidas e fortalecer as políticas públicas que considerem e respeitem as nossas singularidades.

Santarém/PA, 28 de agosto de 2022.

APRESENTAÇÃO

APRESENTANDO CENÁRIOS E DEBATES EMERGENTES DA PESQUISA EDUCACIONAL NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

INTRODUCING EMERGING SCENARIOS AND DEBATES FROM EDUCATIONAL RESEARCH IN THE NORTHERN OF BRAZIL

PRESENTANDO ESCENARIOS EMERGENTES Y DEBATES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA REGIÓN NORTE DE BRASIL

Rafael Fonseca de Castro

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

A presente obra se organiza a partir do trabalho do coletivo de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E seu conteúdo é fruto de estudos e investigações originados nesse programa somados a estudos e investigações de colegas docentes que desenvolvem pesquisa educacional em outros estados que constituem a Região Norte e parte da Amazônia Brasileira.

Trata-se de uma obra que comunica uma série de pesquisas em Educação que vêm sendo desenvolvidas no estado de Rondônia, mas em diálogo com pesquisas educacionais em contextos específicos dos estados do Acre, do Amazonas, do Pará, do Tocantins e de Roraima, constituindo um conjunto de cenários e debates sem fronteiras, sob a égide da democracia, da pluralidade, da inclusão e do respeito às diferenças.

O grupo de docentes do PPGE/UNIR vem comunicando suas pesquisas em periódicos e eventos da área da Educação, mas também em obras coletivas como esta, com destaque para os *e-books* lançados em 2021, intitulados “(Rel)Atos Educativos: experiências e perspectivas em Pesquisa” e

“Educação em Foco: pesquisa em Educação na Amazônia”, pelos quais investigações importantes foram publicadas e vêm sendo divulgadas em formato digital para no Brasil.

O livro **“Pesquisa educacional na Região Norte do Brasil: cenários e debates emergentes”** reúne congrega 34 pesquisadores ao longo de 15 capítulos, distribuídos em três Eixos Estruturantes e igualmente distribuídos, constituídos por cinco capítulos cada: “Eixo 1 – Formação de professores e práticas pedagógicas”; “Eixo 2 – Gestão Educacional e Políticas Públicas”; e “Eixo 3 – Cenários e debates sem fronteiras”.

O Eixo 1 é aberto pelo capítulo intitulado **“Formação continuada e a avaliação da prática pedagógica de professores: um estudo em uma unidade escolar em Humaitá-AM - Calha do Madeira”**, de Lenida Molina Guerreiro Reis, Rosângela de Fátima Cavalcante França e Wendell Fiori de Faria. Seu objetivo geral consistiu em analisar as ações envidadas para analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores após a realização dos cursos de formação continuada, com especial atenção à avaliação das práticas pedagógicas dos professores.

Na sequência do Eixo 1, **“Linguagem cinematográfica, ensino e letramento literário: possibilidades de ensinar-aprender”**, é o capítulo de autoria de José Flávio da Paz, Charlliene Lima da Silva e Jane Lucia Ferreira de Souza Silva. Trata-se de um trabalho que consistiu em fomentar a discussão acerca da utilização da linguagem cinematográfica como recurso de ensino e da aprendizagem do texto literário na escola; refletir sobre como as denúncias e as transformações sociais se manifestam na historiografia ficcional ou real, no cinema e na literatura brasileiro; e reconhecer o cinema, seus instrumentos, compositores, escritores e suas produções, enquanto recursos tecnológicos disponíveis ao docente contemporâneo, em prol da efetivação do ensino de qualidade e desenvolvimento intelectual brasileiro.

O terceiro capítulo deste Eixo inicial, intitulado **“Uso pedagógico de Tecnologias Emergentes na Educação Matemática: uma investigação com professores do Ensino Médio de Ji-Paraná/RO”**, de Ivone Aparecida dos Santos e Rafael Fonseca de Castro, refere-se a uma pesquisa de Mestrado que

investigou as concepções e as práticas pedagógicas de 18 professores de Matemática que atuam no Ensino Médio em onze escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, interior do estado de Rondônia. A investigação objetivou analisar a percepção desses professores acerca de desafios e tendências para a Educação Matemática na sociedade contemporânea. Este capítulo discute, especificamente, os resultados referentes ao Uso pedagógico de Tecnologias Emergentes na Educação Matemática pelos professores que participaram da pesquisa.

O capítulo subsequente, do professor Samilo Takara, **“Pedagogias midiáticas da sexualidade: emergências entre cultura e educação na Amazônia”**, problematiza as publicações inscritas na *hashtag* #amazonia no Instagram acerca das visualidades que produzem sentidos para/nesta rede e que constituem uma interpretação sobre a relação entre sexualidade, mídia e educação. Neste estudo, Samilo analisa a produção de sentidos que inscreve uma noção de sexualidade nas imagens que se inscrevem nesse marcador. A indagação que instiga este estudo é: de que modo as imagens localizadas pela *hashtag* #amazonia produzem pedagogias culturais de sexualidade que relacionam a experiência dos espaços amazônicos a uma dimensão de visualidade/expressão de erotismo e desejo?

“Educomunicação, mídia-educação, cultura digital e outros atravessamentos na Educação Física Escolar” é o capítulo que encerra o Eixo 1. Dos autores Célio José Borges e José Aparecido Gomes, o texto comunica resultado de uma pesquisa que objetivou analisar o campo da Educação Física (EF) escolar e o subcampo da educomunicação e/ou mídia-educação, da cultura digital e seus atravessamentos no contexto educacional. Para tanto, realizou uma breve revisão de literatura em livros, teses, dissertações e artigos publicados internet. Para esses autores, os “suportes midiáticos” utilizados na modernidade são um diferencial no campo da EF escolar, pois, por meio das ferramentas tecnológicas, abre-se possibilidades de melhorar a compreensão das linguagens corporais, da cultura corporal do movimento.

O Eixo 2 é aberto pelo capítulo **“Crise em Educação, máximas simplificadoras e a formação de professores: uma (re)visão”**, de Rosângela Aparecida Hilário, Maria Ribeiro, Valdênia Guimarães e Silva Menegon e

Claudineia Gomes de Oliveira. Este texto objetiva analisar aspectos da crise na Educação Básica brasileira, com recorte temático sobre práticas desenvolvidas na Amazônia brasileira a partir dos resultados obtidos por estudantes dos anos iniciais a quem as propostas e os documentos educacionais deixam invisíveis em função da colonialidade do pensamento educacional brasileiro: as crianças pretas, a comunidade lgbtqi+ e os desobedientes das normas que aprisionam a liberdade do livre pensar e apequenam vivências para manter privilégios ao homem universal.

Na sequência, de Wanessa Teixeira da Silva e Josemir Almeida Barros, o capítulo denominado **“Nucleação escolar rural: mapeamento da produção científica na Região Norte do Brasil (2006 a 2020)”** apresenta mapeamento sobre a política de nucleação escolar no meio rural. Como indagação, suscita: como a política educacional de nucleação das escolas rurais vem sendo retratada pelas produções científicas dos programas de pós-graduação *Stricto sensu* em Educação? Logo, seu objetivo foi mapear a produção acadêmica sobre a política educacional de nucleação das escolas no meio rural, exclusivamente aquelas disponibilizadas via internet, pelos Programas de Pós-graduação *Stricto sensu* da Região Norte brasileira e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área de Educação.

O terceiro capítulo do Eixo 2, **“Programa de alimentação escolar: política pública em defesa do direito à alimentação saudável”**, das pesquisadoras Aparecida Luzia Alzira Zuin e Melba de Souza Guimarães, trata sobre a alimentação, enquanto um direito social estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, que versa sobre o dever que tem o poder público de adotar as políticas e as ações necessárias visando a promoção e garantia da segurança alimentar e nutricional da população brasileira, conforme igualmente disposto na Lei n. 11.346/2006, que criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN). No referido texto, são apresentados o PNAE, o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e é salientada a importância dos alimentos produzidos pela agricultura familiar, na merenda escolar das escolas de Porto Velho.

Na sequência, segue o capítulo **“Contexto histórico e socioambiental do estado de Rondônia e suas relações com a Educação Ambiental”**, dos autores Luciara de Souza Bispo Oliveira e Clarides Henrich de Barba, apresenta o contexto histórico e socioambiental do estado de Rondônia e suas relações com a Educação Ambiental. Buscou-se responder a seguinte problemática: diante do contexto histórico de constante destruição da flora e da fauna no estado de Rondônia, visando a apenas o desenvolvimento econômico, que práticas educativas ambientais podem ser realizadas para instruir as próximas gerações quanto ao impacto ambiental negativo destas ações no estado?

O capítulo que encerra o Eixo 2, de Jonas Araújo Pereira Júnior e Angela Maria Gonçalves Oliveira (da Universidade Federal do Amazonas – UFAM), **“A Gestão Democrática e o Plano Estadual de Educação do Amazonas”**, trata da gestão democrática da educação positivada pelo artigo 206º da Constituição Federal, pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB 9394/96, bem como pela meta 19 do Plano Estadual de Educação do Amazonas, lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015, tendo em vista seus atores e seu contexto sócio-político, objetivando realizar um exame sobre a gestão democrática e as barreiras para a sua implementação enquanto política pública no estado do Amazonas, demonstrando a indissociabilidade das questões políticas e econômicas neste processo.

O Eixo 3 é composto por textos oriundos de colaboração institucional do PPGE UNIR com pesquisadores de outros estados da Região Norte do Brasil. Colaboração institucional que já havia ocorrido na ocasião dos lançamentos dos dois e-books anteriores, lançados em 2021. Na presente obra, nossas parcerias são intensificadas e diversificadas.

O capítulo que abre este eixo estruturante, das autoras Aragoneide Martins Barros e Jocyléia Santana dos Santos (Universidade Federal do Tocantins – UFT), **“Educação em Miracema do Norte: instituições educativas tocantinas”**, tem como intuito narrar as memórias dos professores aposentados que atuaram no período de 1960 a 1990 no Colégio Tocantins, na Escola José Damasceno Vasconcelos e no Centro de Ensino Médio Santa Terezinha, na cidade de Miracema do Norte, estado do Tocantins. Dentre os objetivos específicos, buscou-se

identificar e entrevistar os docentes aposentados que atuaram nessas instituições educacionais para trazer à tona suas motivações para o exercício da docência num cenário educacional limitado e de insipiente formação docente.

O segundo capítulo do Eixo 3, intitulado **“PARFOR e formação de professores no Acre: efeitos de sentido da política na vida profissional dos sujeitos e além”**, dos pesquisadores Nádson Araújo dos Santos e Francisca do Nascimento Pereira Filha (Universidade Federal do Acre – UFAC), define como objetivo compreender como os graduandos do curso de Pedagogia da UFAC, Núcleo em Tarauacá, avaliam as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no que se refere a suas contribuições para a sua formação. Para isso, os autores abordam a Formação de Professores no Brasil, com destaque para programas emergenciais de formação na Região Norte do país, com enfoque no PARFOR no estado do Acre.

O capítulo seguinte, de Emílio Caetano Ferreira, Leila Adriana Bap-taglin e Wellen Cristynne de Araújo Sousa e Silva (Universidade Federal de Roraima – UFRR), denominado **“Educação Escolar Indígena e a conexão com o ensino de Artes Visuais: o invisibilizado e o inexistente em Roraima”**, objetivou traçar um desenho geral e aproximativo da Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima em conexão com o ensino de artes visuais pela ótica de pesquisas recentes sobre o tema, entendendo recente como os últimos dez anos. Para isso, fez-se um levantamento bibliográfico em plataformas de busca que incluem Scielo, Google Acadêmico e o portal da CAPES, buscamos organizá-los com o auxílio de ferramentas da análise de conteúdo.

O quarto capítulo deste eixo, **“Formação de professores no planejamento estatal: reflexão sobre indicadores sociais de monitoramento e avaliação na Amazônia Paraense”**, de Maria Gorete Rodrigues de Brito, Ney Cristina Monteiro de Oliveira e Francisco Willams Campos Lima (Universidade Federal do Pará – UFPA), propõe uma reflexão, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, sobre indicadores sociais de monitoramento e de avaliação relacionados à formação de professores no planejamento estatal, a partir de uma abordagem bibliográfico-documental. Para tanto, apresenta um breve histórico sobre essa temática a partir da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE)

(2014-2024). Na sequência, são apresentados indicadores para o monitoramento da formação de professores relacionados à Meta 15 do PNE, buscando refleti-los e cotejá-los a partir de problemáticas e desafios da Amazônia Paraense.

O capítulo que encerra o Eixo 3 e a presente obra, **“As questões de gênero em sala de aula: um olhar para a proposta curricular e pedagógica do Amazonas”**, das pesquisadoras Silvana Barreto Oriente e Maria Isabel Alonso Alves, (Universidade Federal do Amazonas – Campus Humaitá), traz à reflexão algumas considerações acerca das questões de gênero em sala de aula a partir da proposta curricular e pedagógica do estado do Amazonas. Trata-se de um recorte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Unidade de Humaitá – IEAA.

São inúmeras as temáticas abarcadas ao longo dos três eixos estruturantes do livro **“Pesquisa educacional na Região Norte do Brasil: cenários e debates emergentes”**, que se apresenta, para além de suas contribuições teórico-práticas, objetivando pensar a Educação na Região Norte brasileira como uma ação de resistência.

Algumas das pesquisas aqui apresentadas foram desenvolvidas em meio à pandemia de COVID-19, precisando ser (re)adaptadas devido às sérias restrições com vistas ao enfrentamento da disseminação do vírus e à preservação da saúde e da vida de milhões de pessoas. Mas nem as escolas, nem as universidades e nem as pesquisas em Educação pararam. Além de tudo, a ciência no Brasil veio sendo sistematicamente atacada em nosso país, seja por meio de cortes de verbas para a pesquisa, mediante duras ações de contingenciamento sobre Universidades e Institutos Federais ou em discursos falaciosos de quem mais deveria apoiar os pesquisadores brasileiros.

Por resistir a uma pandemia impiedosa e a constantes ataques contra a ciência, toda a obra construída em tempos tão difíceis é resistência. E este livro, lançado no ano de 2023, vislumbrando novos e melhores tempo para a Educação e para a pesquisa, também é resistência. Boa leitura!

Porto Velho/RO, 25 de março de 2023.

EIXO 1

Formação de Professores e práticas pedagógicas

1. FORMAÇÃO CONTINUADA E A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: UM ESTUDO EM UMA UNIDADE ESCOLAR EM HUMAITÁ/AM - CALHA DO MADEIRA

*CONTINUING EDUCATION AND EVALUATION OF TEACHERS'
PEDAGOGICAL PRACTICE: A STUDY IN A SCHOOL UNIT
IN HUMAITÁ/AM - CALHA DO MADEIRA*

*FORMACIÓN CONTINUA Y EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES: UN ESTUDIO EN UNA UNIDAD
ESCOLAR EN HUMAITÁ/AM - CALHA DO MADEIRA*

Lenida Molina Guerreiro Reis

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Wendell Fiori de Faria

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/ PPGE)

Introdução

A formação continuada de professores nos remete a pensar em atualizações de novos conhecimentos, possibilidade de melhor desempenho nos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da educação. Por tamanha relevância que ocupa tal formação, haja vista que está assegurada no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996- esta precisa ser repensada pelas agências formadoras, para que não se realize distanciada das reais necessidades dos professores e, portanto, não sendo possível materializar-se na prática pedagógica. Para tanto, entendemos que os projetos voltados para tal investimento não devem se constituir em ações estanques, servindo apenas para acumulação de cursos, como alude Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

À luz do pensamento desse autor nos fundamentamos para expressar nossa compreensão, ressaltando que o processo de formação continuada demanda planejamento a partir das necessidades dos professores, da problematização de suas práticas, da valorização dos seus saberes, do acompanhamento da execução do seu trabalho e avaliação das ações que desenvolvem no âmbito da escola e da sala de aula.

Partindo dessa compreensão, elegemos como questão norteadora do presente trabalho a seguinte indagação: como ocorre a avaliação das práticas pedagógicas dos professores que atuam no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM, após a realização dos cursos de formação continuada?

O objetivo geral consistiu em analisar as ações envidadas para avaliar o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores que atuam no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM, após a realização dos cursos de formação continuada.

Buscando coerência para desenvolvimento deste estudo, optamos por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada junto a sete professores que atuam no ensino médio no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM. Para obtenção dos dados, devido o momento pandêmico que estávamos vivenciando, realizamos encontros individuais *on-line*, via *Google Meet*, durante os quais os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada e gravada.

Para a estruturação desse artigo produzimos as seguintes seções: a primeira seção que consiste desta introdução.

Na segunda seção, abordamos o processo histórico do conceito de formação continuada, a discussão de autores que tratam da formação continuada

Apoiamo-nos em autores que trabalham a temática da formação continuada, como Imbernón (2010), que a conceitua como uma base para a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamentos e suas atividades; Day (1999) fala que a formação continuada de professores acontece num contexto de aprendizagem muito vasto, com um conceito mais amplo e elaborado de desenvolvimento profissional; Nóvoa (1999) concebe a formação continuada como processo crítico-reflexivo do saber docente. Apresentamos, ainda, dentre outros autores, Formosinho (2009), García (1999), Libâneo (2004), Candau (1997), Freire (1996) e Falsarella (2004).

Na terceira seção, discorremos sobre os aspectos gerais que envolveram este estudo, caracterizando os apontamentos pertinentes a sujeitos e *lócus* da investigação, bem como os aspectos metodológicos, o tipo e abordagem da pesquisa, instrumento de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos resultados.

Na quarta seção, apresentamos as respostas da entrevista realizada com os sujeitos do estudo, as quais foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática da pesquisa.

Na quinta e última seção, referente às considerações finais, tecemos comentários a respeito dos resultados obtidos, apresentamos nossos posicionamentos e concluímos, ressaltando a relevância desta pesquisa, que embora diminuta, agrega contribuição social, uma vez que, ao trazer indicadores para repensar a formação de professores, poderá beneficiar esse grupo social de profissionais e, conseqüentemente, alunos, escolas e a educação como um todo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

É necessário que o professor esteja preparado para a aplicação de novas formas de ensinar, para novas práticas educativas, através de formações continuadas que façam com que este tenha um olhar diferenciado para os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, esta seção tem o objetivo de

apresentar o conceito de formação continuada a discussão de autores que tratam da referida formação.

O conceito de formação continuada

O conceito de formação continuada de professores no Brasil foi se transformando ao longo dos anos, porém tal conceito sempre dependeu do contexto econômico, político e social do nosso país (ANDALÓ, 1995) e há várias nomenclaturas ou termos para a formação continuada em diversos tempos da educação brasileira.

Ribas (2000) enfatiza que existem diferentes modelos/concepções de formação continuada, o que acarreta em diversas tendências. Então, é necessário compreendermos cada nomenclatura, levando em consideração cada tempo contextualizado na história da educação do nosso país. Falsarella (2004) apresenta um histórico de termos utilizados ao longo dos anos para designar a formação continuada:

Interessante é notar que a formação continuada vai assumindo nomenclaturas diversas com o passar dos tempos. Em 1983, falava-se em treinamento em serviço. Em 1988, falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Também é em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação também continue em uso (FALSARELLA, 2004, p. 53).

Segundo Falsarella (2004), é interessante que cada um desses termos seja explicado com clareza; a autora cita Marin (1995), para discutir a esse respeito.

Segundo Marin (1995) o primeiro deles é o termo “reciclagem”, que é muito discutido, pois se refere a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.

Andaló (1995) explica que tanto o termo “reciclagem” quanto o termo “treinamento” representam um processo de desenvolvimento nos conhecimentos e atividades docentes. Enquanto Marin (1995) interpreta treinamento com um foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. Para Silva (2004), não é adequado tratar os processos de formação continuada como treinamento, pois o treinamento envolve ações mecânicas, não tendo objetivos de manifestar inteligência, tornando-se ineficaz.

Já Candau (1997) traz um conceito diferenciado de Marin (1995), afirmando que a palavra “reciclar” vem do processo industrial, que significa utilizar materiais recicláveis e, por esse motivo, não se enquadra no processo de formação docente. Nóvoa (1999) entende que o termo reciclagem não cabe no processo de formação continuada de professores, visto que não significa “uma qualificação para as novas funções da escola e do professor” (NÓVOA, 1999, p. 31). Sendo assim, é importante ressaltar que, na formação continuada, há um processo novo de aquisição de conhecimentos para novas práticas educacionais do professor, levando em consideração que o termo “reciclar” realmente não tem mais lugar dentro das novas tendências educacionais brasileiras.

De acordo com Ribas (2000), as mais variadas tendências se concretizam de acordo com as concepções de formação continuada que aparecem. Day (1999) explica que, quando a formação continuada não contempla as fases de desenvolvimento dos professores, seus objetivos e necessidades de desenvolver o intelectual e o emocional, não contribui para melhorar a capacidade de suas práticas como educador.

Segundo Marin (1995), o termo “aperfeiçoamento” significa tornar perfeito, ou mais perfeito ou, ainda, completar ou acabar o que estava incompleto. Silva (2004) destaca que “aperfeiçoamento” foi um termo que também apareceu na década de 80, com o objetivo de conclusão com esmero, completar

ou adquirir maior grau de instrução e, com o tempo, se tornou inadequado, “levando em consideração que é impossível pensar no processo educativo como conjunto de ações capaz de completar alguém, torná-lo perfeito ou concluí-lo” (SILVA, 2004, p. 24-25).

Marin (1995) apresenta o termo “capacitação”, que tem a conotação de tornar capaz e habilitar, ou seja, tornar o professor capacitado para suprir as demandas de sua sala de aula e habilitado em sua prática como docente. Silva (2004) ressalta que essa concepção é considerada como um processo que envolve sistematicamente e de contínuo o professor, para desenvolver as suas práticas de maneira satisfatória e de forma competente, “sempre na reflexão sobre o ensinar e o aprender” (SILVA, 2004, p. 25).

Marin (1995) considera as expressões “educação permanente”, “formação contínua” e “formação continuada” no mesmo nível, pois elas têm o mesmo objetivo no que diz respeito ao desenvolvimento construído pelos profissionais docentes. Silva (2004), por sua vez, interpreta os três conceitos de uma forma diferente, observando que, mesmo havendo semelhanças entre esses termos, é possível encontrar algumas diferenças bem acentuadas entre eles:

A educação permanente é a educação como processo contínuo, ocorrendo durante a vida toda e sendo mais utilizada para a educação de adultos; A formação contínua é o processo de desenvolvimento da competência dos educadores que tem como ofício transmitir, criando e reproduzindo o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade. A formação continuada é considerada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional (SILVA, 2004, p. 26).

Apresentamos os termos comumente atribuídos à formação de educadores ao longo dos anos no Brasil, para que o docente consiga contemplar e desenvolver uma ideia sobre sua formação e, conseqüentemente, sobre a sua prática.

É interessante que todo docente consiga adquirir conhecimentos novos para inovar suas práticas dentro de sala de aula, para atuar em diversas situações, criando possibilidades de ambientes onde todos possam ensinar e

aprender, através de socialização e compartilhamento de experiências. Nesse sentido, Franco (2012) comenta que o professor deve estar esclarecido de sua responsabilidade social; o professor que acredita que seu trabalho significa algo na vida de seu aluno tem sua prática docente pedagogicamente fundamentada.

O Quadro 1 traz uma síntese dos termos atribuídos à formação de educadores:

Quadro 01 - Nomenclatura da formação continuada

Nomenclatura	Definição
Reciclagem	Refere-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.
Treinamento	Foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento.
Aperfeiçoamento	Significa tornar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto.
Capacitação	Conotação de tornar capaz e habilitar.
Educação permanente Formação contínua Formação continuada	Foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

Fonte: Elaboração própria, com base em Marin (1995).

A educação acompanha as transformações para a formação e o desenvolvimento de alunos em processo de autonomia e criticidade: o livro não é mais o único recurso utilizado; os diálogos e experiências compartilhadas trazem uma reflexão maior sobre o fazer pedagógico do professor e de sua própria formação. Na formação continuada, os professores passam a ser alunos e aprendizes. Partindo dessa ideia, apresentamos um conceito de formação que tem como base a reflexão crítica na direção de uma construção de conhecimentos sobre a prática feita pelos sujeitos. No Quadro 2, trazemos alguns autores e suas definições de formação continuada:

Quadro 2- Autores e definições de formação continuada

Autores	Definição
Imbernón (2010)	A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias Implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.
Formosinho (2009)	A formação dos professores se baseia numa perspectiva que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem.
Day (1999)	O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividades que contribuem para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições.
García (1999)	[...] [deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) devem aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.
Libâneo (2004)	O termo “formação continuada” vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.
Candau (1997)	A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários e etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Freire (1996)	Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.
Nóvoa (1999)	Formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente.
Falsarella (2004)	Formação continuada como prática social de educação que mobiliza todas as possibilidades e saberes dos profissionais da educação.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a ideia de que na formação continuada os professores passam a ser alunos e aprendizes, Imbernón (2010) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2010, p. 48-49).

Imbernón (2010) ainda discute a importância da formação continuada como incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, aprimoramento do trabalho para transformação de sua prática.

Formosinho (2009) corrobora o pensamento de Imbernón (2009) quando assegura que a formação de professores está firmada num aspecto que considera as aprendizagens e os processos de socialização tão importantes para o desenvolvimento humano e profissional, quanto às aprendizagens que resultam dos processos que são estruturados de ensino e aprendizagem. Na concepção de Formosinho (2009),

A formação dos professores baseia-se numa perspectiva que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importante para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2009, p. 99).

Day (1999) dialoga tanto com Imbernón (2009) quanto com Formosinho (2009), enfatizando:

O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividades que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (DAY, 1999, p. 203).

É bem clara a intenção desses autores em explicar que a formação continuada ou desenvolvimento profissional vai além dos processos de aprendizagem dentro das instituições. A formação continuada deve levar em consideração o processo de socialização e experiências, através de uma reflexão crítica acerca da prática docente dos professores, para uma construção maior sobre o ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Day (1999, p. 204) explica que “a formação continuada tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva”, salientando que a aprendizagem se faz num contexto mais vasto, onde não se promove somente o desenvolvimento somente dos professores, mas das instituições escolares como um todo.

Nóvoa (1995) fala da troca de experiências e de saberes, os quais se solidificam no espaço onde todos aprendem, simultaneamente, os papéis de formador e de formando. Segundo o autor, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Essa afirmativa remete à ideia de que o professor ensina ao aprender e aprende ao ensinar, o que vem ao encontro do que

afirma Freire (1996, p. 13), em *Pedagogia da autonomia*: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, o professor está em constante aprendizado ao ensinar, considerando-se que todo esse processo acontece na escola e também fora dela, através das experiências e socializações, em uma aprendizagem permanente.

Para García (1999), a formação continuada de professores é um processo de aprendizagem, em que alguém deve aprender e desenvolver em um contexto concreto, como escolas, universidades ou centros de formação; isso implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular sobre os processos formativos, para melhorar as competências profissionais do professor. Nas palavras do autor,

[...] [deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores (GARCÍA,1999, p. 193).

García (1999) continua explicando que a formação continuada se apresenta com escassez de conceitos e isso a torna um fenômeno complexo. A formação como realidade conceitual não se dilui dentro de outros conceitos, porque depende muito do contexto social, político e econômico de onde se vive. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional irá depender do conhecimento técnico que o professor já possui para assim seguir adiante com sua formação:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diversos sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma

dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Na concepção de Libâneo (2004), a formação continuada está acompanhada da formação inicial, que traz o ensino de conhecimentos teóricos e práticos propostos para a formação profissional:

O termo “formação continuada” vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

O professor deve ter a consciência de que o processo de formação em sua vida deve ser contínuo, o que irá ajudá-lo em sua vida profissional, abrindo caminhos de desenvolvimento e aprendizado ao longo de sua carreira, em seu currículo profissional e contribuindo na formação de um sujeito crítico, criativo e autônomo.

Candau (1997) discute a formação continuada não somente na promoção de espaços como seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão, mas também através de um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática, para que o professor possa dar seguimento em sua formação continuada, num sentimento de renovação profissional. De acordo com a autora,

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários e etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em

interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAUI, 1997, p. 64).

A autora enfatiza que é no cotidiano da escola, com as experiências do dia a dia do exercício da docência, que o professor aprende, reaprende e se desenvolve no processo de uma formação continuada e num aprendizado constante. Assim como Candau (1997), Freire (1996) afirma que a formação continuada tem o objetivo de estimular a assimilação dos seus saberes, caminhando para uma reflexão crítica que o leve a uma prática crítico-reflexiva. Nos dizeres de Freire (1996),

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Nóvoa (1999, p. 24542) concebe a formação continuada como “processo crítico-reflexivo do saber docente” e que deve ser articulada ao desempenho profissional dos professores. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), o “aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para tanto, é necessário que o professor e a escola promovam esse ambiente de aprendizado e ensino, com o objetivo de compartilhamento de aprendizagens e experiências. É essencial que a formação continuada contribua para produzir a identidade do profissional através de uma definição bem clara de alguns pressupostos, dentre eles está o professor como construtor de sua própria formação (NÓVOA, 2003).

Nessa mesma via de interlocução, Falsarella (2004) considera alguns pontos que possibilitam uma visão mais ampla da formação continuada como prática social de educação, que mobiliza todas as possibilidades e saberes dos profissionais da educação:

- A valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar;
- O local de trabalho como a base do processo;
- A consideração das vivências e da experiência profissional construída pelo professor;
- A articulação com o projeto da escola;
- As especificidades da instituição escolar e da comunidade (FALSARELLA 2004, p. 50).

Enquanto Candau (1997) também tem o mesmo ponto de vista e apresenta eixos centrais que se referenciam como base para refletir a formação continuada que contemple os desafios e dificuldades do contexto educacional no século 21, a saber:

- A escola deve ser vista como lócus de formação continuada;
- A valorização dos saberes da experiência docente;
- A consideração do ciclo de vida dos docentes (CANDAU, 1997, p. 67).

Nóvoa (2003), Falsarella (2004) e Candau (1997) comungam a ideia de que a formação continuada deve ir muito mais além de uma formação, contemplando a escola como lugar de aprendizado contínuo, compartilhando as experiências vividas, levando em consideração o ciclo de vida dos professores. Gatti (2008) fala a respeito da falta de formação continuada específica para os docentes que estão inseridos nas escolas e discorre falando que é um fator que dificulta a prática pedagógica dos professores, considerando-se a precarização da formação inicial de professores na primeira graduação.

Nesse contexto, comungamos com a ideia de Silva (2004), adotando o termo “formação continuada”, porque concebemos que a formação tem o objetivo de estimular a assimilação dos saberes dos professores como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional. Dessa forma, entendemos que a formação continuada é um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento do professor.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção tem como objetivo apresentar os aspectos gerais que envolveram esta pesquisa. São caracterizados os apontamentos pertinentes aos aspectos metodológicos, sujeitos e lócus da investigação, bem como o desenho metodológico que orientou este trabalho, tais como: tipo e abordagem da pesquisa, instrumento de coleta de dados e procedimentos para a análise dos resultados.

Para desenvolvermos este estudo, optamos por uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), visto que esta é compatível com a descrição do fenômeno que investigamos: o processo de formação continuada ofertada pelas agências formadoras e seus desdobramentos. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como propósito identificar os fatores que determinam e mesmo contribuem para que os fatos ocorram e, com isso, aprofundem os conhecimentos da realidade para ir em busca do porquê dos fatos ocorridos.

Nossa abordagem foi qualitativa, com fundamentação teórica em Bogdan e Biklen, (1994). Esses autores, ao se referirem sobre os investigadores qualitativos, asseveram que:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das características da pesquisa qualitativa é o fato de se trabalhar com a subjetividade do sujeito da pesquisa, ou seja, a fonte de dados é adquirida através do ambiente natural, no qual o pesquisador é um instrumento muito importante para a investigação. Sua preocupação está em analisar os dados a partir das informações fornecidas pelos sujeitos investigados, sob o olhar crítico do pesquisador, e não apenas a contar os dados, como ocorre na abordagem quantitativa.

Na coleta de dados, utilizamos entrevista semiestruturada, possibilitando a manifestação do pensamento livre dos participantes da pesquisa, na intenção de obter resultados mensuráveis pelos discursos dos sujeitos.

Na busca de obtenção dos dados da pesquisa, realizamos encontros individuais *on-line*, via *Google Meet*¹, ocorridos no período de 01 a 09 de junho de 2021, nos quais os sete sujeitos deste estudo, professores que atuam no ensino médio da escola investigada, responderam a uma entrevista semiestruturada e gravada.

Não foi fácil coletar os dados, pelo fato de muitos dos entrevistados estarem muito ocupados com suas aulas *on-line*, ao que estavam também se adequando, pois as aulas aconteciam de forma híbrida. Três dos dez professores não puderam participar porque estavam se recuperando da COVID-19. Fazer as entrevistas pelo *Google Meet* também não foi fácil: tivemos que aprender a manusear a plataforma, aprender a gravar as entrevistas, pois nesse tempo pandêmico e de um ano atípico para todos nós, precisamos nos adaptar aos recursos disponíveis. Então, dispusemo-nos a aprender algo novo juntamente com os entrevistados.

Sobre a coleta de dados, as autoras Marconi e Lakatos (2002, p. 92) nos ajudam a compreender que a entrevista “é o encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto,

¹ Tendo em vista o período de pandemia da Covid-19, a incerteza quanto ao retorno das atividades acadêmicas normais e a medida de prevenção, após a aprovação ao CEP e seguindo o cronograma de execução das atividades propostas, a coleta de dados foi instrumentalizada pela entrevista semiestruturada por meio da plataforma digital *Google Meet*.

mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista é um dos instrumentos de pesquisa em que o pesquisador está em contato direto com o sujeito, observando gestos faciais, corporais e também pode obter informações para além das perguntas.

A organização e interpretação dos dados pautou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) a qual nos permitiu trabalhar com a Técnica Categorical Temática, criando, *a priori*, a categoria de Análise ***Avaliação da prática pedagógica dos professores.***

A análise de conteúdo foi realizada em três fases distintas:

Quadro 3 - Fases do processo de Análise de Conteúdo

<p style="text-align: center;">PRÉ-ANÁLISE (Etapa de organização da análise)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura flutuante; - Organização do material; - Procedimentos exploratórios; - Preparação do material.
<p style="text-align: center;">EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (Etapa de categorização)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de recortes em unidades de significados; - Formulação de categorias conceituais para análise; - Agrupamentos de unidades de significados.
<p style="text-align: center;">TRATAMENTOS DOS RESULTADOS (Análise descritiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inferência; - Interpretação.

Fonte: Bardin (2011)

Dos sujeitos e do lócus da investigação

Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiro Mendes, em Humaitá-AM, localizado na BR 230, Km 3,5, Bairro de São Cristóvão. A escola atende a alunos do ensino médio na modalidade de Ensino em Tempo Integral (ETI), com 553 alunos e 32 professores em sala de aula. No universo desses 32 professores que estão em sala de aula, somente 13 estão fazendo a formação continuada que a SEDUC está ofertando. Segundo a Coordenação Regional da SEDUC

em Humaitá, em uma conversa informal, os professores que estavam fazendo a formação continuada em Manaus tiveram sua formação interrompida em virtude do aumento dos casos da Covid-19 na capital.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa seriam 10 professores, porém três deles não puderam realizar a entrevista porque estavam se recuperando da Covid-19. Em Humaitá, em 2020 e 2021, tivemos muitos casos de professores infectados por essa doença, alguns não resistiram e foram a óbito, outros ficaram em casa, se recuperando, como foi o caso desses três professores que não puderam participar da nossa pesquisa. Então, realizamos a entrevista com sete professores.

O critério de seleção pautou-se em professores que atuam no ensino médio no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM, que têm, no mínimo, cinco anos de docência e que participaram da formação continuada disponibilizada pela SEDUC-AM.

Abaixo, apresentamos os sujeitos da pesquisa, idade, sexo, formação inicial, especialização e o tempo de magistério, sendo três deles do sexo feminino, e quatro masculinos, com idade que varia de 27 a 47 anos de idade, com formação inicial distintas, todos eles com especialização em diversas áreas e com o tempo de magistério que vai de 06 a 15 anos.

Quadro 4. O perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Formação Inicial	Especialização	Tempo de Magistério
P1	43	F	Letras	Metodologia do Ensino Superior	15 anos
P2	31	F	Inglês	Metodologia da Língua Portuguesa Mestrado em Ciências da Educação	12 anos
P3	36	M	Letras	Metodologia da Língua Portuguesa	10 anos
P4	27	F	Biologia/ Química	Mestrado em Ciências da Educação	06 anos
P5	33	M	Geografia	Metodologia e Didática do Ensino Superior	10 anos

P6	31	M	Artes Visuais	Ensino das Artes e Educação Musical	10 anos
P7	47	M	História	Docência do Ensino de História	12 anos

Da tabulação e análise de dados

As falas dos sujeitos que demonstraram maior similaridade foram codificadas (recortadas, classificadas) e organizadas de acordo com a categoria criada *a priori*, no caso, a categoria *Avaliação da prática pedagógica dos professores*. No item a seguir, analisamos a categoria apresentada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este item tem o objetivo de apresentar uma das questões da entrevista realizada com sete professores do CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes, Humaitá-AM, a qual nos possibilitou criar *a priori* a categoria de análise *Avaliação da prática pedagógica dos professores* cujas respostas foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática da pesquisa.

Categoria - Avaliação da prática pedagógica dos professores

A elaboração dessa categoria partiu do seguinte questionamento: *Como ocorre a avaliação da prática pedagógica dos professores?*

Os participantes assim responderam:

As avaliações são verificadas através dos planos e relatórios. (P1)

Sim! são verificadas mediante os planos e relatórios que fazemos. (P2)

Essas avaliações ocorrem através da verificação dos planos e relatórios pedagógicos. (P3)

Sim! Através de relatórios, os próprios diários que contem conteúdos e estratégias são usados como instrumento avaliativos da nossa prática. (P4)

Através desses mesmos formulários e diários que te falei, eles avaliam se realmente estamos colocando o que nós aprendemos nas formações na nossa prática e de como está o andamento das aulas. (P5)

Através de formulários e dos diários eles avaliam a nossa prática todo tempo. (P6)

Existe, através dos formulários, planos, porém com cobranças absurdas sobre o que aprendemos nas formações. (P7)

Sobre os entrevistados **P1**, **P2** e **P3** através de suas falas percebe-se a similaridade que se dá nas verificações da avaliação, no que se refere à prática pedagógica dos professores. É necessário que haja um planejamento para que se avalie a prática pedagógica dos professores, não podendo ser a mesma realizada de forma burocrática. García (1999) ao tratar desse tema, orienta que a planificação, o desenvolvimento e a avaliação de atividades de desenvolvimento profissional não podem ser realizados em uma perspectiva técnica, mas é necessário que se combinem elementos individuais, políticos, sociais, econômicos e profissionais.

Os entrevistados **P4**, **P5**, **P6** e **P7** falam que a avaliação da prática pedagógica dos professores ocorre por meio dos formulários, diários, planos e até relatórios pedagógicos como instrumentos avaliativos. Sobre a avaliação, García (1999), afirma que:

[...] a avaliação responde à responsabilidade profissional de conhecer a qualidade dos programas formativos. Os indicativos de qualidade da formação de professores não podem ser estabelecidos intuitivamente, mas, pelo contrário, a partir do conhecimento amplo e exaustivo das atividades de formação de professores, do seu funcionamento e dos seus resultados. Neste sentido, a avaliação deve cumprir a função de identificar quais os modelos e estratégias de formação de professores que causam um maior impacto nos diferentes níveis a estudar: pessoal, didático, institucional (GARCÍA, 1999, p. 213).

O autor enfatiza que, durante o desenvolvimento das atividades, a avaliação tem uma função formativa, que deverá proporcionar mudanças ou aperfeiçoamento de elementos avaliados, ou seja, a avaliação deve contemplar os aspectos social, político, econômico, cultural e profissional, para que obtenhamos informações relevantes sobre a prática pedagógica do professor. Na concepção de Day (1999, p. 233),

As oportunidades para refletir sobre a implementação do currículo e sobre as destrezas de ensino tendem a ser encaradas como parte do ciclo de planejamento e avaliação do ensino ou da introdução e implementação de novas iniciativas que são apoiadas e vistas como aspectos integrantes da escola.

Por sua vez, Estrela (2003, p. 61) nos traz a seguinte reflexão:

Se o homem é, em parte, aquilo que pensa, é também aquilo e, sobretudo, o que faz. E é pela ação e pelos resultados da ação que temos que avaliar a escola e a formação dos professores. Por isso, consideramos que uma ação educativa, uma formação de professores e uma organização escolar terão de ser construídas a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpreta-lo ou esclarecê-lo.

Estrela (2003) também discorre sobre o *lôcus* de desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, a escola, onde são vivenciados e resolvidos todos os problemas que surgem no dia a dia da escola:

Está subjacente a ideia de que é nos contextos de trabalho que se manifestam, vivem e se resolvem os problemas do cotidiano, afinam-se os projetos profissionais, reconstrói-se a identidade profissional. A centralidade que a escola e seu projeto assumem na educação do aluno e na sua inserção na comunidade aponta não só para um trabalho colaborativo dos professores, envolvendo parceiros educativos, como aponta para um novo papel da escola enquanto unidade de gestão do sistema (ESTRELA, 2003, p. 48).

Assim, é essencial que haja uma avaliação de acordo com a realidade e vivência de cada escola, que haja coerência na hora de fazer avaliação da prática pedagógica dos professores, levando em consideração a escola, as ações dos professores e dos alunos, para a resolução dos problemas que surgem no cotidiano escolar.

A falta de formação continuada específica para os docentes que estão inseridos nas escolas é um fator que dificulta a prática pedagógica e, conseqüentemente, interfere na avaliação da prática dos professores, considerando-se a falta de solidez na formação inicial de professores. Na percepção de Gatti (2008 p. 58), “isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”.

A autora afirma que os cursos iniciais não contemplam uma base adequada para a atuação profissional, pois “os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional”. Nesse sentido, a formação continuada é indispensável tanto para o desenvolvimento profissional do docente quanto para a formação integral do aluno, pois, “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor” (GADOTTI, 2009 p. 54) e a escola é o meio de formação e de referência dos direitos de cidadania da população.

Franco (2012) fala da importância de pensarmos que a formação de professores e logo também essa avaliação não se faz no vazio, mas que deve ser articulada com objetivo, uma política, uma epistemologia, uma pesquisa alicerçada pelos saberes pedagógicos.

Isso remete à ideia de que questionários, formulários e outras estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores possibilitem que as formações continuadas sejam realmente articuladas com a realidade em que as escolas estão inseridas, com as necessidades dos professores, dos alunos e da equipe gestora. Só então o desenvolvimento profissional do professor acontecerá de maneira suave e natural e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral do aluno.

Entendemos que a avaliação responde à função de identificar estratégias para avaliação/acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, melhorar os cursos de formação continuada e envolver os professores nesse processo de formação, que precisa ser somativo e formativo, levando em consideração os aspectos ou elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e profissionais, que facilitam o recolhimento de informações consideradas importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, retomamos nosso objetivo geral o qual consistiu em analisar as ações envidadas para avaliar o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores que atuam no Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM, após a realização dos cursos de formação continuada. A retomada de tal objetivo faz-se necessária para que possamos comentar os resultados obtidos em nossa investigação.

No desenho que traçamos para a construção deste estudo, buscamos construir um referencial teórico-metodológico, para dar aporte às nossas interpretações e fundamentar as análises efetivadas.

No contexto teórico, sobre a formação continuada, também apresentamos apontamentos históricos, verificando a evolução que esta atingiu, passando de termos que não coadunam com esse processo, para uma visão mais ampliada, que se caracteriza como o desenvolvimento profissional dos professores, o qual envolve os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais na formação dos professores.

No âmbito empírico, com relação à avaliação das práticas pedagógicas dos professores, é necessário que se perceba que a avaliação corresponde à função de identificar estratégias para avaliação de acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores; melhorar os cursos de formação continuada e envolver os professores no próprio processo de formação continuada.

Mediante tais resultados, concluímos que é essencial que a avaliação seja feita de acordo com a realidade e a vivência de cada escola e que haja, por parte desta um acompanhamento crítico-reflexivo, que possa subsidiar o professor para uma atuação também crítica. Desse modo, ao se desenvolver uma avaliação da prática pedagógica dos professores, é necessário considerar a importância da escola, as práticas dos professores e dos alunos, a fim de que problemas cotidianos sejam resolvidos.

Conclui-se também que as agências formadoras devem repensar o processo de formação continuada dos professores, problematizando suas dificuldades, considerando suas necessidades e possibilidades, bem como valorizando seus conhecimentos e experiências.

Por fim, compreendemos que a presente pesquisa, embora de forma incipiente, apresenta indicadores para repensarmos a formação de professores, o que poderá beneficiar esse grupo de profissionais e, conseqüentemente, alunos, escola e a educação como um todo.

Referências

ANDALÓ, C. S. de A. *Fala, professora!* Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

BARDIN, L. *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.

CANDAU, V.M. (Org.). *Magistério: construção e cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Ed., 1999

DEMO, P. *Algumas condições da escola de tempo integral*. Postagem em 28 de novembro de 2008.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antônio. *Profissão professor*. 2^a ed. Porto: Porto LTDA, 1999

- ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: Ferreira, N. S. C. (Org.): Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação dos professores*. Campinas: Autores Associados, 2004
- FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto LTDA, 2009.
- FRANCO, M. A. do R. S. *Pedagogia e prática docente*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 nº. 37 jan./abr. 2008.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola – teoria e pratica*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARCONI. M. A; LAKATOS. E. M., *Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papirus, 1995. nº 36, p. 13-20
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, 1999.
- NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 139-158.

SILVA, C. A. *O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica*. Dissertação de mestrado. Porto Velho-RO, 2017.

SILVA, J. G. G. *Formação continuada: reflexões sobre a construção da prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2004.

RIBAS, M. H. *Construindo a competência: processo de formação de professores*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

2. LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENSINO E LETRAMENTO LITERÁRIO: POSSIBILIDADES DE ENSINAR-APRENDER

CINEMATOGRAPHIC LANGUAGE, TEACHING AND LITERARY LITERACY: POSSIBILITIES OF TEACHING-LEARNING

LENGUAJE CINEMATOGRAFICO, ENSEÑANZA Y ALFABETIZACIÓN LITERARIA: POSIBILIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

José Flávio da Paz

Charlliene Lima da Silva

Jane Lucia Ferreira de Souza Silva

Univerisdade Federal de Rondônia (PPGE/ UNIR)

Introdução

A educação e a literatura, sendo a última entendida como arte e a primeira como fomentadora da formação humana, buscam na linguagem cinematográfica uma ferramenta potencial para o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico do ser humano. Por meio do seu colorido, imagens, sons e movimentos dão vida e recriam cenários múltiplos de uma leitura antecipada que não se equivalem.

Isto, porque sabemos do poder criador e imaginário que a literatura propicia. Por outro lado, o cinema, ainda que pela ótica unilateral de um diretor, traz consigo uma nova perspectiva, um novo olhar e, portanto, novas possibilidades de se pensar aquela narrativa.

Nesse sentido, torna-se salutar destacar a importância e a potencialidade do cinema como recurso possível de transformação do meio, pois é sabido que os filmes podem criar nos seus expectadores novas reflexões sobre a vida, o cotidiano e o mundo, embora não tenha surgido com essa finalidade, mas para o entretenimento e o lazer. Todavia, a educação e a literatura fazem uso dessa

arte para ensinar-aprender, tornando o aluno um leitor vanguardista e capaz de agir frente às adversidades, visto que uma vez moderador, o cinema é uma ferramenta capaz de mobilizar pessoas a protagonizar narrativas de mudança em suas comunidades e escolas e em si mesmo, enquanto cidadão, reconhecendo-o como partícipe do processo, um colaborador e não um serviçal e dependente do Estado.

Há temáticas cotidianas que envolvem questões de violências de múltiplas formas: às comunidades LGBTQIA+², aos idosos, às crianças e às juventudes que, embora existam e convivam conosco em um mesmo espaço, insistimos em ignorar e fingimos não ver, fazendo com que esses grupos continuem em um processo excludente e de marginalização, o que se complexifica se analisarmos sob um viés de classe. Tais assuntos podem ser trabalhados em uma perspectiva crítica, fomentando espaços produtivos de formação em sala de aula.

Desse modo, a educação que preza por uma formação de um ser humano integral, em especial nos dias atuais, enfrenta grandes desafios, dada as injustiças e as desigualdades, pelas quais passam a nossa população. Dificuldades estas que, inclusive, são vividas por nossos educadores e educadoras que advém desse contexto. Este é o cenário da nossa educação e por meio das artes e da formação e valorização da cultura local poderemos galgar melhores dias para as nossas crianças, cidadãs que herdarão o novo feito.

Objetivando amenizar, senão erradicar grande parte da pobreza nacional, por meio da promoção cultural, em 2003, o Ministério da Cultura (MinC) criou políticas de incentivo à cultura do povo brasileiro com a intenção do desenvolvimento local que se sustentavam na tríade simbólica, cidadã e econômica (BRASIL, 2010). Essas ideias perduraram por algum tempo, mas na atualidade, pouco se fala ou se faz. O povo voltou ao ostracismo, embora a

2 LGBTQIA+, inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queers, intersexuais, assexuais e outras sexualidades e identidades de gênero, embora devamos reconhecer que essa sigla cresce constantemente e abarcam aproximadamente, 26 bandeiras que celebram o Orgulho da Comunidade em suas mais diversas expressões.

fagulha da chama individual, ou seja, o desejo da promoção cultural local sabe-se ainda estar nesses agentes culturais.

A verdade é que, dentro ou fora da escola, a sociedade se apresenta cada vez mais violenta e distante do povo e sendo a instituição escolar o modelo dessa sociedade é quase impossível haver transformação, sem pretender, obviamente ser falibilista diante dessa situação. Neste sentido, compactuo com o pesquisador Angel Pino que argumenta no seu artigo *Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo* que “[...]sem pretender desqualificar a escola, parece existir um certo consenso a respeito do fato de que a escola de hoje continua praticamente a mesma de séculos anteriores, imobilizada frente às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade” (PINO, 2007, p. 781-782).

Todavia, não se deve esmaecer, mas creditar no poder de transformação que a escola deve exercer no seio da comunidade, mostrando e dando alternativa de escolhas e de posicionamento frente às adversidades que lhe são apresentadas. Por meio dos recursos audiovisuais e da linguagem cinematográfica, podemos reformular alguns conceitos e possibilidades que são vividos por cidadãos, nem sempre alienados ou reduzidos aquele espaço. Aliás, a educação e a literatura libertam e nos fazem viajar, sem que saíamos do lugar.

O interessante é que consigamos mobilizar atores na defesa de uma educação de qualidade de e para o povo que cultive e promova toda a comunidade escolar e que a cultura siga além do imaginário, tornando-se um aglomerado de experiências criativas e estéticas, sendo o aluno o protagonista do processo de se fazer e analisar arte, nos moldes da proposta de ensino de artes, pensada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1996; 1997; 1998).

Nessa perspectiva, o aluno não é apenas um apreciador da arte, mas um feitor, um sujeito capaz de criar e recriar contextos e situações fílmicas. Isto porque, basta estar de posse de um celular, objeto simples que as tecnologias contemporâneas propiciam a todo e qualquer cidadão, por menor renda que possua e, se não tem acesso, nada que uma atividade em grupo não resolva o problema metodológico. Afinal, um bom trabalho cinematográfico exige uma boa equipe de trabalho e, diante de tal iniciativa, a cooperação e a solidariedade entre os membros será a máxima da iniciativa docente.

Temos, portanto, duas perspectivas a seguir, senão três, como sejam: a primeira, um trabalho docente que faça uso das grandes obras cinematográficas e dos espaços dos cinemas; segundo, a produção fílmica por equipes de trabalho; o terceiro, a participação individual ou coletiva em concursos e eventos, como mostras de curtas e longas metragens no Brasil e mundo afora. Desse modo, promovendo a escola e a comunidade local.

Diante do exposto, este artigo traz à baila questões inerentes ao ensinar-aprender por meio da linguagem cinematográfica, onde o aluno se torna protagonista das ações e é posto diante de situações problemas de identificação e de gestor de possíveis dificuldades que a vida lhe propicie ou venha a lhe propicia, constituindo-se um aprender para a vida.

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas possibilidades didático-pedagógicas da utilização do cinema como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem por meio das experiências, ainda que ficcionalizadas pelas narrativas da audiovisuais promovidas por essa arte.

Acredita-se que, dadas as dificuldades de se trabalhar temas ou conteúdos de grandes complexidades e que envolvem determinados juízos de valores, podemos encontrar na linguagem cinematográfica, na leitura e na educação literária possibilidades de melhor ilustrá-las e, a partir dessas iniciativas, não somente promovê-las, enquanto artes, mas também como um instrumento de escape para o discente desenvolver a reflexão crítico-cidadã, acerca de como (re)agir frente às adversidades que a vida impõe. Nesse sentido, literatura e cinema são alternativas de desenvolver tais conteúdos de modos mais lúdicos, didáticos e interativos.

Para que tais expectativas sejam alcançadas, fez-se uso do método qualitativo, de caráter revisional bibliográfico, cujas finalidades são reunir bibliografias que tratem das ações educativas por meio das telas e dos livros, bem como descrever possibilidades de trabalhos em sala de aula que possam integrar literatura e cinema como possibilidades conjuntas de ensinar-aprender acerca de determinado assunto de modo que, ao entreter, também provocar reflexões críticas sobre o tema sugerido seja por meio da linguagem literária ou cinematográfica.

O resultado que será descrito neste artigo se encontra organizado em três partes. Na primeira, buscamos fundamentar histórico, conceitual e terminologicamente o *corpus* da pesquisa. Na segunda, apresenta-se o espaço escolar, suas dificuldades, mas ainda, possibilidades práticas de iniciativas, onde o protagonista é o aluno; e, por fim, expectativas de mudanças das ações desenvolvidas no interior da escola para com o entorno, reconhecendo a escola como importante incentivadora da promoção da educação, da cultura e do entretenimento da comunidade local.

Bases teórico-práticas e linguagens em diálogo

Alguns elementos norteadores da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) contemplam a educação poética, a educação literária³ ou o letramento literário como prioritários no processo de aquisição cultural, isso porque, diferentemente do que se pensa, a Literatura perpassa por todas as unidades curriculares e não somente compete à Língua Portuguesa, dada sua importância para o processo de ensinar-aprender os mais diversos conteúdos das mais variadas áreas do conhecimento humano.

Nesse sentido, os pensadores citados atribuem à escola, independentemente da nomenclatura que venhamos a utilizar, a função de orientar, incentivar e mediar processos de leitura literária, a partir desse e, mais precisamente,

³ Termo cunhado pelos poetas, escritores e doutores em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Isabel Festas, Maria Helena Damião e João Manuel Ribeiro, esse último com dissertação sobre „A Poesia na Escola – Resposta ao texto poético e organização do ensino“ (2012). Estes autores/as encontram ressonância no Brasil por meio de escritores e pesquisadores como Marisa Lajolo, na obra „Do mundo da leitura para a leitura do mundo“ (2004); Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva, na obra „Leituras Interdisciplinares na Escola“ (2016); e Maria Helena Martins em O que é leitura?“ (1997).

da sala de aula, por meio da intervenção pedagógica do docente, reconhecendo o *locus* escolar como responsável por uma educação humana integral e integrada à vida cotidiana dos agentes envolvidos no ato de ensinar-aprender.

Diante do exposto, caberiam, inicialmente, reflexões de como temos desenvolvido o hábito da educação ou letramento literário nos espaços escolares, em especial no âmbito das nossas escolas públicas para que não se generalizassem os espaços educacionais. Temos espaços destinados à leitura na escola? Se existe, do que é composto o seu acervo? Quem o gerencia e qual o seu horário de atendimento? Quais projetos são desenvolvidos e a quem se destina? Como é visto e estudado o texto literário? Quando se torna objeto de estudo e quais outras artes somam nesse ato educacional? Como correlacionam as palavras dos textos literários a outras artes? Há momentos para ações que as integrem? Quando? Onde? São inúmeras as indagações, como tais são as suas respostas. No entanto, acrescenta-se, como se dão as relações entre o ato de ensinar-aprender, a leitura literária, o entreter e o prazer que essas iniciativas podem provocar nos agentes da escola pública local?

Podemos encontrar algumas respostas nas obras dos autores e das autoras citadas, mas também em “Prazer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura” (2014), elaborado pelo Instituto C&A e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), editado por Paulo Castro que, além de apresentar dados da existência de que “(...) são 14,6 milhões de pessoas incapazes de realizar tarefas simples que envolvam a decodificação de palavras e frases” (p. 4), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2002, entrevistou o poeta Ricardo Azevedo e, questionado com o que leem as pessoas, respondeu:

Tudo entra na leitura, os olhos, o pensamento, as palavras e também as lembranças, as emoções, nossas imaginações e fantasias, as outras leituras que a gente fez, nosso gosto pessoal, nosso momento de vida, nossa intuição, nossa cultura, nossas crenças, nosso grau de conhecimento, nossa inteli-

gência, nossa sensibilidade etc. A leitura que somos capazes de fazer é um retrato da gente mesmo (AZEVEDO *apud* CASTRO, 2014, p. 35).

Um exemplo bastante positivo na relação letramento literário e o uso do cinema como recurso didático é o relato de experiência exposto na obra “Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas” (2011), escrito pela filósofa, educadora e mestre em Comunicação Lucilla da Silveira Leite Pimentel, onde a autora versa sobre a função formativa de adolescentes e jovens por meio do uso de duas grandes obras cinematográficas como a “Sociedade dos poetas mortos” (1989) e a “A língua das mariposas” (1999). Seu interesse é conduzir adolescentes e jovens a uma leitura de empoderamento e de autoafirmação frente aos sistemas de opressão, sem obscurantismo ou demagogia.

No livro, a autora afirma ser o cinema uma excelente possibilidade de interferências socioculturais, uma vez que precisamos entender:

(...) o cinema como arte, de comunicação específica e linguagem audiovisual. Ele oferece condições de o adolescente ver a sua imagem retratada nas telas, encontrar o seu *duplo* [Morin (1956) 2001] - este que provoca a experiência do estranhamento, pois o que é familiar aflora do inconsciente quando se apresenta na imagem travestida de uma forma inusitada – ou ver nessa imagem fragmentos, uma faceta de si mesmo nas representações que ela traz, mas contribuindo para o seu autoconhecimento.

É por meio de suas diversas linguagens que o cinema coloca à mostra as relações do adolescente com ele mesmo, o outro, a sociedade e o mundo. Ao visualizar essas possibilidades, reconhecemos brechas que uma leitura imagética sugere para se adentrar no universo do cinema e analisa-lo em um contexto educativo [...] (PIMENTEL, 2011, p. 22).

Nessa mesma direção, e corroborando com as reflexões acerca do processo de identificação e autoafirmação juvenil, é possível identificar duas obras literárias que se tornaram filmes para o cinema e renderam não apenas uma boa bilheteria aos cineastas e agregados, mas também uma maior visibilidade às causas da comunidade LGBTQIA+, são eles *Com amor, Simon* (2018),

dirigido pelo produtor de televisão e roteirista estadunidense Greg Berlanti (1972) e *Me chame pelo seu nome* (2017) dirigido pelo produtor e roteirista de cinema italiano Luca Guadagnino (1971).

Ambos os filmes foram baseados nos livros homônimos *Com amor, Simon*, de autoria da escritora americana Becky Albertalli e tradução de Regiane Winarski e *Me chame pelo seu nome*, do escritor ítalo-egípcio-americano André Aciman (1951) e traduzido por Alessandra Esteche, sendo suas primeiras publicações ocorridas em 07 de abril de 2015 e 23 de janeiro de 2007, respectivamente, enquanto os dois filmes foram lançados em 2018. As tramas, de cunho homossexual masculino, envolvem afetividades, mistérios, questões geracionais, no caso de *Me chame pelo seu nome*, e negritude e diferenças de classes e religiões, como em *Com amor, Simon*.

Nos casos dos filmes *Meninos não choram* (1999), dirigido pela cineasta estadunidense Kimberly Peirce (1967) e *A garota dinamarquesa* (2015), livro escrito pelo professor, editor e romancista estadunidense David Ebershoff e filme dirigido pelo cineasta, produtor e roteirista britânico Tom Hooper (1972), foram baseados nos dramas biográficos, tornando-se *corpus* de um estudo comparado, resultando no artigo *Cinema, literatura e reflexões sobre ideologia de gênero e construção de identidade: um estudo em “Boys don’t cry” e “The danish girl”* (PAZ, 2018).

No artigo, são apresentadas situações de transfobia vividos respectivamente por Teena Brandon (1972-1993), homem transexual americano que foi espancado, violado e assassinado em Humboldt, nas proximidades da cidade de Falls City, Nebraska/EUA; e Lili Elbe (1882-1931), uma das primeiras pessoas transgênero a se submeter a uma cirurgia de redesignação sexual, segundo Michael Fleming (2009).

Diante de alguns temas delicados, apresentados por meio dos livros e filmes, cabe ao profissional da educação, seguindo a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2010, p. 11) aqui já citada, promover um estudo contextualizado e detalhado antes mesmo de qualquer conceituação ou esclarecimento, a depender da situação, faixa etária e categorização institucio-

nal, ou seja, laica ou convencional, dada as polêmicas oriundas destes filmes, bem como de análises e reflexões subsequentes a exposições desses.

Destaca-se que nestes dois filmes encontramos diversas cenas que aludem tipos de preconceito, segregação, questões de desordem familiar no sentido *stricto* do termo e as mais variadas formas de violências: físicas, psicológicas e, acima de tudo, de gênero/sexualidade. Cenas imagéticas que suscitam debates em sala de aula e podem contribuir para o enfrentamento dessas formas opressoras, injustas e de exclusões socioeconômicas e culturais.

No âmbito brasileiro, inúmeras obras fílmicas, tais como curtas-metragens, longas-metragens e documentários, poderiam ser citadas⁴ para ilustrar as paisagens, a natureza, as questões socioeconômicas e culturais, as sobreposições e destacam a literatura, a história e a cultura do Brasil. Filmes que provocam risos, dores, comoções, mas que nos chamam a atenção para muitas coisas e fatos que ficam obscuros em uma primeira leitura, em especial, se o fim do cinema se cumpre em si mesmo, ou seja, serve apenas para entreter, não levando o indivíduo a uma análise crítica da sua realidade ou dos contextos intercontinentais, dos quais vitimamos e somos vítimas, muitas vezes, concomitantemente.

Dessa maneira, apenas um olhar minucioso, com indagações críticas, suposições e intervenções que o professor provoca em sala de aula, pode con-

⁴ “1964: O Brasil entre armas e livros” (2019), documentário produzido pelo YouTube Brasil; “A Hora da Estrela” (1985) foi baseado no romance homônimo de Clarice Lispector e dirigido por Suzana Amaral; “Hotel Atlântida” (2009) e “Uma vida em segredo” (2001) dirigidos por Suzana Amaral; “Amor Maldito” (1983) e “O dia de Jerusa” (2014) dirigidos pela advogada e cineasta, Viviane Ferreira; “Aquarius” (2016), escrito e dirigido por Kleber Mendonça Filho; “Capitães de Areia” (2011), baseado no livro homônimo de Jorge Amado e foi dirigido por Cecília Amado (neta do escritor); “Carlota Joaquina, Princesa do Brasil” (1995), dirigido por Carla Camuratti; “Carlota Joaquina” (1995), “Copacabana” (2001) e “Irma Vap – o retorno” (2006) dirigidos pela atriz e cineasta, a carioca Carla Camuratti; “Central do Brasil” (1998), dirigido por Walter Salles e o ator Vinicius de Oliveira; “Democracia em vertigem” (2019), “Olmo e a Gaivota” (2014) e “Elena” (2012) dirigidos por Petra Costa; “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (2001), baseado no livro homônimo de Machado de Assis e a direção de André Klotzel; “(1966) da diretora e cineasta carioca Helena Solberg; “Xica da Silva” (1976), dirigido por Cacá Diegues; *et cetera*.

duzir aquele que assiste a uma perspectiva diferente do óbvio, do senso comum, fazendo-o adentrar em uma leitura que não o aliene, mas que o liberte e o torne autônomo.

Concernente às questões que envolvem a corporeidade, a africanidade e os seus rituais no Brasil, por exemplo, é possível encontrar em *Besouro* (2009), direção de João Daniel Tikhomiroff, um excelente recurso que cumpre muito bem a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

Ressalta-se que as propostas de filmes para a educação literária, aqui mencionadas, são meras ilustrações, uma vez que não se pretende esgotar as possibilidades de uso do cinema como recurso adaptável para o ensino-aprendizado de toda e qualquer temática pertinente à formação humana. Também não é interessante pensar que o professor irá exibir filmes para os seus alunos diariamente. Dentro de um plano de aula equilibrado, ele poderá utilizar sempre que possível o cinema como uma possibilidade de ensinar-aprender e, mesmo, a partir dele tomar outros rumos para a sua prática docente.

O Aluno como protagonista

A Abordagem Triangular, idealizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (2010), em síntese, consiste na premissa do ver-pensar-fazer. Diante desta tríade, o docente poderá propor atividades que envolvam não somente a fruição de filmes e vídeos, mas a visita ao interior de um cinema para conhecimento da sua estruturação e dos equipamentos utilizados e a posterior produção de materiais audiovisuais mediante o contexto e disponibilidade tecnológica da escola e dos alunos. A seguir, traçamos um roteiro como proposta do uso do cinema, em sala de aula, inspirado na Abordagem Triangular.

Antes de qualquer coisa, em uma etapa de contextualização, é importante que os estudantes conheçam a história do cinema e percebam que antes

da sua criação – pelos irmãos Lumière em 1895 na França – os registros eram feitos de modo fotográfico, pela oralidade e muitas informações se perderam com o tempo, fazendo com que o passado se perdesse ou se distanciasse do que temos e somos na atualidade.

Nessa época, as exibições não consistiam como as temos hoje e os projetores que nos dias atuais são utilizados constituem-se em algo ainda mais recente. No início, os irmãos Lumière projetavam em um cinematógrafo, certamente uma estrutura rude e inimaginável pelos alunos, mas algo que rende uma boa pesquisa, se sugerida.

Igualmente, é importante informar para os alunos que o cinema nasce sem som, por isso a denominação *cinema mudo*, ou seja, os atores e atrizes falavam, mas apenas segundos depois saíam suas legendas. Destaca-se, nesse momento histórico, o ator, comediante e cineasta britânico Charles Chaplin (1889-1977), responsável por clássicos como *O Garoto* (1921) e *Tempos Modernos* (1936).

A inserção de áudio nos filmes do cinema teve início em 1926 com o filme *The Jazz Singer* (1926), da cineasta Warner Brothers, dirigido por Alan Crosland, porém o som não possuía simultaneidade com as falas dos atores. Apenas em 1928, Warner Brothers conseguiu a sincronização entre o som e a cena no filme, sendo *The Lights of New York* (1928), do produtor e diretor de cinema americano Bryan Foy (1896-1977), o primeiro filme a ter esse equilíbrio entre som e imagem. Uma vez ajustados sons e imagens, temos um formato de cinema mais próximo com o que temos na atualidade, guardando os avanços tecnológicos que desfrutamos nas últimas décadas.

Exposta esta brevíssima história aos alunos, deve-se seguir a visita técnica às dependências de um cinema existente na sua cidade ou nas redondezas. O professor combina previamente com os gerentes e, em muitos casos, consegue a exibição de uma sessão específica e gratuita para os seus alunos.

A história do cineclube se confunde com a história do cinema. O cineclube surgiu na França e tinha como objetivo a exibição de filmes em áreas mais reservadas e, possivelmente, para grupos mais seletos, no início do século passado. No Brasil, chega em 1928, “[...] na cidade do Rio de Janeiro, e

chamava-se *Chaplin Club do Rio de Janeiro*. Já São Paulo, oficialmente, só ganhou um cineclubes em 1940, nomeado de *Clube de Cinema de São Paulo*” (2021, s/p), segundo artigo intitulado *Cineclubes: um espaço político, pedagógico e de formação de público*, disponibilizado no site do Instituto de Cinema:

Os cineclubes são espaços democráticos, educativos, políticos, sem fins lucrativos que contribuem na formação de público, porque não só estimulam as pessoas a assistirem a obras audiovisuais, como também promovem rodas de discussões. As obras exibidas ainda colocam o espectador em contato com diferentes cinematografias, narrativas, estéticas e culturas. Os participantes têm a liberdade para escolherem o que será exibido, a seleção costuma ser de acordo com a temática. Muitos cinéfilos e profissionais da área encontraram nesses locais uma oportunidade para conhecer um pouco mais sobre o processo criativo e para trocar experiências a respeito da sétima arte. (...)

Entre os principais objetivos dos cineclubes, estão refletir sobre a linguagem e do cinema, possibilitar a experiência fílmica como ferramenta de educação, estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e viabilizar ações concretas de intercâmbio entre cineclubistas, realizadores, pesquisadores, críticos e pessoas enxergam o cinema como uma arte transformadora. (INSTITUTO DE CINEMA, 2021, s/p).

No âmbito da sala de aula, e considerando a possibilidade de os alunos terem celulares à disposição, pode-se propor a concepção e execução de um roteiro, gênero que pode ser trabalhado antes de seguir para a filmagem, além da edição da obra autoral que poderá ser exibida em um projetor convencional de uso na sala de aula, mas aberto aos membros da comunidade.

Externo ao espaço escolar e a comunidade é possível estabelecer boas parcerias com a iniciativa privada, um exemplo nesse sentido é o Sistema S⁵. O

⁵ O chamado ‘Sistema S’ reúne todas as empresas que têm seu nome iniciado com a letra “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) e Servi-

SESC, em especial, tem um trabalho educativo cinematográfico desde 1970, quando deram início ao funcionamento das suas salas de exibição, com temas livres, diversos, que respeitam as faixas de desenvolvimento humano, de caráter nacional e internacional.

Assim, optou desde o início de suas atividades, por recorrer ao cinema como instrumento de transformação da sociedade, levando-o aos mais longínquos rincões e oferecendo ações educativas paralelas, como seminários, palestras e debates. Entre os seus objetivos consta (...) fundamentar a educação em cultura na dimensão social, o que contribui em produtividade para a formação de sentidos à qual se propõe (ABI-ABIB, 2012, p. 5).

Desse modo, são importantes os contatos prévios com as faculdades, com os centros de pesquisas e com as empresas vinculadas ao Sistema S para que o acesso à arte e à cultura cinematográfica possam chegar à escola.

Esse processo de mobilização compete a todos, não somente à escola, mas a uma mobilização conjunta daqueles que acreditam em uma escola mais democrática e atuante, que forme sujeitos mais justos e comprometidos com as mudanças positivas da sua realidade. De certo,

[...] é muito importante ajudar os professores a saber ensinar mais e melhor. Muitas vezes é por não saberem como lidar praticamente com as dificuldades encontradas pelas crianças pobres em aprender que os professores põem a culpa na vítima. Com essa desculpa não levam em conta a situação real dos seus alunos nem colocam em questão sua própria maneira de ensinar. [...] É preciso, portanto, garantir que todos os alunos possam aprender coisas indispensáveis com saber ler e escrever bem a língua materna; desenvolver o

ço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social de Transporte (Sest) e Serviço Social do Comércio (Sesc).

raciocínio matemático; adquirir conhecimentos básicos de história, geografia e do meio social (CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1983, p. 89).

A garantia de uma educação de qualidade, e para todos, efetivamente se dará, a partir do diálogo e da interação humana, como difundido pelas concepções teórico-práticas de Vygotsky (1987), onde homem e meio social estão intimamente conectados e focados em cumprir uma mesma missão.

Constituir sujeitos de ação, mas também pensantes, conduzirá às leituras, ideias e possibilidades criadoras inimagináveis e o cinema como elemento despertador dessas possibilidades é o que todo educador comprometido com as causas locais almeja. Isto porque teremos cidadãos mais comprometidos com a coletividade e com o respeito às diferenças.

Considerações Finais

Como podemos perceber e diante das várias possibilidades apresentadas, não restam dúvidas de que o cinema pode se tornar um excelente recurso didático-pedagógico, se aliado aos processos de letramento literário e da formação crítica do educando, cidadão do tempo presente e do futuro.

Tal afirmativa se dar por acreditarmos que, ao passo que assiste a um filme numa sala de cinema o aluno é induzido a recorrer ao livro que deu origem a trama cinematográfica, objetivando compreender as nuances e subjetividades nem sempre aclaradas por esse instrumento. Nesse sentido, a recíproca é verdadeira e possibilita comparar os conteúdos recebidos, mas também edificar novos saberes e, dessa forma, vislumbrar juízos acerca de tal tema, inclusive, aplicando-os no seu cotidiano, seja no âmbito pessoal, das relações pessoais e/ou profissionais, quando imerso nesses contextos.

A escola, por sua vez, cumpre uma função social singular e todo cidadão passa por ela em dado momento do seu percurso histórico e social. Diante disso, docentes e equipe técnica precisam afinar os discursos e as suas práticas em prol de um espaço mais acolhedor, que liberte, inspire e promova as artes,

onde a cultura do povo possa ser a grande bandeira de luta e o aluno protagonista dessa iniciativa - apreciador, avaliador e construtor de novas artes e novos conhecimentos e saberes em prol de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse sentido, o cinema e a educação literária propiciariam a emancipação e a emergência deste poder criador que todos trazem, enquanto capacidade crítica de reconhecer as condições atuais, mas com um olhar voltado para ao vislumbre de um futuro promissor, cabendo à escola instigar, promover e direcionar os talentos artísticos e literários, bem como, as inteligências para o que melhor atender as necessidades dos alunos.

Afinal, já é sabido que nem todos aprendem da mesma maneira, pois existem aspectos individuais a se considerar nesse percurso. Por outro lado, esse sujeito precisa tomar rédeas da sua vida e ser o agente principal e transformador dela, pois, embora tenhamos a ficcionalidade presente na sétima arte, ressalta-se a necessidade de termos os pés no chão e fazermos com que os nossos alunos tenham iniciativas também para mudá-las.

As possibilidades estão postas e não é novidade alguma que muito já se tem dito sobre a tríade educação-cinema-leitura literária. Todavia, não se pretende esgotar tais discussões, mas apresentar alternativas e indicar filmes que possam colaborar significativamente no ato de educar, ensinar e aprender por meio de um diálogo entre o cinema e a literatura, buscando destacar a quem de direito é a fala e a ação transformadora.

Referências

ABI-ABIH, Maron Emile. *Mostra 1959: o ano mágico do cinema francês*. São Paulo: SESC, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

- BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL, MEC.SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL, MINC. *Cultura em três dimensões: as políticas do Ministério da Cultura de 2003 a 2010*. Brasília: MinC, 2010.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Presidência. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003.
- CASTRO, Paulo. *Prazer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura*. São Paulo: Instituto C&A/CENPEC, 2014.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis, 1983.
- FLEMING, Michael. Paltrow se junta a Kidman em ‘Girl’: atriz adicionada à adaptação ‘dinamarquesa’. In.: *Variety*: boletins informativos - Edição entree-dição dos EUA, de 08 de novembro de 2009, 15h30, horário do Pacífico. Disponível em <https://variety.com/2009/film/news/paltrow-joins-kidman-in-girl-1118011033/>. Acesso em 27 out 2021.
- INSTITUTO DE CINEMA. Cineclube: um espaço político, pedagógico e de formação de público. – São Paulo: *Instituto de Cinema*, 2021. Disponível em <https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/cineclube-um-espaco-politico-pedagogico-e-de-formacao-de-publico->. Acesso em 20 out 2021.
- KERR, Clark. *A sociedade multidimensional: Marshall, Marx e os tempos modernos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- PAZ, José Flávio da. Cinema, literatura e reflexão sobre ideologia de gênero e construção de identidade: um estudo em “Boys don’t cry” e “The danish girl”. *Lampejo Revista Eletrônica de Filosofia e Cultura*, edição nº 13 – volume 7 número 1, do 1º Semestre de 2018. – p. 56 – 80. Disponível em http://revis-talampejo.apoenafilosofia.org/edicoes/edicao-13-vol_7_n_1/4_-_Cinema,_literatura_e_reflex%C3%B5es_-_56_a_80.pdf. Acesso em 21 nov. 2021.
- PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: zigzagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes.

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, maio/ago. 2017.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. *Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

3. USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE JI-PARANÁ/RO

*PEDAGOGICAL USE OF EMERGING TECHNOLOGIES IN
MATHEMATICAL EDUCATION: RESEARCH WITH HIGH SCHOOL
TEACHERS IN JI-PARANÁ/RO*

*USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA
EDUCACIÓN MATEMÁTICA: UNA INVESTIGACIÓN CON PROFESORES
DE ESCUELA SECUNDARIA DE JI-PARANÁ/RO*

Ivone Aparecida dos Santos

Rafael Fonseca de Castro

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/ PPGE)

Introdução

Compreender e aperfeiçoar as práticas pedagógicas do ensino da Matemática e as necessidades apresentadas pelas transformações no mundo contemporâneo das últimas décadas são desafios aos educadores brasileiros. Nessa perspectiva, assim como Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 76), defendemos a importância de investigações voltadas ao ensino da Matemática, tendo em vista que “a pesquisa traz novas compreensões sobre a prática pedagógica e, a longo prazo, vai ressignificando e redimensionando o trabalho docente” pelas exigências de leituras, registros, análises e aprofundamentos dos fenômenos educativos.

Quanto à Matemática, Ponte, Brocardo e Oliveira (2019) explicam que o ensino dessa disciplina parte do princípio de que todos podem produzir Matemática em suas diferentes expressões. Esses pesquisadores compreendem a importância de relacionar características histórico-culturais para contextualizar e conhecer concepções e percepções que orientam e influenciam a formação docente e as práticas pedagógicas no ensino da Matemática.

Uma das características da sociedade contemporânea tem sido o avanço tecnológico e a informatização de diversos setores. Em se tratando da Educação, adotamos o conceito de Tecnologias Emergentes (TE), de Castro (2020), que vem sendo utilizado em estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa HISTCULT⁶, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Esta conceitualização, como contextualiza Castro (2020), origina-se por seu caráter atemporal e pela intencionalidade de superação de outras nomenclaturas a esses artefatos culturais tecnológicos, como Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) e Tecnologias Digitais Virtuais (TDV), para citar algumas. Castro (2020), então, propõe o conceito de TE, de base dialética e de perspectiva histórico-cultural, para denominar as tecnologias aplicadas à Educação:

uma tecnologia será emergente em seu tempo e será nova somente naquele tempo. Ao mesmo tempo, as tecnologias típicas da segunda década do século XXI possuem características que vão muito além de informar e comunicar. Os usuários de *smartphones* conectados podem realizar uma série quase inimaginável de atividades com o aparelho em mãos. Muitas dessas atividades promovem o encontro do virtual com o real, em tempos variáveis, espaços distintos, multimodais e multimídias (p. 85-86).

O estudo o qual aqui nos referimos se baseia em uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIR e se origina de inquietações oriundas do trabalho docente na Educação Básica de uma educadora matemática do interior do estado de Rondônia, inserida no, já referido, grupo de pesquisa. Esta investigação integra um conjunto de pesquisas desenvolvidas na região da Amazônia Legal brasi-

⁶ Grupo de Pesquisa HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia pela Portaria 33/2017/PROPESQ/UNIR.

leira direcionadas a estudar os impactos da pandemia global de COVID-19 sobre a Educação nos estados do Amazonas, Acre, Pará, Rondônia e Tocantins⁷.

No presente estudo, analisamos a percepção de professores de Matemática do Ensino Médio (EM) de Ji-Paraná, município do interior de Rondônia, acerca das concepções e dos desafios em suas práticas pedagógicas na sociedade contemporânea (SANTOS, 2021). Esta investigação adotou abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2017) para coleta e análise de dados e, quanto aos fins, caracteriza-se como exploratória (GIL, 2017). Os participantes foram 18 professores de Ensino Médio de onze escolas públicas urbanas do município de Ji-Paraná.

Desde o início, a pesquisa buscou incluir todos os professores do município que se enquadrassem nesse perfil. No entanto, aplicados os critérios de exclusão de participantes, “ter disponibilidade em participar da pesquisa” e “responder ao questionário”, obtivemos o número final de 18 professores. Para investigar as percepções desses professores, foi elaborado e disponibilizado, via *Google Forms*, um questionário misto (GIL, 2017), combinando perguntas abertas e fechadas.

Os dados foram organizados e interpretados por meio da análise textual discursiva, como nos moldes propostos por Moraes (2003). Com base nas respostas dos professores ao questionário, para facilitar o estabelecimento de relações, criamos duas categorias de análise: 1) “Percepções sobre concepções e práticas no ensino de Matemática” e; 2) “Uso pedagógico de Tecnologias Emergentes na Educação Matemática”. No presente recorte, focaremos na Categoria 2 e em seus desdobramentos.

⁷ Detalhes sobre as publicações relacionadas a esse projeto podem ser conferidas no Dossiê Temático “Formação e trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: o que estamos fazendo? Percepções desde a Amazônia Legal”, disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/issue/view/66>. Esse conjunto de investigações integra o Projeto de Pesquisa de mesmo nome, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia pela Portaria Nº 60/2020/PROPESQ/UNIR e vinculado ao Programa de Pesquisa “Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental” (Portaria Nº 70/2019/PROPESQ/UNIR).

O texto está organizado de forma a estabelecer discussões que consideramos pertinentes sobre o uso pedagógico de Tecnologias Emergentes na Educação Matemática. Na sequência, descrevemos o percurso investigativo e, em seguida, apresentamos e discutimos os resultados da Categoria 2. Por fim, encerramos com nossas considerações finais e listamos as referências utilizadas.

Uso pedagógico de Tecnologias Emergentes na Educação Matemática

Silva e Reinheimer (2021) destacam que a Matemática na Educação Escolar vem sendo caracterizada não como uma forma de pensar, mas como um currículo com tópicos a serem estudados, fazendo com que se torne um estudo exageradamente abstrato e desconexo da realidade do estudante. Na pesquisa de Gomes (2007), observamos essa percepção crítica dos estudantes sobre as práticas de ensino da Matemática escolar. Para a autora, essa disciplina se apresenta de forma fechada em si mesma e desvinculada das relações do homem com o seu meio histórico-cultural dentro das escolas.

Cury e Gutierrez (2017) salientam que o século XX trouxe possibilidades de avanços em tecnologias para as escolas e as exigências de (re)organizações e tendências no ensino da Matemática também. Já no século XXI, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a Competência Específica II focaliza na preparação do estudante para opinar em discussões e propor intervenções para sanar eventuais problemas sociais, favorecendo o desenvolvimento e a articulação de conteúdos e, por meio de relações colaborativas, contribuir para o ensino e o aprendizado da Matemática e para a compreensão do papel dessa área do conhecimento nos contextos sociais.

D'Ambrosio (2012), há mais de uma década, já apontava as principais características necessárias ao professor de Matemática do século XXI: ter visão do que vem a ser a Matemática; a atividade Matemática; a aprendizagem da Matemática e; um ambiente propício à aprendizagem da Matemática. Para tal, D'Ambrósio (2019) entende que se deve exigir do professor um conhecimento, um fazer e um planejar de conteúdos e estratégias didático-pedagógi-

cas que possibilitem aos estudantes fazerem uso dos conceitos das operações Matemáticas não só no âmbito escolar, mas também fora dela. Para Freitas (2017, p. 103), o “[...] professor de Matemática que vai atuar na Educação Básica deve estar preparado para os diversos desafios proporcionados por uma sociedade cada vez mais digital e móvel”. Mas, considerando os desafios do professor de Matemática nesse universo de situações emergentes ocasionadas pelo mundo globalizado informatizado, Gomes (2007) alerta que boa parte dos professores que atua na escola de hoje foi formada em um sistema de ensino pouco atrativo, caracterizado pelas extensas operações Matemáticas, muito distanciadas do cotidiano.

Quando nos referimos a possibilidades didáticas para o ensino, seja qual for o campo do conhecimento, não podemos deixar de mencionar as possibilidades abertas para o uso das TE (CASTRO, 2020). A expansão das tecnologias e das redes sociais ofereceu inúmeras possibilidades, mas, concomitantemente, muitas demandas próprias do início do século XXI (D’AMBROSIO, 2012). E a preocupação com os impactos das transformações tecnológicas no âmbito educacional é perceptível na BNCC (BRASIL, 2018). Este documento busca atender às novas exigências da sociedade provocadas pelas mudanças tecnológicas, deliberando competências e habilidades para a Educação Básica necessárias à relação da Educação com o universo digital. E, ainda, como forma de elaboração do pensamento coletivo computacional, busca um pensar tecnológico para ajudar a compreender o mundo virtual e a desenvolver uso de um fazer próprio da cultura digital.

O uso didático-pedagógico das tecnologias emergentes, para Góes e Góes (2015, p. 25), “viabiliza ambientes de exploração e investigação Matemática”. Na opinião de Carraher, Carraher e Schliemann (2006), é impossível, na atual sociedade, pensar a Educação Matemática desvinculada das influências tecnológicas. A pesquisa de Freitas (2017), por exemplo, confirma que os estudantes da era da mobilidade digital possuem maneiras diferentes de estudar que vão além dos livros didáticos, dos quadros e pinceis, das aulas expositivas, pois querem ser protagonistas dos seus conhecimentos devido ao fácil acesso a informações na palma da mão, em seus *smartphones*.

Para Freitas (2017), o uso das tecnologias móveis (*tablets* e *smartphones*) pode ampliar as possibilidades de compreensão dos conteúdos, pelo caráter lúdico e atrativo dos recursos digitais. Na concepção de Niehues e Ivashita (2009), a ludicidade dos jogos eletrônicos incorporada ao ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) pode aprimorar o raciocínio lógico-matemático, amenizando a ansiedade Matemática e desenvolvendo dimensões afetivo-cognitivas.

Essa perspectiva está em sintonia com a BNCC (BRASIL, 2018), que orienta a continuação do uso de calculadoras e planilhas nos Anos Finais do EF, incluindo jogos, *softwares* de geometria dinâmica etc. para os estudantes elaborarem os conceitos matemáticos formais e sistematizados. Na visão de D'Ambrosio (2019), a Informática e a Matemática estão presentes no cotidiano da maioria dos indivíduos na sociedade globalizada. E, com a universalização das tecnologias, foi possível conhecer e disseminar os inúmeros modelos de se produzir conhecimentos e do saber/fazer da Matemática, vivenciados por costumes e tradições culturais de inúmeras comunidades. Neste contexto, D'Ambrosio (2019) orienta que precisamos considerar que a sociedade ainda está aprendendo a se relacionar com as mudanças provocadas pelas TE. Mas já temos a sensação de que fatos recentes parecem pertencerem a um passado distante, da mesma forma que conhecimentos adquiridos se tornam desatualizados em um curto espaço temporal. São sinais para a escola que indicam a indispensabilidade de uma formação no presente que sirva para o amanhã.

O estudo de Felcher (2016) observou a elevação da aprovação dos estudantes de 66,7%, no primeiro trimestre, para 91%, no final do ano, em uma experiência utilizando o Facebook como recurso didático, apresentando relevante potencial didático. Na referida pesquisa, o Facebook se mostrou uma ferramenta que possibilitou pesquisar, investigar e realizar atividades diferenciadas ao passo que promovia a elaboração de novos conhecimentos por ser um espaço de discussão e de relações típico entre seus participantes. E o principal: possibilitou romper com dificuldades matemáticas dos estudantes. Felcher (2016) acredita que a utilização das redes sociais na formação de professores também contribui para que os futuros professores levem para suas práticas

pedagógicas propostas didáticas diversificadas e mais próximas dos estudantes – usuários dessas redes.

No caso da calculadora, para que o estudante faça o seu uso adequadamente, é necessário que ele entenda os conceitos de porcentagem, juro, ângulo etc. Para realizar os cálculos corretamente, também é necessário que ele domine os códigos e as funções do dispositivo, das planilhas para notações de matrizes, sequências numéricas etc. Desta forma, poderá conferir mentalmente o resultado apresentado pelo instrumento, mas com domínio dos conceitos intrínsecos aos cálculos.

Podemos citar outros exemplos de ferramentas tecnológicas que vêm sendo utilizadas como recurso didático por professores de Matemática na Educação Básica, como é o caso do *software* dinâmico *GeoGebra*. Conforme estudos de Faria e Maltempi (2019, p. 356), o *GeoGebra* é ideal para trabalhar as representações geométricas, algébricas e aritméticas, pois permite que “as desvantagens de cada forma de representação sejam compensadas com as vantagens das outras”. Para Faria e Maltempi (2019), a janela de visualização do *GeoGebra* possui diversos recursos que, apresentados na planilha, nas expressões e nas formas geométricas, facilitam a interdisciplinaridade dos conteúdos, visto que mostram, simultaneamente, objetos e símbolos matemáticos. Em sua pesquisa, Faria e Maltempi (2019), por meio de atividades pedagógicas de proporcionalidades, investigaram o uso pedagógico do *GeoGebra* com professores de Matemática dos Anos Finais do EF do estado de São Paulo e confirmaram seu potencial didático e interdisciplinar.

Abar e Alencar (2013) também pesquisaram o uso pedagógico desse programa com professores de Matemática, por meio de atividades com polígonos e ângulos, medições, retas perpendiculares e paralelas. O estudo verificou que o *GeoGebra* facilita o processo de instrumentalização pelo dinamismo apresentado e que uma de suas principais características “é trabalhar ao mesmo tempo com mais de uma forma de registro de representação de um mesmo objeto matemático, fato que facilita a compreensão em Matemática” (ABAR; ALENCAR, 2013, p. 12).

Outro *software* consideravelmente utilizado por pesquisadores é o *CHIC* (*Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesiva*), desenvolvido por um grupo de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa Didática da Matemática da Universidade de Rennes, na França, em 1992. Seu objetivo é sintetizar e estruturar as respostas dos professores para obter uma tipologia de comportamentos, por meio de um tratamento multidimensional de dados estatísticos (ANDRADE; VALENTE, 2014). Vespasiano (2016), utilizando-se do *software CHIC* para gerar árvores de similaridades dos dados dos participantes e variáveis em uma investigação realizada em cursos de Ciências Contábeis e Administração, reconheceu a importância do conhecimento pedagógico-digital docente para a formação de novos matemáticos e o potencial das tecnologias como ferramentas eficazes na dimensão educacional. Os resultados deste estudo também ressaltaram as possibilidades de o *CHIC* ressignificar o ensino e a aprendizagem nas Ciências Exatas devido às possibilidades de interatividade, ao dinamismo e à comunicabilidade presentes em seus recursos.

Outro *software* que vem sendo usado na Educação Matemática é o *Cabri*. Em uma pesquisa com discentes do curso de Matemática, com base nas categorias de motivo/objetivo, Marco (2009) utilizou o *Cabri* para desenvolver o conceito de área. A ideia de movimento é o grande diferencial entre o ambiente computacional *Cabri Géomètre II* e o uso do lápis e do papel. Para Marco (2009), esse diferencial pode permitir ao professor desmistificar determinados conceitos matemáticos que, na maioria das vezes, são complicados para o entendimento do estudante. Na percepção dessa estudiosa, com base em sua experiência com o *Cabri*, o uso de programas computacionais no ensino de Matemática potencializa o envolvimento dos estudantes nas tentativas de resolver as situações-problema apresentadas pelo professor. No seu entendimento, o computador deveria fazer parte da sala de aula e não eventualmente, como um instrumento desconectado da realidade do aprendente.

As TE aplicadas ao ensino da Matemática⁸ podem servir para reorientar a relação entre os estudantes, a escola e o cotidiano pela familiaridade com os

⁸ Além dos softwares mencionados no presente texto, existem outros, mas não é possível problematizar sobre todos eles neste espaço. Destacamos, ainda, a partir da nossa revisão de literatura, os seguintes: *Sudoku*, *Imagine*, *Scratch*, *Graphmatica*,

instrumentos digitais utilizados amplamente no dia a dia pelos jovens, colaborando para um ensinar e um aprender mais instigantes. A incursão da cultura e do mundo digital na vida dos indivíduos também é registrada pela BNCC (BRASIL, 2018) como uma necessidade para a produção de novos conteúdos e outros produtos que possam resolver problemas das mais diversas áreas do cotidiano. Góes e Góes (2015, p. 117) explicam que “a importância de conhecer diversas culturas reside no fato de que as tecnologias influenciam a atuação dos sujeitos mediados pelos avanços tecnológicos”; e que práticas pedagógicas envolvendo esses recursos podem diminuir a tensão de estudantes diante da resolução de problemas matemáticos.

Contudo, Góes e Góes (2015) recomendam atenção pois, apesar dos benefícios da evolução dos métodos de ensino por meio do uso de programas como o *GeoGebra*, o *CHIC* e o *Cabri*, os estudantes ainda apresentam dificuldades. Essa discussão se apresenta como um ponto crucial para o educador matemático e exige as escolhas adequadas quanto às opções didáticas. Cabe ao professor estar atento ao fato de que os *softwares* já trazem os comandos prontos, para que propriedades e princípios básicos da Matemática não deixem de ser explorados e que os estudantes se apropriem efetivamente dos conteúdos científicos sistematizados e ensinados na Educação Escolar.

Percurso investigativo

O município de Ji-Paraná, *locus* da presente pesquisa⁹, situa-se na região Centro-leste do estado de Rondônia, distante 318,659 km da capital Porto Velho e com uma área territorial de 6.896,649km² (IBGE, 2020). A população estimada é de 130.009 pessoas, com densidade demográfica de 18,7 hab/

Winplot, Poly, Derive, Mathematica, SuperLogo, Modellus, Limix Geometric, Geometer, MATLAB, WinPlot, Microsoft Mathematics, Gretl e Apprenti Géomètre.

⁹ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (CEP/UNIR), sob parecer nº 4.445.034 e certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) nº 37443120.5.0000.5300.

km²; seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é de 26.287,35 reais; e o IDH médio da população 0,714 (IBGE, 2020).

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2018), a Rede Estadual no Município de Ji-Paraná possuía 34 escolas e 4.932 estudantes matriculados nos Anos Iniciais do EF; e 26 escolas, com 7.851 matrículas, nos Anos Finais. No EM, eram 15 escolas até 2018, com 4.173 estudantes matriculados. Dessas 15 escolas, duas estavam instaladas em terras indígenas. Do total, na época da pesquisa, 1.749 estudantes estavam no primeiro ano, 1.430 no segundo e 994 no terceiro Ano do EM.

O critério de inclusão de participantes adotado para a pesquisa era ser professor de Matemática atuante no EM regular em escola urbana de Ji-Paraná. Enquanto os critérios de exclusão foram não ter disponibilidade em participar da pesquisa e/ou não responder ao questionário. No final, ao total, os sujeitos da investigação foram 18 professores, de onze escolas públicas urbanas de Ji-Paraná.

O perfil dos professores participantes ficou assim caracterizado na época da pesquisa: 13 do sexo masculino e cinco do sexo feminino; a faixa etária entre os homens variava de 30 e 59 anos, enquanto a das mulheres de 36 a 49 anos; todos possuíam formação de Ensino Superior, sendo 15 em Matemática, três em Física e um em Exatas¹⁰; três possuíam mais de uma graduação, três eram mestres e doutores e doze eram especialistas; e a média de experiência como docentes ultrapassava os 14 anos em 2020. As impressões dos professores participantes foram capturadas mediante a disponibilização de um questionário misto, composto por perguntas abertas e fechadas (GIL, 2017), adaptado à plataforma *Google Forms* – em função da pandemia global de COVID-19 –, recebendo respostas do dia 26 de março ao dia 16 de dezembro de 2020.

O material coletado foi analisado com base na Análise Textual Discursiva, conforme proposto por Moraes (2003), levando em consideração três etapas: **i) desmontagem dos textos** na individualidade das respostas ao

¹⁰ Resposta escrita pelo participante.

questionário para o processo de unitarização do fenômeno estudado; **ii) estabelecimento de relações**, com as categorias estabelecidas a partir das respostas dos professores, combinações e classificações com o processo de categorização e formação de novos grupos e; **iii) captação do novo emergente**, que se faz pela comunicação textual para explicar o processo e a nova interpretação do fenômeno estudado, devendo, este novo produto, fazer-se compreensível no metatexto aqui materializado.

Após a desmontagem dos textos e o estabelecimento de relações, foram definidas duas categorias de análise: 1) “Percepções sobre concepções e práticas no ensino de Matemática” e; 2) “Uso pedagógico de Tecnologias Emergentes na Educação Matemática”. A seguir, focaremos nos desdobramentos relativos à Categoria 2.

Resultados e discussões: uso pedagógico de tecnologias na Educação Matemática

A partir da pergunta específica do questionário, “Você utiliza alguma tecnologia como recurso didático em suas aulas? Qual(is)?”, do total de 18 professores participantes, 15 (83,33%) disseram fazer uso de artefatos tecnológicos em suas aulas de Matemática. Os equipamentos tecnológicos mais mencionados pelos professores de Matemática no Ensino Médio de Ji-Paraná foram: data show, computador, celular e mesa digitalizadora. Os programas mais citados foram o *Power Point*, o *Geogebra* e o *Desmos*; e os aplicativos mais o *Google Forms*, o *Google Classroom* e o *Google Docs*.

Em função do contexto pandêmico que permeou a presente pesquisa, os professores mencionaram trabalhar com aulas síncronas por meio das plataformas de videoconferências como o *Zoom* e o *Google Meet*, algo que dificilmente seria mencionado antes da pandemia, segundo nossa experiência com a rede pública de ensino do estado de Rondônia. Recursos de comunicação assíncrona, como ambientes virtuais de aprendizagem, questionários, vídeos, textos e atividades on-line também foram mencionados pelos participantes. Observamos que alguns professores reconhecem suas práticas pedagógicas

como sendo tradicionais. No entanto, responderam que desenvolvem experimentos para ensinar determinados conceitos matemáticos. Situações em que, na maioria das vezes, são utilizados *softwares* simuladores ou outros tipos de recursos tecnológicos.

Conforme nossa pesquisa indica, a maioria dos participantes, 15 (83,33%), respondeu utilizar tecnologias em suas práticas. Focaremos, inicialmente, nas respostas dos professores que escreveram utilizar as tecnologias, mas recursos que, em nosso entendimento, são básicos, que não acompanham as inovações tecnológicas, muito menos a velocidade com que se atualizam diferentes daqueles apontados por Lucena (2016) e Castro (2020) como TE. Tal conjuntura tem origem multifatorial, mas decorre, principalmente, da falta de trabalho com as TE como recursos didáticos na formação inicial, como Castro (2020) apontou em sua pesquisa sobre as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Região Norte do Brasil.

Entre os 15 (83,33%) participantes que manifestaram utilizar tecnologias em suas práticas, quatro (22,22%) citaram recursos tecnológicos que consideramos básicos e que não se enquadram no conceito de TE proposto por Castro (2020). Listamos essas respostas a seguir:

Projektor de imagens (P2).

Exposição de vídeos de aulas da internet como ferramenta para exercícios Complementares para fixação de conteúdos (P6).

Uso Datashow (P13).

Sim. Videoaulas, transmissões via vídeo, compartilhamento de tela (P16).

Consideramos recursos básicos o projetor de imagem e as videoaulas, pois não remetem à educação híbrida, ao uso de tecnologias móveis ou à perspectiva de aprendizagem ubíqua (CASTRO, 2020). Utilizar data show não é nenhuma novidade. E videoaulas não são nada mais que aulas expositivas em um outro formato, não implicando inovação didático-pedagógica.

Por outro lado, nas respostas que destacamos abaixo, de outros quatro professores (22,22%), são citados recursos, provavelmente, frutos da implantação

do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas em função da pandemia de COVID-19, mundialmente deflagrada em 2020:

Datashow e Google sala de Aula (P4).

Às vezes sim. Agora com a Pandemia, estou trabalhando online, tirando dúvidas através do AVA [...] utilizando videoaulas, slides, mensagens em tempo real (P7).

Sim, computador e software. Classroom, Google forms, zoom (para gravar as aulas). Dentre outros aplicativos de edição dos vídeos (P12).

Sim, balança, celular, computador/tablet, Datashow, software e aplicativos (P18).

É interessante destacar a resposta de P18, na qual menciona que já utilizava diversificadas tecnologias mesmo antes da pandemia, entre as quais dispositivos móveis como celular e *tablet*, por meio de *softwares* e aplicativos. Ainda identificamos os professores P10 e P11 (11,11%), que, de alguma forma, tentaram (re)definir o uso pedagógico das tecnologias conforme suas convicções. Inferimos que isso possa ser uma forma de negação da existência desses recursos. Será que não acreditam no potencial dos recursos digitais? Ou não se sentem confiantes e capacitados o suficiente para empregá-los em suas aulas? São questionamentos importantes nesses casos:

A minha tecnologia é estar preparado para cada conteúdo que vou passar para meus alunos ou acadêmicos. Acho que o mais tecnológico em tudo é essas pessoas sentirem que você está ali ensinando com prazer (P11).

Sim. Calculadora, celular em alguns momentos, na atualidade com aulas remotas computador. Mas eu entendo como tecnologia o emprego do conhecimento (P10).

Góes e Góes (2015, p. 25) explicam que, no desenvolvimento do pensamento matemático, principalmente, no ensino de geometria, trigonometria e álgebra, os “diferentes *softwares*, como os de geometria dinâmica, auxiliam na construção de conceitos matemáticos por meio de investigações e de resoluções de problemas”. O uso dos recursos tecnológicos, aliados à memória visual para o ensino dos conteúdos matemáticos, reporta-nos aos estudos de Luria

(1990), para o qual, a percepção é um processo ativo que capta aspectos essenciais de um objeto, conteúdo ou situação – um conhecimento para classificar e perceber uma nova categoria.

O participante P1 (5,56%) respondeu realizar “*experimento em física – prisma*” e deu a entender que não usa um recurso tecnológico emergente na disciplina de Matemática. O prisma costuma ser usado pelos professores para mostrar a refração da luz sobre o prisma quando focalizada em elementos como a água, o vidro ou o ar. Mas, para esse procedimento, é possível utilizar a plataforma PHET (*Physics Education Technology Project*), que disponibiliza simuladores de ações que, de forma dinâmica, empregam recursos visuais para potencializar o entendimento do estudante sobre os conteúdos ministrados, mediante mais de um bilhão de simulações nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. Há outros procedimentos para a realização desse experimento, contudo, a partir da resposta curta do professor, não foi possível saber qual procedimento didático ele adota.

Na sequência, analisamos as respostas de cinco participantes (27,78%) que citaram recursos tecnológicos que consideramos serem mais avançados, sugerindo que utilizam tecnologias mais contemporâneas em suas práticas pedagógicas:

Aplicativos, softwares, vídeos, páginas de pesquisa etc. (P3).

Projeter, computador e os celulares dos alunos (P5).

O software do Geogebra; na Pandemia agora aulas no Google Meet; Google Classroom mesa digitalizadora; videoaulas gravadas e postadas no Youtube (P8).

Uso GeoGebra e Desmos (P9).

Sim, computador e software. Classroom, Google forms, zoom (para gravar as aulas). Dentre outros aplicativos de edição dos vídeos (P12).

P5 referiu que usa os celulares dos estudantes. Isso indica ser um professor que compreende o potencial pedagógico inovador desse recurso e sua pro-

ximidade com o “mundo” dos jovens estudantes. Por outro lado, P15 (5,56%) relata uma situação bem diferente da citada por P5:

Na escola atual, que atuo a um ano, não é permitido o uso do celular em sala e os computadores da escola, são recursos utilizados apenas para pesquisas agendadas no horário oposto. Isso demonstra a existência da exclusão digital. Já utilizei o Geogebra e acho muito relevante. Nesse sentido, o Ensino híbrido pode ser uma saída para a melhoria na qualidade do Ensino. Penso em usar “Sala de aula invertida” como uma possível solução (P15).

A partir dessas últimas respostas, vislumbramos professores que aparentam possuir maior domínio relacionado ao uso de TE e efetivamente as empregam em suas práticas. Em geral, costumam ser professores preocupados em se atualizarem com relação às inovações tecnológicas e que procuram, de alguma forma, aprimorar suas práticas pedagógicas – mesmo quando não recebem formação para tal, mas encontram ambientes favoráveis ao uso desses recursos por questões estruturais, parcerias entre colegas, com a gestão da escola etc.

Quanto ao uso de aplicativos voltados ao ensino da Matemática, concordamos com Freitas (2017, p. 102) quando este pesquisador argumenta que “ludicidade, dinamismo e motivação da estratégia didática proporcionada pelos aplicativos promove a aprendizagem [...] desses conteúdos”. Entendemos que os jovens estão embreados pelo uso das tecnologias muito mais para a diversão do que para fins educativos, mas esse uso também pode se estender à atividade de estudo. Defendemos que o professor precisa encontrar situações no sentido de incluir essas ferramentas para aproximar o jovem de um novo modo de ensinar e aprender Matemática na escola. Mas como fazer isso se o professor ainda tem pouco domínio ou não despertou para o potencial desses recursos?

Goulart e Baccon (2016) apontam que tudo tem se alterado muito rapidamente, a economia, a política, a cultura, o modo de trabalhar, de viver e de se relacionar das pessoas e que inúmeras transformações atingiram a vida do homem. Por isso, salientam que é preciso que haja uma formação voltada

ao uso das tecnologias também nas licenciaturas em Matemática e nas ações de formação continuada. Pois, com essa acelerada evolução das tecnologias, gerou-se um descompasso entre a vida cotidiana e a Educação Escolar no que se refere ao uso desses artefatos culturais emergentes. Por essas razões, os pesquisadores argumentam que é preciso pensar em uma formação do professor de Matemática que atenda às expectativas emergentes desse novo cenário contemporâneo.

Os participantes P8 e P9 citaram que utilizam o GeoGebra, *software* que se apresenta como uma valiosa ferramenta à Educação Matemática, por meio de sua capacidade de comunicação visual. Isso porque permite fazer alterações nos elementos e mostrar aos estudantes as mudanças que ocorrem – situação que os transporta para uma realidade virtual, facilitando a compreensão dos conteúdos e os aproximando das situações do cotidiano. Além de permitir o uso do computador que, no entendimento de Góes e Góes (2015), é excelente para o ensino de geometria dinâmica porque possibilita a visualização geométrica dos componentes matemáticos, vital no processo de apropriação dos conteúdos da Matemática.

Outro *software*, este citado pelo participante P9, foi o *Desmos Graphing Calculator*, uma plataforma de calculadora gráfica gratuita. De acordo com Antunes e Cambrinha (2020), foi lançado em 2011 e, nessa época, recebeu o aporte financeiro de um milhão de dólares pela proposta, pois, antes de seu advento, estudantes estadunidenses de nível de ensino correspondente ao nosso Ensino Médio eram obrigados a comprarem calculadoras científicas que custavam, em média, 100 dólares. Esses pesquisadores salientam que o Desmos possui funções semelhantes às do GeoGebra e um enorme potencial para “promover uma transformação digital profunda, mudando a forma como conceber, planejar e executar as aulas de Matemática com auxílio de tecnologias e da internet” (ANTUNES; CAMBRINHA, 2020, p. 11).

De um modo geral, consideramos expressivo o número de professores (15) que responderam utilizar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Contudo, acreditamos que o avanço em relação ao uso das tecnologias na Educação é um movimento contínuo que a escola vem trilhando, ainda em

passos lentos. Mas este número, em nossa avaliação, está diretamente ligado às readaptações impostas pela pandemia de COVID-19. Um período triste de nossa história, mas que pode levar a avanços pedagógicos às escolas, inclusive, em se tratando de professores do Ensino Médio.

Entre as respostas dos professores participantes da pesquisa, cabe destacar a de P15, por nós considerada a mais completa e que mais se aproxima do conceito de TE idealizado por Castro (2020). Este professor, além de mencionar o GeoGebra, critica a exclusão digital e menciona o ensino híbrido como um mecanismo para melhorar a Educação. Em sua resposta, P15 também menciona a proibição do celular na escola onde atua, situação comum nos educandários de Porto Velho e de Ji-Paraná, mas que tende a ser revista após o contexto de pandemia. Rodrigues, Segundo e Ribeiro (2018) questionam a proibição do uso do celular na sala de aula por meio de legislação em alguns estados brasileiros. Para esses autores, enquanto os mais diversos setores do mundo globalizado estão investindo em inovação tecnológica, a educação brasileira elabora leis proibindo o uso desses instrumentos em sala de aula. Situação que causa ruptura do ensino com a realidade da cultura digital dos estudantes. Leontiev (2018, p. 65) ressaltava que “[...] cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possui certas condições já dadas na vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela”. O escolar atual já está acostumado com o uso das tecnologias móveis e proibi-las, certamente, contradiz a conjuntura vigente e o distancia das instituições escolares.

Outro apontamento do professor P15 é a forma como os laboratórios de informática são pensados, estruturados e organizados na escola onde atua: “[...] *os computadores da escola são recursos utilizados apenas para pesquisas agendadas no horário oposto*”. Colocação que, em nossa percepção, revela o sentimento de limitação do professor em relação ao uso das TE nas escolas. Os computadores utilizados em horários opostos, como menciona P15, passam a ser encarados como objetos de pouca importância, apenas para pesquisas básicas na internet.

Em nosso entendimento, a Informática precisa ser (re)vista no ambiente escolar como uma ciência a serviço de outras e não como uma mera ferramenta de apoio. Quanto à exclusão digital exposta por P15, trata-se de um contexto com uma série de desafios a enfrentar, tanto de ordem organizacional escolar quanto estrutural do sistema de ensino e, ao mesmo tempo, de exclusão social. Pois entendemos que a escola apenas reverbera os abismos sociais produzidos pela sociedade, imersa no universo de produção capitalista, que se sustenta, justamente, pela massificação da pobreza de explorados para o enriquecimento de poucos.

Por fim, em nossas análises, de um modo geral, consideramos que os professores de Matemática do Ensino Médio da rede estadual urbana do município de Ji-Paraná utilizam poucos recursos tecnológicos emergentes (CASTRO, 2020) em suas práticas pedagógicas, embora reconheçam a importância do uso das tecnologias como elemento potencializador ao ensino dos conceitos matemáticos. A maioria demonstra sentir a necessidade de inovar e aponta alguns *softwares* e aplicativos que são utilizados como recursos tecnológicos na Educação Matemática.

Constatamos que alguns professores esbarram na falta de equipamentos ou recursos tecnológicos no ambiente escolar e na exclusão digital dos estudantes, além de normas contrárias que impedem uma prática pedagógica com mais inovações por meio das tecnologias contemporâneas. Embora não seja nosso objetivo, mas devido à investigação ter acontecido no período da pandemia do COVID-19, foi inevitável perceber a mudança vivenciada pelos professores e as possibilidades de inovações que se abriram com o uso das tecnologias no ensino da Matemática em função do contexto pandêmico de implantação do ERE. A maioria relata utilizar tecnologias, mas este número, a nosso ver, seria diferente – para menor – antes da pandemia. Cabe questionar, vislumbrando um cenário pós-pandemia, o que vai ficar e o que não ficará das práticas tecnológicas implementadas durante a pandemia?

Considerações finais

Os resultados desse estudo revelaram informações relevantes sobre o ensino de Matemática no Ensino Médio, a partir da realidade do município de Ji-Paraná/RO. Quanto aos dados oriundos da categoria de análise “Uso pedagógico de Tecnologias Emergentes na Educação Matemática”, seus resultados indicam, fundamentalmente, que:

- i)** 15 professores (83,33%) afirmam utilizar tecnologias em suas práticas pedagógicas;
- ii)** quatro (22,22%) citaram recursos tecnológicos que consideramos básicos, pois nem todas as tecnologias citadas se enquadram no conceito de TE (CASTRO, 2020), como, por exemplo, data show, notebook, computador e Power Point. Mas outros mencionaram utilizar celulares, *tablet*, *softwares* e aplicativos, principalmente o Geogebra e o Desmos;
- iii)** apenas quatro (22,22%) citaram recursos tecnológicos que apresentam caráter de inovação ao ensino de Matemática, possivelmente, consequência da implantação do ERE ao longo da pandemia (transmissões via *YouTube*, videoconferências utilizando *Zoom* e o *Google Meet*), *Google Forms*, *Google Classroom*, AVA, questionários e outras atividades on-line;
- iv)** 11,11% dos professores participantes, de alguma forma, tentaram (re) definir as tecnologias conforme suas convicções e;
- v)** destacamos a resposta de P15 expondo situações de exclusão digital, tanto do professor quanto dos estudantes, por falta de formação ou por ausência de adequação organizacional e estrutural para o uso pedagógico de tecnologias emergentes em suas práticas pedagógicas.

Neste estudo, percebemos a importância de o professor adotar concepções de ensino emergentes para ensinar Matemática. Por meio de práticas pedagógicas que relacionem os conceitos matemáticos com as especificidades culturais dos sujeitos como elementos potencializadores da aprendizagem Matemática.

Ao nosso ver, o dinamismo e a ludicidade proporcionados por Tecnologias Emergentes podem facilitar atividades de estudos dos escolares quanto à compreensão dos conceitos matemáticos, contribuindo para a superação de métodos tradicionais de ensino que pouco motivam os estudantes nas escolas.

Referências

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. ALENCAR, Sergio Vicente. A Gênese Instrumental na interação com o GeoGebra: uma proposta para a formação continuada de professores de matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática* [online]. Rio claro, v. 27, n. 46, p. 349-365, ago., 2013.

ANDRADE, Marilene; VALENTE, José Armando. Contribuições do CHIC para revelar o processo de apropriação das tecnologias digitais. *EMP - Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 673-705, dez., 2014.

ANTUNES, Gladson; CAMBRAINHA, Michel. Modelos de exploração matemática na plataforma Desmos: ensinar e aprender em um ambiente virtual de aprendizagem. In: *IV Simpósio Nacional da Formação do Professor de Matemática*, Vitória/ES, E-book, p. 48, 2020.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/ CONSED/ UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: 2018. 600p.

CARRAHER, Terezinha N.; CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Analúcia D. *Na vida dez, na escola zero*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Rafael F. de. Tecnologias Emergentes e formação de professores: o que as grades curriculares de cursos de pedagogia sinalizam? In: SILVA, Marijâne S.; PEDROSA, Neide B.; ISOBE, Rogéria M. R. (Orgs.). *Múltiplos olhares sobre a formação de professores no Brasil*. Porto Velho: EDUFRO, 2020.

CURY, Fernando G.; GUTIERRE. Liliane S. História da Educação Matemática na formação de professores: atividades a partir das discussões do GPEP. *HISTEMAT - Revista de História da Educação Matemática*, Osasco/ SP, n. 3, 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 23. ed. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática). Campinas: Papirus. 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 6. ed. (Coleção Tendências em Educação Matemática). Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FARIA, Rejane W. S. C.; MALTEMPI, Marcus Vinicius. Intradisciplinaridade Matemática com GeoGebra na Matemática Escolar. *Bolema*, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 348-367, abr., 2019.

FELCHER, Carla D. O. *Tecnologias digitais e ensino de matemática: o uso de Facebook no processo de ensino dos números racionais*. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREITAS, Raphael O. *Tecnologias móveis na formação de professores que ensinam matemática*. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GÓES, Anderson R. T.; GÓES, Heliza C. *Ensino da matemática: concepções, metodologias, tendências e organização do trabalho pedagógico*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

GOMES, Maria Laura M. Em favor de um diálogo entre a história da Educação Matemática e as práticas educativas em matemática. In: *Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática*, v. 1, Belo Horizonte, p. 1-16, 2007.

GOULART, M. B.; BACCON, A. L. P. Formação de professores e o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de matemática: que elementos considerar? In: BRANDT, Celia F.; MORETTI, Mércles T. (Orgs). *Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, p. 255-273, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Cidades 2020*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/ji-parana.html>. Acesso em: 21 fev. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *Educar em Revista*. v. 32, n. 59, p. 277-290, mar., 2016.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCO, Fabiana F. *Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática*. 2009. 223f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

NIEHUES, Leonor Etelvina. IVASHITA, Simone Burioli. A influência do lúdico no desenvolvimento do raciocínio lógico matemática. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Paraná, 2009. Caderno I, p. 25.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PONTE, João P.; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. *Investigações matemáticas na sala de aula*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RODRIGUES, Francisco S. SEGUNDO, Geny L. S. RIBEIRO, Lissiane M. S. O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. In: *Congresso Sobre Tecnologias, Na Educação*, 3., 2018, Cultura Maker na Escola. Fortaleza., 5-8 jun. 2018, p. 111-122.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. *Desafios à Educação Matemática na sociedade contemporânea: um estudo histórico-cultural sobre a prática pedagógica de professores do Ensino Médio de Ji-Paraná/RO*. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SILVA, Rodrigo S.; REINHEIMER, Aline M. Uma experiência de trabalho coletivo a partir do uso combinado de diferentes espaços virtuais na formação

continuada de professores de Matemática. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 2, p. 332-344, 2021.

VESPASIANO, Luce M. *As tecnologias digitais da informação e comunicação na docência universitária nos cursos de administração e ciências contábeis*. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

4. PEDAGOGIAS MUDIÁTICAS DA SEXUALIDADE: EMER- GÊNCIAS ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

*MEDIA PEDAGOGIES OF SEXUALITY: EMERGENCIES BETWEEN
CULTURE AND EDUCATION IN THE AMAZON*

*PEDAGOGÍAS MEDIÁTICAS DE LA SEXUALIDAD: EMERGENCIAS
ENTRE CULTURA Y EDUCACIÓN EN LA AMAZONÍA*

Samilo Takara

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/ PPGE)

Imagens Amazônicas: dispositivos midiáticos e pedagogias culturais

O olhar não é neutro ou impessoal. Olha-se a partir de parâmetros, interpretações e subjetividades que se localizam e são resultados das produções de sentidos e significados que nos educam acerca de questões estéticas. Vê-se também a partir das experiências que culturalmente permitem acessar os significados e produzir sentidos nas dinâmicas sociais, espaciais e temporais que oferecem contexto e suporte ao olhar.

Não apenas a visão, mas os sentidos e as significações são compreendidos nessa investigação como resultados dos processos de aprendizagem que se dão em espaços escolares e educativos que apresentam, organizam e sistematizam a perspectiva de quem vive e produz sentidos no mundo. Assim, compreende-se que as interpretações são resultados e constituem as formas de significar as experiências vivenciadas.

A educação de uma modalidade sensorial consiste em tornar discreto aquilo que parece contínuo aos que não dispõem das chaves de compreensão de seu sentido, para declinar o que à primeira vista parecia assemelhar-se em diferenças inumeráveis. Esta virtuosidade aparente provoca a admiração do

profano, mas ela é fruto de uma educação duplicada por uma sensibilidade particular que aumenta sua fineza (LE BRETON, 2016, p. 39).

Essa educação que é constituinte da sensibilidade e da percepção e que, também, é resultado das aprendizagens que se constituem nas interações com o mundo. Entende-se, a partir da contribuição do autor que essa percepção não está apenas nas instituições educativas formais, informais e não-formais, mas que também se dá nas experiências, nas relações e na produção de sentidos e significados que constituem os modos de ver e analisar o mundo. Assim, as mídias também constituem modos de ver, educam subjetividades e conduzem os olhares para determinados sentidos e representações.

Esse aprendizado se dá não apenas pela ideia do olho destacado do corpo. Mondzain (2015) ao analisar as condições da produção, explica que a imagem está para além da visualidade, mas como uma experiência de todo o corpo. Assim, como a aprendizagem da imagem está na construção de uma dimensão de presenças e ausências e de significados que compõem e constituem a diferença. Desse modo, “[...] o olhar se constrói sobre a marca de uma ausência e que o reconhecimento dos sujeitos opera na partilha das coisas e dos signos. O visível supõe a alteridade, é essa aqui a lição da imagem” (MONDZAIN, 2015, p. 67).

Assim, a construção de imagens, símbolos, signos, representações, ícones e outras possibilidades de significação não são compreendidas nesta perspectiva como de uma ordem natural, em que se pressupõe que o ver seria uma dinâmica apenas orgânica que se estabelece pelo/sobre/com o corpo. Em outra direção, evoca-se o pedagógico que está nos modos como as pessoas se relacionam com as visualidades, as imagens e as produções de sentido.

Ampara-se aqui a perspectiva da construção de uma dinâmica do ver a partir do conceito de dispositivo (DELEUZE, 1990; AGAMBEN, 2005). Ancorados na perspectiva foucaultiana do conceito, os autores propõem a compreensão do dispositivo e de seus funcionamentos embasados pelo entendimento de dimensões históricas, culturais e discursivas que inscrevem a ação de ver, mas também as estratégias e acionamentos que este dispositivo produz.

Deleuze (1990, p. 156) explica que cada dispositivo tem um regime de funcionamento. Nesta compreensão é o que permite que se possa ver algo ou não. A noção da visualidade articulada na perspectiva de uma metáfora com a dimensão da luz, para o autor, entrelaça-se a dimensão do que é enunciável. Assim, “[...] em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas etc.” Assim, poder e saber que são conceitos relevantes para a analítica foucaultiana se articulam na constituição do dispositivo. O que pode ser visível, dizível e como as linhas de força conduzem os modos de ver e de falar geram sentidos em uma lógica, uma ordem, uma direção.

Desse modo, ao esquivar-se da natureza do ato de ver, compreende-se que sentidos são acionados na dinâmica que permite o que se entende pela prática da visualidade. As imagens e seus sentidos, menos do que escolhas arbitrárias e semânticas que definem ou direcionam uma lógica, são capturadas e produzidas ativamente pelo funcionamento do dispositivo. É nesta direção que Agamben (2005, p. 13) define:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

Ao complexificar o conceito de dispositivo e compreender o ver como um resultado das visualidades que são também midiáticas – não apenas, afinal, a escola, a família, as relações, os rituais e outras possibilidades de produção de sentidos – são modos de produzir o olhar. Ver, na perspectiva desta analítica

está atravessado pela produção de uma dinâmica de constituição dos modos de olhar que são educados na contemporaneidade.

Assim, analisar as produções midiáticas é também inscrever essa interpretação em uma dinâmica discursiva. Embasa-se pela perspectiva foucaultiana que o discurso – que é acionado, produzido e que constitui os dispositivos – gera perspectivas educativas que orientam, capturam e organizam modos de ver. Essa relação também conduz uma interpretação, uma perspectiva e um modo de visualizar o mundo.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 2009, p. 10).

A prática de significação na compreensão desta analítica discursiva está marcada de forma a se compreender que o que se diz e o que se vê não é da ordem aleatória. O poder na compreensão foucaultiana não opera pela ordem da restrição, mas pela produção dos sentidos e das significações. O discurso não se produz de forma neutra ou natural, antes disso, é produzido e conduzido pelas dinâmicas de significação. O ver está também nesta dinâmica.

Aproxima-se aqui a relação educativa com a visualidade e as mídias a partir da contribuição de Fischer (1997, p. 63) na constituição de uma analítica de um “dispositivo pedagógico na mídia”. Em sua leitura, a autora oferece a compreensão “de que há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais”. Assim, a mídia é um dos dispositivos pedagógicos que geram imagens e constituem modos de ver. Nas condições contemporâneas, como nos explica Mondzain (2015, p. 110): “[c]onstrói-se uma sociedade de *voyeurs* por satisfazer, de modo a eliminar uma

comunidade de espectadores que cultivam os lugares da insatisfação próprios do desejo. A imagem deixa sempre a desejar” (MONDZAIN, 2015, p. 110).

Desse modo, este estudo não se preocupa em como as imagens significam, enunciam ou mostram uma realidade. Em outra direção, interessada em pensar os aspectos pedagógicos que esses dispositivos orientam e educam o olhar das pessoas, a proposta dessa pesquisa é analisar o que as mídias nos ensinam a ver quando se pensa nas visualidades que são publicadas no *Instagram* pela *hashtag* #amazonia.

#Amazonia: olhares sobre sexualidade

Na perspectiva apresentada neste texto, compreende-se que a Amazônia é uma constituição social, histórica, cultural, política, estética, econômica, ética etc. Ampara-se esta leitura na compreensão que Albuquerque Júnior (2011, p. 34) oferece ao analisar a invenção do Nordeste. Assim, segue-se na perspectiva de acompanhar a problematização que o autor empreende ao afirmar que “[t]odo discurso precisa medir e demarcar um espaço de onde se enuncia. Antes de inventar o regionalismo, as regiões são produtos deste discurso”.

Oliveira e Costa (2019) ao empreenderem as analíticas das invenções de si e ao produzirem discussões que perpassam os saberes e os fazeres também nos orientam acerca de como os olhares e as visualidades são capturados e organizados na produção de um discurso sobre a Amazônia e as maneiras como essas discursividades geram sentidos e produzem uma lógica de geração de sentidos que é educativa.

Assim, ao falar sobre Amazônia e como ela se materializa nos discursos midiáticos e literários é como se tivéssemos tecendo caminhos e descaminhos de um grande cobertor, que nos orienta em momentos tradicionais do processo – o olhar do saber dominante, e que, ao mesmo tempo, nos desorienta e nos dá outras formas constituídas no desvelamento de outros ditos, tanto quando a reprodução/fabricação é proveniente das fissuras do caminho, quanto nos aparecem novas tramas e teias do processo – o desvelar. Essa

tecitura de um processo de subjetivação é constituída pela legislação pertinente, as políticas públicas, as instituições, os cursos de graduação (especificamente os cursos de licenciaturas) e as salas de aula com suas experiências contidas e incontidas (na graduação e nas escolas) (OLIVEIRA; COSTA, 2019, p. 139).

Nesta perspectiva, acompanha-se a analítica de Albuquerque Júnior (2011) que corrobora a compreensão de que o espaço não existe antes da constituição social e discursiva que o produz como discurso. Assim, analisar as imagens que estão inscritas na *hashtag* #amazônia é parte de um trabalho que analisa “[...] uma invenção a partir destes fragmentos, no qual o heterogêneo e o descontínuo aparecem como homogêneo e contínuo, em que o espaço é um quadro definido por algumas pinceladas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 35).

Desse modo, opera-se por meio de uma analítica documental que possibilita ao olhar para as publicações formular interpretações acerca da produção de sentidos que educam os olhares e as subjetividades, que orientam os modos de ver e que mostram “[t]anto na visibilidade quanto na dizibilidade articulam-se o pensar o espaço, as práticas discursivas e as não-discursivas que recorram e produzem as espacialidades e o diagrama de forças que as cartografam” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 34-35).

Na tentativa de operar esta analítica para compreender a constituição do olhar, também e questiona as estratégias, as políticas e as poéticas que geram os sentidos que são disseminados no *Instagram*. Assim, em um primeiro movimento de coleta de imagens documentais para problematizar o funcionamento de um dispositivo da visualidade que educa os olhares sobre Amazônia, foram encontradas imagens de pessoas que ao usarem a *hashtag* mostravam os espaços ao fundo de fotos de pessoas com biquínis, sungas, registros culturais de povos indígenas que estavam expressos nos corpos.

Diante das imagens que produzem os sentidos sobre os corpos e as subjetividades que povoam o *Instagram*, as dimensões pedagógicas que inscrevem as fotografias que estão nessa rede social interessam para pensar a educação

do olhar. Assim, há uma inscrição do desejo que é constituinte das dinâmicas imagéticas na contemporaneidade. Ante as imagens e capturados pelos dispositivos que produzem essas representações, é relevante questionar os efeitos educativos dessas fotografias, as inscrições que constituem os modos de ver, porque “[o]s maus-tratos da imagem são maus-tratos do desejo pelo corpo inteiro” (MONDZAIN, 2015, p. 59).

A partir da dinâmica dos enquadramentos e das angulações, retoma-se a contribuição de Baitello Junior (2011) na tentativa de analisar os efeitos de produção de sentidos nas imagens que constituem o *Instagram*. Ao serem localizadas pela *hashtag* Amazônia, as imagens que estão inscritas nesse marcador orientam e conduzem um modo de ver. Ao mesmo tempo, situam os olhos na dinâmica da perspectiva das imagens que seriam entendidas como referentes à uma localização.

O mundo está inteiro nesta caixinha elegante e portátil, cada vez mais indispensável, obrigatória, que guarda todos nossos segredos, nossa vida social, nossos olhos para o mundo, nossos afetos, nossas contas bancárias, nosso despertador, nossos passatempos, nossa atividade física, nossa frequência cardíaca e a pressão arterial, nossa biblioteca e nossa filмотeca, rádio e televisão, espelho e lanterna, máquina fotográfica e álbum de fotos e filmes, calculadora e caderneta de endereços, previsão meteorológica e cartografia do céu, suas estrelas e suas constelações, mapa-múndi e enciclopédia, guia turístico e consultor astrológico, aplicativo para pedir comida, localizador para tudo o que existe aqui e agora, tradutor instantâneo para todas as línguas, agenda e calendário para toda a eternidade, microscópio e telescópio e, por último, telefone com som e imagem ao vivo ou com sons e imagens para serem vistos e lidos depois (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 14-15).

A compreensão de uma dinâmica que está presente nas redes também é uma forma de se entender os efeitos do dispositivo. Os modos como os olhos são orientados pela produção de significados e sentidos e o que ensinado pela visualidade como as imagens da Amazônia. Ao mesmo tempo, imagem e erotismo se relacionam em diferentes perspectivas e os modos como a visualidade

é atravessada por uma produção de desejos também oferece uma perspectiva pedagógica a ser interpretada.

Assim, corpos lidos socialmente como femininos e masculinos são expostos em espaços amazônicos em diferentes contextos. Espaços com água, floresta, urbanos, comunidades são fundos para a constituição de uma visibilidade que apresenta corpos jovens, torneados, brancos e que mesmo que não estejam entre os grupos pertencentes aos povos indígenas, aparecem sustentando adereços referentes à diferentes culturas e comunidades tradicionais.

Entre as diferentes visualidades possíveis, o olhar é educado para uma visão amazônica que é atravessada por um erotismo, uma dimensão de desejo que constitui parte das publicações que são acionadas pela busca da *hashtag*. Entre as postagens, outras se apresentam como a exposição de peixes que foram capturados e que aparecem em uma lógica de troféu e mulheres indígenas são também visíveis utilizando trajes que remetem a uma visibilidade das culturas de seus povos.

Há um erotismo e uma sexualidade que atravessa todas essas produções. Os corpos visíveis estão orientados para uma dinâmica de visibilidade que compõe, orienta e articula-se a dimensão educativa que é capturada por este dispositivo pedagógico. A produção do olhar neste processo pedagógico inscreve também uma lógica de foco que é educado na dinâmica dessa cultura da imagem.

Ver a imagem é aceder, no visível, ao que o transborda e esvazia ao mesmo tempo. O visível não contém a imagem, assim como o que é finito não contém o infinito, o visível é marca, vestígio de presença incomensurável. O visível é abandonado por aquilo que mostra. Ver uma imagem é aceder à abertura do visível no seio do próprio visível, é propor ao olhar a imanência de uma ausência (MONDZAIN, 2015, p. 66).

Desse modo, a fotografia do *Instagram* se articula aos dispositivos que fazem ver, que constituem a visibilidade e educam as subjetividades e os corpos acerca do que é de interesse, o que desperta e educa o desejo, o que se faz ver

nas publicações que constituem a *hashtag* #amazonia. “Nossos pensamentos na era das imagens mediáticas são programados para serem orbitais e repetitivos. E toda órbita possui o destino da obsolescência por exaustão, continuando, porém, em movimento depois da morte” (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 75).

Compreende-se a analítica do autor como uma das leituras que contribuem para uma analítica do dispositivo pedagógico em funcionamento. Ainda que se acesse o tema Amazônia, as redes sociais são práticas de produção de sentidos que resultam da perspectiva da visualidade que a rede oferece. O dispositivo em funcionamento orienta e produz um olhar que é atravessado pelo erotismo em diferentes produções.

Assim, existem eixos que contribuem no trabalho analítico de problematizar os efeitos pedagógicos do dispositivo: o consumo, o erotismo e a formulação de uma noção de visualidade que é centrada no corpo. A educação do olhar nas mídias opera em uma dinâmica que o consumo mobiliza e orienta. Amparada pela contribuição de Preciado (2018), a leitura que se faz é que a produção e as dimensões do capitalismo nessa analítica estão inscritas na produção e no consumo de mentes, corpos, desejos e afetos. Assim, diante da produção “farmacopornopolítica”, subjetividades e corpos são orientados por meio dos dispositivos pedagógicos a uma dimensão de consumo que é uma das lições dos recursos midiáticos na contemporaneidade.

Assim, os olhos que escorrem pelas telas são orientados, em diferentes temáticas aos sentidos que capturam e organizam as formas de ver. “As imagens (que não são apenas as visuais, mas também aquelas auditivas, olfativas, táteis e gustativas) possuem uma força enorme, elas nos movem, comovem e mobilizam” (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 82). Pedagógica e produzida pela dinâmica do dispositivo, a imagem se constitui como um ensinamento acerca do que se deseja ver.

Estamos no mercado. Somos consumidos nos desejos que perpassam as redes sociais, as fotografias e os vídeos, mas também somos consumidores e estamos ávidos de desejo pelo delírio de sentidos. As imagens que registram genitais, seios, peitorais, abdomens, pernas, braços, nos picotam e nos

povoam. Os corpos que estão todos mutilados excitam nossa imaginação (TAKARA, 2022, p. 40).

A visualidade está inscrita no desejo. Nessa direção, o olhar é direcionado pelo dispositivo pedagógico a aprender sobre o desejo na dinâmica do que se vê. Enxergar só é possível diante da produção do dispositivo que constitui não apenas o que os olhos captam, mas como somos capturados, as inscrições de sentidos, as experiências com as imagens e a produção de consumo.

A interação com os celulares cria indubitavelmente um encapsulamento isolante do entorno. Isolante e apenas aparentemente protetor. Temos a impressão de não sermos vistos quando nos escondemos na relação íntima com o celular, onde quer que estejamos, no ônibus, no metrô, no espaço público, num restaurante, no elevador. A sensação de cápsula reproduz aquela que temos quando estamos dentro de um carro (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 88).

Desse modo, as visualidades e as dimensões pedagógicas que constituem os ângulos, as estratégias, os sentidos e as possibilidades são formas que inscrevem não apenas o ver, mas a dinâmica do olho, o movimento dos dedos no deslizar das telas e a constituição de uma noção, de uma visualidade, da experiência que constitui a Amazônia como pano de fundo para corpos que são ofertados como desejos a serem consumidos.

Inscrições de sentidos

A experiência da visualidade na contemporaneidade é marcada pela inscrição pedagógica que o dispositivo orienta. Em uma lógica metafórica, poderia retomar a experiência de encarar um foco de luz e uma mancha marcar o campo de visão. Menos momentânea, essa aprendizagem é constituinte da dinâmica de produção de sentidos que as mídias ofertam e localizam o olhar.

Ao conduzir a experiência de ver, o dispositivo pedagógico que constitui o enquadramento também formula a possibilidade do invisível. Uma questão que se faz necessária é problematizar acerca das pessoas que não são visíveis nessas publicações, das imagens que não são apresentadas na dinâmica midiática e as existências que não são atravessadas pelo consumo da estética do *Instagram*.

Em que enquadramentos essas existências são possíveis? Quem são as pessoas que, nas postagens, não aparecem enquadradas? Quais discursos ficam interditados, ou seja, pedagogicamente constituem as ausências que a visualidade não sente falta? Assim, é uma demanda ao analisar o funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constituem as imagens, que corpos e subjetividades estão ausentes.

Nessa direção, cabe à pergunta: quem são as pessoas que os olhos estão acostumados a não ver e as câmeras de celulares não registram? Na estética que constitui a política, há também uma perspectiva ética que inscreve uma forma de ver. Ao mesmo tempo, outras reflexões são relevantes. As pessoas que são capturadas nas dinâmicas do *Instagram* estão visíveis em qualquer condição? Que registros são pertinentes para a rede?

Analisar a *hashtag* #amazonia também é uma forma de questionarmos as imagens que constituem as experiências do lugar que foi inscrito sob esta designação e as visualidades que não foram selecionadas. Nesse passeio pela visualidade da rede, não há registros das queimadas que destituíram quilômetros de florestas nos últimos anos. Não se visualiza também os ataques às terras protegidas das comunidades indígenas. Ao fazer ver, o que o dispositivo pedagógico nos educa que não é publicável?

As perspectivas constituem os enquadramentos e, também o que não é da ordem da visualidade. A tarefa de conhecer o dispositivo pedagógico é uma ação que compreende processos de significação acerca do que o olhar apreende e sobre o que dele escapa. Propor uma compreensão das dimensões pedagógicas do olhar que são oferecidas pelas redes sociais também é uma tarefa de analisar como as mídias formulam os modos de se vê e o que se ignora.

Nesta direção, o olhar é inscrito em uma lógica capturada pelo sistema pedagógico que está em funcionamento neste artefato midiático. Na análise das fotografias que são localizadas pela *hashtag*, conhecemos a produção de sentidos que atravessam uma dimensão da Amazônia como um fundo para corpos e expressões que se relacionam com a lógica da exposição de corpos e subjetividades que povoam o *Instagram*.

A lógica da organização da chamada mídia social reúne pessoas pelos critérios da similaridade e não da diversidade. Diferentemente da vida prática, os confrontamentos são evitados, as diferenças são eliminadas. Formam-se tribos homogêneas de um tipo de pensamento, aspirações iguais, idênticas atitudes de vida. Toda discordância soa áspera e indesejável, causa rejeição imediata e eliminação sumária, do tipo “o que está fazendo este estranho na minha ‘time-line’ o no meu ‘mailing list’, tão limpo e coerente com meus princípios e crenças?”. “Estrangeiros” ao meu ideário não são bem-vindos. Não quero ter o trabalho de convencer ninguém, mesmo porque ninguém está aberto a quaisquer argumentos (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 92).

O autor oferece uma interpretação desse movimento analítico que contribui para compreendermos que, ainda que exista a produção dos sentidos que povoam a construção da representação cultural de Amazônia, esta também se constitui na rede a partir dos sentidos que são comuns nesse jogo de produções de sentido que fazem a manutenção de uma visualidade que nos educa para uma dimensão do corpo erotizado como centro da produção imagética, ainda que este espaço seja plural, provisório e múltiplo, assim como os corpos que mesmo buscando por uma similaridade, escapam de uma forma única de ser.



Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 4

Fonte: *Instagram*. Estão presentes como publicações relevantes na hashtag #amazonia

Embasada por esta discussão, a escrita constitui um caminho que atravessa o olhar documental, mas no entendimento de que as imagens produzem sentidos nas redes, opta-se por não as replicar na construção dessa argumentação, mas de indicar os sentidos a partir do que delas consegue-se capturar na produção desta analítica. Assim, a leitura é convidada a perguntar-se não apenas sobre que imagens são essas, mas quais são aquelas que constituíram seus sentidos sobre as noções que atravessam suas significações.

As imagens que são indicadas acima registram como as corporalidades se localizam em diferentes contas do *Instagram*. Seja em produções que fazem referências às instituições como a prefeitura ou um espaço de lazer ou as contas pessoais, os corpos são centrais nas imagens que utilizam a *hashtag* e apresentam uma Amazônia de fundo, de cenário para que os corpos sejam centrais.

Pedagógicas, as imagens que são produzidas e disseminadas no *Instagram* contribuem para uma educação do olhar. As fotografias que são cuidadosamente planejadas, editadas e publicadas com diferentes estratégias e recursos constituem um olhar acerca da espacialidade, mas também, formulam um modo de compreender o espaço amazônico. Cenário de corpos que constituem os modelos de uma forma de ser e agir no mundo.

Considerações finais

As imagens produzidas e disseminadas nas redes sociais são pedagógicas e educam a visualidade e constituem modos de ver e interpretar o mundo. Assim, nas discussões que empreendemos nas leituras dessas perspectivas, amparada pelos estudos culturais, a escrita aqui empreendida tem por contribuição analisar a constituição educativa dos olhares por meio das imagens disseminadas nas redes sociais.

Dialoga-se, por meio de uma análise bibliográfica e documental, com as buscar pelo termo Amazônia com a *hashtag* que localiza a produção de sentidos e significados para problematizar as formas de constituir uma leitura do mundo, dos outros e de si mesmos por meio dos artefatos midiáticos. Pensar as dimensões pedagógicas das mídias é uma estratégia que oferece possibilidades de interpretar os sentidos que são disseminados nas redes sociais.

Desse modo, ao analisar as imagens que constituem a *hashtag* #amazonia é possível vislumbrar o dispositivo pedagógico acionado e que produz e é resultado das dinâmicas que educam o olhar acerca da noção de Amazônia. Ao mesmo tempo, verifica-se como estas fotografias produzem um modo de ver que atravessa o erotismo e constitui uma lógica de consumo que formula padrões de corporalidade que são compreendidos como centrais, mesmo que a *hashtag* não tenha por foco a noção de corpo e beleza que constituem centros de sentido na rede social.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Trad. Nilcéia Valdati. *Outra travessia*. Ilha de Santa Catarina, 2005 (9-16).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAITELLO JUNIOR, Norval. *Existências penduradas: selfies, retratos e outros penduricalhos*. Por uma ecologia das imagens. São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 2019.

DELEUZE, Gilles, O que é um dispositivo? DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 13/11/2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. UFRGS: Porto Alegre, 1997 (59-80).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

MONDZAIN, Marie-José. *Homo spectator*. ver>fazer ver. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira. O tear investigativo e os fios discursivos das Amazônias: uma análise autoral dos processos investigativos e formativos. *Colloquium Humanarum*. v. 16. n.1, Presidente Prudente, 2019 (134-144).

PRECIADO, Paul. *Testo Junkie*. Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SERRES, Michel. *Os cinco sentidos – filosofia dos corpos misturados 1*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TAKARA, Samilo. *Pedagogias Pornográficas*: sexualidades e representações midiáticas. Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia. Edufro, 2022.

5. EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIA-EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E OUTROS ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

EDUCOMMUNICATION, MEDIA-EDUCATION, DIGITAL CULTURE AND OTHER INTERRUPTIONS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

EDUCOMUNICACIÓN, EDUCACIÓN MEDIÁTICA, CULTURA DIGITAL Y OTROS ATRAVESAMIENTOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

José Aparecido Gomes

Célio José Borges

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE)

Introdução

O presente artigo é resultante das inquietações que se originaram durante a disciplina: *Educação, Comunicação e Mediação*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), a qual teve como objetivo discutir os referenciais teóricos neste campo, onde é possível verificar que o campo teórico-metodológico da educomunicação e/ou da mídia-educação perpassam por diversos atravessamentos no contexto educacional.

Assim sendo, busca-se neste texto discutir sobre a constituição do campo da Educação Física escolar e como ela é permeada pelo subcampo das mídias e tecnologias no âmbito escolar.

Sob essa ótica, a Educação Física escolar tem passado por uma série de transformações e atualizações aos modos de fazer educação, cabendo às mídias e às tecnologias serem uma das alternativas no processo de ensino-aprendizagem neste campo.

Atualmente, alguns pesquisadores e estudiosos estão se debruçando em investigar como o referencial teórico no subcampo da educomunicação e/ou da mídia-educação se interrelaciona com o campo educacional (SOUZA, 2021; SANTOS; CARVALHO, 2020; CARDOSO; BIANCHI; CASTRO; ZUIM, 2019; FANTIN, 2011) e com o campo da Educação Física (SABINO NETO, 2020; MEZZARоба, 2018; FERREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016; CHAVES et al., 2015; SOUSA et al., 2014; DINIZ, et al., 2012; SOUZA et al., 2009).

Os autores supramencionados, em seus estudos, constataram que o campo da Educação e, mais especificamente, o campo da Educação Física escolar passam por transformações epistemológicas para que os processos midiáticos sejam incorporados no cotidiano escolar com a finalidade de oferecer um referencial teórico. Além de incluir ferramentas midiáticas e cultura digital para proporcionar à comunidade escolar estímulos à adoção e ao uso das tecnologias informacionais e comunicacionais.

Igualmente, a finalidade da Educomunicação e/ou mídia-educação no campo da Educação Física escolar é ser uma ferramenta de transformação frente às mídias e tecnologias para que os alunos possam desenvolver todas suas potencialidades sem distinção de suas diferenças (sociais, políticas, éticas e culturais). Desta forma, irão “praticar a escola como lugar de transmissão e produção de cultura; tempo social para uma formação humana ampla, campo de construção de uma cidadania emancipada” (VAGO, 1999, p. 38).

Ainda, a “transmissão e produção” da cultura no contexto da Educação Física escolar neste século¹¹ se dá, cada vez mais, por processos tecnológicos e midiáticos: a chamada Cultura Digital.

Deste modo, os processos de inserção das ferramentas tecnológicas e midiáticas neste campo, precisam ser mais bem investigados e compreendidos para possibilitar os conhecimentos necessários a ampliar o patrimônio cultural das gerações presentes e gerações futuras.

¹¹ Aqui, estamos falando do início do século XXI até os dias atuais.

Assim, a solidificação e a ampliação da mídia-educação no campo educacional proporcionam o acesso à educação formal às camadas populares, valorizando os aspectos culturais dos indivíduos e o meio social onde estão inseridos. Nessa perspectiva, as mídias ocupam um papel tão revolucionário na sociedade, que transformaram a maneira como as pessoas enxergam e atuam no meio em que vivem (DINIZ, RODRIGUES e DARIDO, 2012, p. 197).

Neste sentido, definiu-se como objetivo analisar o campo da Educação Física escolar e seu entrelaçamento com o subcampo das mídias e tecnologias no contexto educacional.

O recorte teórico foi a partir da metade dos anos 1990 com a solidificação do subcampo das mídias e tecnologias no contexto da Educação Física, que se deu em razão de outras cisões nesse campo epistemológico (MEZZARROBA, 2018).

Para tanto, buscou-se realizar uma breve revisão de literatura em livros, teses, dissertações, artigos publicados internet. A metodologia de produção, interpretação e análise do texto se desenvolveram através da técnica de leitura analítica proposta por Maciel e Braga (2008).

Neste íterim, com o intuito de alcançar o objetivo elencado acima, o presente artigo está estruturado em seções, a partir dos pressupostos teóricos que discutem a temática.

Por conseguinte, na primeira seção, foram expostas as considerações sobre a Educomunicação e/ou mídia-educação no campo da Educação Física escolar.

Em seguida, discorreu-se sobre a Cultura Corporal, Linguagem, Cultura Digital e outros atravessamentos no campo da Educação Física escolar. E, por fim, mas não menos importante, estão as considerações gerais, apresentando de forma sintética os principais achados da pesquisa.

Teorias educomunicativas e a mídia-educação no campo da Educação Física Escolar

Discorrendo sobre o subcampo educomunicativo e/ou da mídia-educação no contexto educacional, tornou-se imprescindível contextualizar e refletir sobre os campos que se atravessam e que se articula com o campo da Educação Física no âmbito escolar.

Mezzaroba (2018) entende que o termo mídia-educação está voltado ao campo da educação, enquanto que o termo educomunicação, volta-se mais para o campo da comunicação social. O autor denomina como campo maior, o campo da Educação Física, em contraponto que a educomunicação e a mídia-educação seriam uma espécie de subcampo.

Assim, o subcampo da mídia-educação se articula e transborda para o campo da Educação e conseqüentemente para o campo da Educação Física, destarte a Educomunicação tem raízes na comunicação social – seu foco de interesse é a formação de educadores para a prática pedagógica no ambiente escolar (MEZZAROBA, 2018; FERREIRA JUNIOR e OLIVEIRA, 2016).

A implementação da educomunicação no campo da Educação Física, tem a função de ser um agente de transformação das relações humanas com as mídias e tecnologias, oferecendo um referencial teórico com o fito dos professores compreenderem as ferramentas tecnológicas, a cultura digital nos tempos atuais e serem facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, por meio da “educomunicação, eles conseguem resgatar o centro de interesse dos alunos, que antes se mostravam desmotivados diante do processo de aprendizagem” (SOUZA, 2021, p. 14).

Diante dessa perspectiva, Souza (2021, p.8) entende que a:

Educomunicação parece cada vez mais uma alternativa para esta sociedade que assimila e é assimilada pela cultura digital. A educomunicação nos parece pertinente para (re)pensar as questões que desafiam o trabalho

pedagógico dos/das professores/as, questões estas, objeto de conhecimento tanto da área da educação quanto da comunicação.

A assimilação da cultura digital no ambiente escolar perpassa necessariamente pela utilização das mídias sociais e das tecnologias de informação. Nessa perspectiva, a “identidade plural da mídia-educação, seus objetivos e contextos críticos, metodológicos e produtivos evidenciam possibilidades de estudo, pesquisa e intervenção nas práticas educativas e culturais” (FANTIN, 2011, p. 27).

Doravante, tem-se no uso das mídias e das tecnologias digitais uma poderosa ferramenta pedagógica nas “práticas educativas e culturais”, uma vez que estas são democráticas, de custos relativamente baixos e de fácil aplicabilidade no campo da Educação e da Educação Física escolar.

O emprego das mídias e das tecnologias em sala de aula para o estudo das práticas educativas e culturais, tem se desenvolvido com novas perspectivas no contexto educacional, sendo um importante instrumento para a aquisição de conhecimentos e apropriação de saberes sistematizados, ou seja, a utilização mídias e das tecnologias pressupõe a resignificação do processo de ensino-aprendizagem no campo da Educação Física escolar.

Assim, as mídias e tecnologias, quando pensadas por agentes da Educação Física com essas formações, recebem uma abordagem de vários outros campos do conhecimento: do jornalismo, da comunicação, da sociologia, das artes, da filosofia, da economia, da semiótica, da antropologia e da pedagogia, entre outros, que amplia aquilo que seria a “especificidade” da Educação Física, seja em relação aos seus objetos de investigação, seja em relação às suas possibilidades de intervenção pedagógica (MEZZARROBA, 2018, p. 455).

Ressalta-se, que os objetos de conhecimento no campo da Educação Física escolar para as mídias e tecnologias, nas culturas pós-modernas, não são mais uma novidade – ela é parte integrante da realidade cotidiana da escola e como tal deve ser incorporada ao processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a trajetória da mídia-educação, numa percepção crítica, surgiu no Brasil a partir dos anos de 1970 com os movimentos sociais e pedagógicos, os quais propunham a aproximação dos alunos com os recursos e conteúdos culturais midiáticos. (SOUZA et al., 2009).

No entanto, Cardoso e Bianchi (2019) relatam que no Brasil a mídia-educação possui dois campos antagônicos, enquanto um refere-se à inclusão digital, o outro reivindica a valorização das culturas populares. Para Fantin (2011), existem duas áreas de saber e de intervenção – uma relacionada com *práxis* educativa e a outra que se relaciona com a reflexão teórica sobre esta *práxis*.

Além das divergências e do antagonismo em relação as áreas do saber que estão contempladas no termo mídia-educação, Mezzaroba (2018) tem um entendimento de que os subcampos da mídia-educação e o da educomunicação também se diferem. Então, “embora ainda não haja consenso quanto ao uso e significado do termo mídia-educação, parece que os objetivos da educação para as mídias se aproximam” (FANTIN, 2011, p. 28).

Essa aproximação mais contundente da mídia-educação no campo da Educação e, mais especificamente, no campo da Educação Física escolar, pode ser vista durante o período da Pandemia da COVID-19. Uma vez que, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação se deram por meio das ferramentas midiáticas e das mídias sociais, ou seja, novos modos de se fazer educação.

Neste sentido, o uso dos recursos midiáticos e tecnológicos no âmbito escolar tivera que ser ampliado e implementado de forma célere e em tempo exíguo, em razão da Pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2), causadora da COVID-19, que trouxe impactos econômicos, sociais, não só à saúde coletiva e individual, como também no processo educacional.

Aliás, no período pós-pandêmico, a permanência e a ampliação do ponto de vista das mídias e tecnologias no processo de ensino-aprendizagem deverão ser reafirmadas e terão um papel muito importante no contexto da Educação Física escolar. Portanto, para Sabino Neto (2020, p. 123) “o retorno a nova rotina escolar e pedagógica deve apresentar novos desafios. O ensino híbrido, envolvendo a educação presencial e o ensino on-line deve ser cada vez mais rotineiro”.

Salienta-se que a mídia-educação é extremamente relevante e útil para o processo de ensino-aprendizagem e uma das possibilidades ao desenvolvimento e à produção de cultura como forma de emancipar os alunos no campo da Educação Física escolar.

Em sala de aula, a prática pedagógica no campo da Educação Física é permeada de significado e múltiplos aspectos que compõem o ato de ensinar e aprender. Assim, a mídia-educação exerce um papel significativo e abre novas possibilidades neste campo. Nessa perspectiva, a “mídia-educação constitui-se numa possibilidade conceitual e metodológica à formação do sujeito-receptor crítico, reflexivo e produtor de conhecimento na escola” (SOUZA et al., 2009, p. 22).

Ressalta-se, que neste século há uma demanda atual e emergente para que a Educação Física escolar insira “práticas inovadoras”¹² que tenham como cerne a inter-relação entre a comunidade escolar, seus representantes e a comunidade do entorno. Portanto, as novas tecnologias comunicacionais e midiáticas são ferramentas vitais para o processo educacional na modernidade.

Nessa perspectiva, Mezzaroba (2018, n.p) entende que há pouco mais de vinte anos vem se aproximando e se relacionando com um conjunto de saberes, práticas e investigações que tem na mídia e nas tecnologias [...] seu foco de interesse e intervenção”. Nessa ótica, a mídia-educação nesse campo é uma eficaz ferramenta para transformação ética e social dos alunos.

A mídia-educação nesse contexto segundo Fantin (2011, p. 28-29) favorece:

uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais [...] contribuir com a construção de uma nova forma de media-

¹² Ao abordar este conceito, estes autores consideram as constantes rupturas teórico-metodológicas engendradas no campo da Educação Física Escolar, bem como, o papel das inovações pedagógicas nas práticas cotidianas que buscam dar um novo significado à construção de uma teoria nesse campo que dê suporte a ação reflexiva e à compreensão do aluno de forma mais humanizada.

ção cultural. [...] adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas.

As novas formas de mediação no contexto Educação Física escolar **é uma das possibilidades das** mídias e tecnologias, além de uma eficiente estratégia de ensino na prática educativa. Todavia, “agir de acordo com o conceito de mídia-educação não é fazer discursos sobre a mídia, mas reconhecê-la como um dos principais interlocutores na construção da sociedade, condição que chega à escola e, por extensão, à Educação Física escolar” (SOUZA, et al., 2009, p. 40).

No campo da Educação Física, consta-se “uma diversidade de saberes e matizes teórico-conceituais e epistemológicas, como por exemplo, os saberes que se espalham no espectro que vai das ciências naturais e biológicas às ciências humanas e sociais” (MEZZARROBA, 2018, p. 18).

Dessa forma, a Educação Física escolar é permeada por uma diversidade de teorias e matizes conceituais contemporâneas e com relações até mesmo conflitantes, que estão relacionadas com os diversos subcampos teóricos, sejam: filosóficos, científicos, políticos, culturais e mais recentemente através do uso das mídias e tecnologias, configurando-se como um campo de saber e de intervenção que dão sustentação à prática pedagógica no âmbito escolar (MEZZARROBA, 2018; BRACHT, 2009).

Não obstante, uma concepção teórica no subcampo das tecnologias midiáticas e comunicacionais é um conjunto de saberes sistematizados que sofre influências, tem intimas e profundas relações com as diversas teorias no campo da “Educação” e da “Comunicação” que também transbordam para a Educação Física escolar – novas perspectivas e novas possibilidades.

Para Vago (1999, p. 30), ao “final do século, novas maneiras de representar a educação e a sociedade colocam desafios para a permanência da educação física nas práticas escolares”. Esses desafios para a Educação Física escolar estavam relacionados com as diversas concepções, abordagens e tendências pedagógicas que estavam em constantes revisões, bem como as rupturas teórico-metodológicas no campo epistemológico que causaram um processo de

fragmentação e declínio do saber nesse campo específico (FERNANDES, et, al., 2019; MEZZARROBA, 2018).

Na atualidade, as novas maneiras de educar e os desafios para a Educação Física escolar estão relacionados com a inserção das mídias e tecnologias nas práticas pedagógicas escolares. Logo, é “importante que os docentes de educação física se apropriem das tecnologias de informação e comunicação e de outras ferramentas”. (SABINO NETO, 2020, p. 20).

De acordo com Mezzaroba (2018, p. 91):

Temos aí uma chave importante para pensar, também, a atualidade da configuração das influências externas ao campo da Educação Física brasileira, que poderia ser adicionada com a questão das tecnologias e mídias, tanto no que se refere às questões pedagógicas, como aquelas do treinamento físico-esportivo, ou mesmo dos discursos de bem-estar, que cada mais se vinculam às questões tecnológicas e midiáticas.

Seguindo essa linha de entendimento, Souza (2021, p. 7) repercute que “os avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais dão origem a um mundo de possibilidades para as práticas socioculturais, invadindo a comunidade escolar e impondo novos desafios ao contexto educacional”.

Destarte, os desafios da implementação das novas tecnologias midiáticas e comunicacionais no campo da Educação Física escolar se dão em razão das constantes revisões e rupturas teórico-metodológicas engendradas neste campo, bem como algumas problemáticas relacionadas com a falta de investimentos governamentais, qualificação e treinamento de pessoal nesta área.

Para Chaves, et al., (2015, p. 161) reconhecer a importância da apropriação do campo da mídia-educação é uma das formas de “fomentar as discussões no campo da Educação Física escolar e usá-la para além da perspectiva instrumental, contribuindo sobremaneira no processo de reflexão crítica dos alunos e na desmistificação dos estereótipos corporais”.

Ressalta-se que as inovações tecnológicas infocomunicacionais, através dos computadores, dos sistemas operacionais e do acesso à internet, bem como,

dos produtos com inteligências artificiais (IA), tais como: câmeras de vigilância e digitais, TVs, aplicativos de rotas, reconhecimento facial, casas inteligentes, análise de comportamento, publicidade em painéis digitais e as chamadas mídias sociais revolucionaram o cotidiano das pessoas e influenciaram os estudos culturais no campo educacional. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 2013, p. 31).

As ferramentas educomunicativas (revistas, jornais, livros, rádios, televisores, computadores, notebooks, tablets e smartphones) nas diversas culturas foram sendo aprimoradas para que os textos escritos/falados e os símbolos/signos pudessem ser interpretados e compreendidos pelos indivíduos.

Deste modo, essas ferramentas pedagógicas, devem propiciar a produção de conteúdo, a partir da mídia educação no contexto da Educação Física escolar. De acordo com Castro e Zuin:

Tal cultura tem provocado transformações no que se refere aos meios de comunicação de massa que passaram a viabilizar o contato em tempo real com diferentes pessoas, haja vista a criação dos sites de relacionamento como *Facebook*, *MySpace*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Youtube*, que permitem a postagem assim como o compartilhamento de comentários, fotos, vídeos e até mesmo de arquivos digitalizados como, por exemplo, obras de pensadores clássicos (CASTRO; ZUIN, 2019, p. 183-184).

Desse modo, essas ferramentas comunicacionais permitem uma infinidade de possibilidades no cotidiano, no mundo do trabalho, do esporte/lazer e também no âmbito escolar.

No campo educacional, o *WhatsApp* é uma das plataformas mais utilizadas como forma de prestar informações, notícias e compartilhar trabalhos acadêmicos/escolares, enquanto o Twitter é muito usado no mundo corporativo, político e das celebridades para divulgar os mais diversos tipos de conteúdo. Entretanto, há outras plataformas e redes sociais mais recentes, tais como: o *TikTok* e *Kwai* que exercem enorme influência e fascínio entre crianças, adolescentes e jovens adultos.

Em relação às mídias sociais utilizadas no campo educacional, Santos e Carvalho (2020) afirmam que durante o período da pandemia COVID-19, o *TikTok* foi uma das ferramentas que mais se destacaram, em razão de poder compartilhar informações, conteúdos e conhecimento em rede.

Sobre essa ótica, o surto pandêmico trouxe inovações e apropriou das ferramentas midiáticas como uma nova maneira de lidar com o ensino da Educação Física escolar, “buscando utilizar a mídia como aliada, transcendendo para um entendimento mais refinado e aprofundado, a fim de desenvolver nos alunos a consciência, apreensão e criticidade acerca dos temas (SOUSA et al. 2014, p. 38).

Nesse aspecto, as mídias e as tecnologias foram incorporadas definitivamente em nossas vidas através do consumo diário e permanente, exercendo um enorme fascínio nas pessoas mais jovens, que “veem representados estilos de vida, desejos, necessidades e emoções, constituindo um panorama que inevitavelmente vai parar dentro da escola” (DINIZ et al., 2012, p. 184).

Nas instituições escolares a incorporação da mídia-educação como ferramentas teórico-metodológicas, ressignificam o processo de ensino-aprendizagem e incorporam novas perspectivas na prática docente. Por conseguinte, a utilização da mídia-educação no campo da Educação Física escolar, pressupõe a superação do modelo hegemônico, dominante e excludente de outrora.

Além do mais, o “consumo midiático, através das mais diversas fontes, provocou uma democratização do acesso às informações na sociedade

atual, por meio desse processo, os espaços de aprendizagem se modificaram” (CHAVES et al., 2015, p. 151).

De acordo com Brasil (2013, p. 31) “o conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam”. Assim, a enculturação no contexto tecnológico e cultural no campo da Educação Física escolar, perpassam pela cultura digital, o chamado “Ensino Remoto e/ou à “Distância”, que nos tempos atuais produziram mudanças metodológicas, instrumentais e procedimentais, diversa dos praticados pelo “Ensino Presencial”.

Assim sendo, durante a Pandemia de COVID-19 essa ressignificação ficou latente, haja vista que todo o processo educacional passou a ser exclusivamente pelo ensino à distância. Nesse sentido, os recursos tecnológicos e as mídias sociais utilizadas pelos gestores, educadores e pela comunidade escolar foi primordial para o sucesso e a continuidade no processo de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, as novas tecnologias e as ferramentas midiáticas incorporadas no âmbito escolar impactaram positivamente o processo educacional para aqueles professores e alunos que possuíam equipamentos com tecnologias modernas e acesso ao serviço de internet de qualidade.

Por outro lado, àqueles professores e alunos que não dispunham das ferramentas tecnológicas modernas e acessos à internet tiveram significativos prejuízos no processo educacional e nas atividades pedagógicas propostas durante o período de aulas remotas.

Essa nova configuração da “Modalidade Remota” no processo de ensino-aprendizagem, trouxe não somente benefícios, contudo, também impactaram negativamente o processo de ensino-aprendizagem no campo educacional e também no campo da Educação Física escolar.

Diante dessa problemática, é necessário que o professor de Educação Física escolar esteja se aperfeiçoando continuamente em relação ao uso das mídias e tecnologias para dar conta das novas demandas dos alunos que são atuais e emergentes neste campo.

Assim, o reconhecimento da Cultura Digital nos espaços escolares e no processo de ensino-aprendizagem é a chave para que a Educação Física escolar possa superar o processo de fragmentação, em virtude das constantes mudanças nos referenciais teóricos que vem ocorrendo nas últimas décadas.

Cultura corporal, linguagem, cultura digital e outros atravessamentos na/da Educação Física Escolar

Nesta seção, discutem-se os termos Cultura Corporal, Linguagem e Cultura Digital no campo da Educação Física escolar e seus atravessamentos.

Nesse aspecto, compreender o imbricamento entre a Cultura Corporal, Linguagem e Cultura Digital que ocorre na Educação Física escolar, abre um leque de possibilidades na área educacional para que os professores possam transmitir os conhecimentos e os saberes necessários para contribuir com que os alunos se apropriem das técnicas culturais.

Neste sentido, a finalidade da Educação é a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais (ABBAGNANO, 2007), haja vista, nos tempos atuais a apropriação do saber através de técnicas culturais é, cada vez mais, por processos midiáticos e tecnológicos.

Não obstante, no campo educacional e no contexto da Educação Física, a “transmissão” e o “aprendizado” das técnicas culturais relacionam-se com a cultura corporal e expressões corporais, ou seja, a “cultura corporal está alicerçada numa compreensão histórica do termo cultura, entendida como um produto da vida e da atividade do homem, um fenômeno do entendimento da Educação Física” (OLIVEIRA, SANTOS; NUNES JUNIOR, 2017, p. 2810).

Esse fenômeno de entendimento da cultura corporal no campo da Educação Física escolar é posto no currículo escolar com o intuito de ampliar as vivências e a compreensão de mundo dos alunos. Na era contemporânea, o subcampo da cultura corporal posto no currículo de Educação Física escolar tem perpassado por diversas transformações teóricas-metodológicas e epistemológicas que envolvem a cultura de forma geral e seus atravessamentos no contexto escolar.

Boscatto, Impolceto e Darido (2016) entendem que os conhecimentos culturais explicitados no currículo escolar e transpostos para o currículo da Educação Física escolar devem ser organizados sistematicamente. Para Neira (2011, p. 200), “um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino”, que nos dias atuais é cada vez mais por processos midiáticos.

Barbanti (1994, p. 67) define “cultura”, como “o complexo dos padrões de comportamento, as crenças, das instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”: é um conjunto de conhecimentos, saberes e hábitos adquiridos pelos seres humanos através dos tempos que diferenciam uma cultura da outra.

No campo da Educação Física, este conceito está ligado ao “desenvolvimento sistemático do corpo humano por meio de exercícios e de esportes” (Ibd) – conhecida como Cultura do Corpo.

Escobar (2009) entende que a cultura na Educação Física, trata-se de um ramo da ciência que estuda a cultura do homem, ou seja, a cultura corporal ou cultura esportiva que também trata da evolução do fenômeno jogo. Para Huizinga (2000, n/p.), o “jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”.

O jogo, por sua vez, como maior expressão cultural da humanidade, perpassa por transformações e ampliação do conceito, em razão das tecnologias, das ferramentas midiáticas e das redes sociais que inovaram na forma de produção da cultura corporal na área da EF escolar.

Segundo Escobar (2009, p. 127), a “cultura do corpo’ não é mais do que a racionalização formalista da atividade humana”. Já para Mendes e Nobrega (2009, p. 4) “o corpo humano possui historicidade tanto na estrutura orgânica quanto nas interações com a cultura em que se convive, o que desmistifica a ideia de que só os estudos culturais reconhecem a historicidade do corpo”.

A Cultura Corporal, é configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades

que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais (ESCOBAR, 2009).

Mezzaroba (2018) entende que ao campo da Educação Física não há uma definição única do ponto de vista epistemológico, em razão de que o campo é multidisciplinar, ou seja, ele é atravessado por diversos subcampos, tais como: da atividade física e saúde, da comunicação e mídia, do corpo e cultura, escola, lazer e sociedade, treinamento esportivo, entre outros, que ao longo do tempo foram adquirindo certa autonomia, porém também sofreu um processo de fragmentação.

Para além do campo da saúde (áreas médicas e biológicas), a Educação Física escolar está inserida e classificada no campo das linguagens, códigos e tecnologias (MEZZAROBA, 2018; LADEIRA; DARIDO, 2003), atualmente foi consolidada e está posta na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar, que a pluralidade do currículo no campo da Educação Física escolar, perpassa pelo campo da saúde, linguagens, códigos e tecnologias. Assim, o uso das tecnologias midiáticas como novas ferramentas de linguagens, novos códigos e signos atravessam o processo de ensino-aprendizagem como uma nova perspectiva de produção de conhecimento no campo da cultura digital.

De acordo com a BNCC, a cultura digital são mudanças provocadas pela tecnologia, pela internet e pela rede na forma como produzimos, consumimos e transformamos a cultura que foram possíveis graças à ascensão das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a uma ampliação do conceito de rede (BRASIL, 2017).

As mudanças no campo educacional provocados pelas TICs com adoção e novas formas de interconexões, comportamentos, produção, distribuição e construção do conhecimento frente aos conteúdos midiáticos na atualidade, sinalizam para um processo de transição e ampliação do conceito que doravante denominam-se Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (SANTOS; CARVALHO, 2020; BRASIL, 2017; DINIZ et al., 2012).

Portanto, as TICs e/ou TIDC têm a mesma finalidade no campo da Educação Física escolar, ou seja, “educar sobre/para, com e através das mídias e tecnologias, uma vez que imbricado em todas essas abordagens está uma formação emancipatória que objetiva compreender e produzir novas tecnologias, linguagens e narrativas” (FERREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 164-165).

A mídia-educação no campo da Educação Física escolar tem como finalidade engendrar novas perspectivas e favorecer a inserção das mídias e tecnologias para uma educação mais socializante e humana, voltada para a transformação social, política, ética e cultural na vida dos alunos.

Cabe então, ao currículo de Educação Física, oportunizar aos alunos inclusão de ferramentas tecnológicas e midiáticas para o desenvolvimento de competências e habilidades nesse campo.

Por isso, o uso das mídias sociais no campo da Educação Física escolar tem como proposta contribuir para a valorização da cultura dos alunos – nesse caso, a Cultura Corporal.

Entretanto, “pelo fato da Educação Física envolver o corpo e o movimento humano nessa perspectiva das tecnologias e da mídia na educação, não há dúvidas de que se torna algo mais complexo” (MEZZAROBA, 2018, p. 25).

A renovação dos conhecimentos adquiridos no campo Educação Física escolar é permeada pelos estudos da cultura de forma geral e mais especificamente pelos estudos da cultura corporal, da cultura do movimento e da cultura digital no contexto escolar.

Atualmente elementos da cultura corporal possuem grande destaque no contexto midiático como jornais, revistas, rádio, internet e a televisão (TV), tendo inclusive programas e jornais inteiros dedicados aos seus conteúdos. Os meios de comunicação de massa ocupam espaço estratégico na sociedade, constituindo-se em fortes mecanismos que colocam a cultura corporal sob uma ótica jamais vista e/ou vivenciada (DINIZ et al., 2012, p. 183-184).

De modo diferente, para Goulart (2018) a atividade física é o instrumento pelo qual se exerce a expressão dos conteúdos no contexto da Educação

Física, e neste sentido, o “movimentar-se é uma forma de comunicação, construindo a cultura corporal do movimento, sendo este qualificado quando há sentido e significado, e dessa forma, colocado no plano da cultura” (Ibid, p. 63).

No entanto, no plano da cultura, o “currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa” (NEIRA, 2011, p. 201).

A Cultura na área da Educação Física é uma construção humana contemporânea – cada sociedade ou indivíduo constrói sua própria cultura – tanto coletivamente como individualmente. A cultura no campo da Educação Física é difundida através da cultura corporal e da cultura do movimento. Por conseguinte, a ampliação do conhecimento no campo da Educação Física escolar se dá pela valorização do movimento como parte da cultura abordada como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2017, p. 209).

Diante desse contexto, são exatamente as “áreas do conhecimento (ciências, filosofia, linguagens, artes, entre outras) que constituem os componentes curriculares, os quais selecionam os aspectos culturais que são transpostos para o currículo escolar” (BOSCATTO et al., 2016, p.103).

Nesta perspectiva, o movimento corporal é visto através de atividades físicas e esportivas, dos jogos recreativos e brincadeiras lúdicas, ou seja, é “nas aulas de Educação Física que os alunos darão início à produção de textos, à leitura dos diferentes textos corporais, compreendendo uma dança, um jogo ou um esporte” (LADEIRA e DARIDO, 2003, p. 34).

Essa transposição dos aspectos culturais para o currículo escolar perpassa pelo uso da mídia-educação (cultura digital) e a formação de educadores no campo educacional. Castro e Zuin (2019, p. 183) reafirmam que a:

[...] cultura digital está relacionada com uma transformação significativa tanto no modo de produção das tecnologias, que deixaram de ser fabricadas no modelo analógico e passaram a ser produzidas nos meios digitais, quanto na mudança de comportamento interpessoal. [...] A cultura digital

envolve, nesses termos, profundas modificações no que concerne à produção e democratização da informação influenciando o processo de construção do conhecimento em termos políticos, econômicos, culturais e ideológicos.

Essas mudanças, em relação ao uso de produtos tecnológicos e midiáticos, produziram transformações significativas no contexto do trabalho, em casa, no lazer, no esporte, no âmbito educacional e mais especificamente no campo da Educação Física escolar.

Ademais, no campo da Educação Física escolar as ferramentas tecnológicas e as mídias sociais são instrumentos para romper com os modelos hegemônicos, superar a cultura dominante, excludente e contribuir com a apropriação dos saberes tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

Conforme Sabino Neto (2020, p 20), “a escola deve educar para a utilização consciente e democrática das tecnologias e da inserção dos alunos na cultura digital”. Nessa linha, o uso dos recursos tecnológicos e das mídias sociais exerce um forte papel na influência dos alunos, que é percebida pela escola no posicionamento em relação às falas, aos gestos e as atitudes.

No entanto, há uma negação na escola em relação aos movimentos de lutas, que certamente são incorporados pela influência das mídias (SCARPATO, 2007). Ocorre que, se os alunos já “realizam os movimentos de luta de maneira virtual, podemos transformá-los em motricidade, colhendo seus benefícios” (Ibid, p. 133). Ora, se a mídia já exerce essa influência nas escolas, é imprescindível que a EF escolar se aproprie dessas ferramentas tecnológicas como forma de ampliar o acervo cultural trazidos pelos alunos.

Portanto, o papel da mídia-educação no contexto escolar pode ser um ponto crucial para contribuir na transformação cultural, desenvolvendo um papel diverso no tocante às mídias, bem como, resgatar outras possibilidades à cultura da comunicação e explorar formas e conteúdos que ainda são vistos apenas como entretenimento (FANTIN, 2011).

O uso das ferramentas tecnológicas e midiáticas no campo da Educação Física escolar, abrem novas possibilidades de linguagens, códigos e tecnologias dentro de uma cultura específica.

Abbagnano (2007, p. 615) define linguagem, em geral, como “o uso de signos intersubjetivos, que são os que possibilitam a comunicação”. Refere-se, “ao código verbal, escrito e falado, que caracteriza o homem e a sociedade de nível cultural mais envolvido, [ou seja,], é qualquer forma de comportamento intercomunicativo verbal ou não verbal” (BARBANTI, 1994, p. 181).

Na Educação Física escolar, a linguagem trata-se do movimento do corpo e/ou corporal que pressupõe a apreensão de gestos motores, movimentos e expressões corporais que podem ser apreendidos por meios da cultura digital e das mídias sociais. No entanto, a linguagem corporal não pode ser desprovida de significação e representação.

Para Zuin (2017, p. 19) “o objetivo da linguagem para o suporte internet pressupõe uma ‘interação’ com o público, na tentativa de resgatar ou promover o debate social que, por outros meios, não seriam possíveis”. De outro ponto de vista, essa interação do público escolar com a linguagem da internet tem como cerne redefinir os padrões de comportamentos culturais para a apropriação de saberes sistematizados nesse campo específico. Nessa perspectiva, as tecnologias são importantes instrumentos no sentido de que a:

[...] escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2017, p. 61).

A incorporação das novas linguagens midiáticas para a mediação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, contribui para que os alunos adquiram, difundam, examinem e escolham melhor as informações que serão utilizadas no seu processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, cita-se como exemplo a “Região Amazônica” que se situa na Região Norte do Brasil que é composta por brasileiros oriundos de diversas

culturas, tais como: a cabocla, a indígena, a ribeirinha/beradeiros¹³ e os quilombolas, as quais culturalmente possuem sua maneira particular de cultura do corpo, expressões corporais e linguagens.

Os estudos das linguagens, sobre o ponto de vista da mídia-educação e das mídias sociais nesse espaço geográfico, seria uma alternativa para a resolução de alguns problemas sociais e de acesso à educação formal, em razão das dificuldades e as dimensões territoriais que compõe essa região. Sendo assim, a “valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas” (NEIRA, 2011, p. 204).

Boog e Urizzi (2018) entendem que a compreensão do movimento corporal como cultura, se dá através das práticas corporais que são repassadas culturalmente em contextos diversos: local, regional e mundial. Nessa linha, as práticas pedagógicas escolares também são constituídas de outros atravessamentos, “que as tornam cada dia mais necessárias quando se trata de buscar construir condutas, gestos, comportamentos, modos de pensar, enfim, sujeitos que se inscrevam nas marcas e condições do tempo-espço que habitam e vivem (CAMOZZATO, 2014, p. 589).

Ademais, nos discursos dos professores de Educação Física escola, essa problemática é recorrente, em virtude de que a maioria das escolas no contexto amazônico não dispunha de espaços adequados às práticas corporais como parte de uma cultura. Nesse aspecto, outro fator que fragiliza o processo educativo no campo da Educação Física escolar nessas regiões e comunidades é o fato da baixa qualidade dos acessos às redes sociais/mídias sociais ou, até mesmo, a inexistência de equipamentos tecnológicos e acesso às redes de internet.

¹³ Diz-se dos indivíduos que moram e vivem nas comunidades e regiões às margens dos rios que compõe a Bacia Hídrica Amazônica (Rio Amazonas, Rio Madeira e seus afluentes).

Em vista disso, a cultura digital é uma possibilidade para superar essa problemática e a fragmentação dos conteúdos no ensino da Educação Física escolar. Portanto, esses sujeitos aprendem a fazer uso das linguagens e expressões corporais, de acordo com o ambiente onde está inserido, ou seja, todo movimento do corpo tem um significado correspondente ao contexto (BRASIL, 1999).

Consequentemente, a Educação Física escolar:

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. [...] à medida que os alunos aprendem os significados dos signos presentes na linguagem corporal eles passam a construir e ativar a competência de analisar as diferentes manifestações da cultura corporal e de interpretar as simbologias específicas de determinadas culturas (LADEIRA; DARIDO, 2003, p. 33).

Em linhas gerais, pode-se dizer que o movimento corporal produzido nas aulas de Educação Física escolar é uma linguagem corporal que está também a serviço da Educação. À vista disso, a (re)significação da linguagem corporal deve proporcionar o conhecimento das mais variadas formas de expressões culturais, através de práticas corporais e esportivas, com intuito de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos alunos no contexto escolar.

Na Educação Física escolar, os estudos da cultura corporal, seria um campo científico que estuda as mais variadas culturas pelo viés sociológico, psicológico, político, pedagógico, ético, social e cultural, ou seja, é um campo de estudo científico de caráter multidisciplinar, e dessa forma, estuda toda diversidade humana e suas múltiplas relações com os sujeitos no campo educacional.

Para Castellani Filho, et al. (2009, p. 41) o “ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à

adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no lazer”, bem como, no contexto escolar.

Deste modo, as aulas de Educação Física devem ser pautadas na “compreensão e valorização da cultura dos alunos, com o propósito de que eles se sintam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e se coloquem dispostos a ampliar seu conhecimento e suas vivências” (BOOG; URIZZI, 2018, p. 7).

Considerações gerais

Com base nos apontamentos aqui indicados, pode-se constatar que o campo teórico da Educação Física escolar é permeado pelo subcampo da educomunicação e/ou da mídia-educação que tem raízes epistemológicas na Educação e na Comunicação Social.

A incorporação da mídia-educação como ferramentas teórico-metodológicas no campo da Educação Física escolar, durante Pandemia da COVID-19, ressignificaram o processo de ensino-aprendizagem e incorporam novas perspectivas à prática docente.

Ademais, o uso das mídias e das tecnologias, durante o surto pandêmico, foi responsável por mitigar os prejuízos no campo da Educação e consequentemente no campo da Educação Física escolar, em razão da atratividade e em contraposição ao ensino estático e ultrapassado para os padrões culturais atuais. Visto que, também exerce um papel significativo na produção, transmissão e apreensão de conhecimentos e saberes de forma mais dinâmica, autônoma e inovadora.

Dessa forma, as “práticas inovadoras” (mídias e tecnologias) no campo educacional e no contexto da Educação Física escolar é uma forma de contribuir para superar os modelos hegemônicos, dominantes e excludentes de outrora. Outrossim, tem fins de disseminar e incorporar as “inovações tecnológicas” no processo de ensino-aprendizagem, bem como, facilitar a inclusão e garantir o acesso dos alunos aos conhecimentos sistematizados, através da mídia-educação e da cultura digital.

Não obstante, o uso da mídia-educação no campo da Educação Física escolar é uma das estratégias para a resolução de alguns problemas sociais e de aprendizagem, bem como, envolver-se em atividades físicas, esportivas e práticas corporais para que os alunos desenvolvam conceitos, atitudes para a construção de valores, tornando-se cidadãos críticos e reflexivos, ou seja, tenham uma formação humana ampla e emancipada. Nessa perspectiva, os conteúdos midiáticos pressupõem a superação das práticas corporais desprovidas de representações e significados.

Por sua vez, os estudos das técnicas culturais, através da cultura corporal do movimento e expressões corporais vêm passando por múltiplas perspectivas, seja no campo (científico, filosófico, político, pedagógico, econômico, ético, social e cultural) com objetivo de delinear novos contornos e novas possibilidades para o campo teórico da Educação Física escolar.

Observa-se que nas últimas décadas e mais recentemente, a Educação Física escolar, por exemplo, têm-se ancorado nas ciências sociais e humanas, diferentemente do passado que era fundamentada unicamente nas ciências médicas e biológicas. Entretanto, com o advento da Cultura Digital, o campo da Educação Física escolar foi alargado e perpassa por diversos atravessamentos, entre os quais o uso das mídias e tecnologias nesse campo.

Por outro olhar, pensar numa pedagogia para as mídias, linguagens, tecnologias e seus atravessamentos no processo de ensino-aprendizagem, é de fato compreender e reconhecer como esses componentes curriculares estão contemplados no campo da Educação Física escolar.

Ressalta-se que os “suportes midiáticos” utilizados na modernidade são o diferencial no processo educacional, pois, através dessas ferramentas tecnológicas, há a possibilidade de melhorar a compreensão das linguagens. Assim sendo, a compreensão das linguagens corporais culturalmente já enraizadas é ponto de partida para resolução dos problemas da própria vida dos alunos.

Por conseguinte, a componente curricular Linguagem na Educação Física escolar possui formas variadas de se comunicar corporalmente, o que se difere de cultura para cultura. O uso das linguagens através de práticas e

expressões corporais no contexto escolar vai viabilizar o aprendizado de uma diversidade de manifestações culturais, valores e significação social.

No entanto, problematizar a Linguagem por meio das ferramentas tecnológicas, midiáticas e da cultura digital é algo bastante complexo, sobretudo na Educação Física escolar, em razão de que as linguagens, códigos e tecnologias são exercidos através dos movimentos e expressões corporais nos espaços escolares, ou seja, por meio de jogos, danças, lutas, esportes, brincadeiras recreativas que tem como cerne o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo dos alunos.

Destaca-se ainda que o ensino da Educação Física, enquanto área de estudo, considerada também como componente de linguagem, códigos e tecnologias, possibilitam compreender o sentido do espaço que se abre em uma era digital, ou melhor, um espaço novo a ser descoberto, por se desbravar.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Banedetti. 5ª edição. São Paulo: Martins fontes, 2007.

BOOG, Ana Carolina; URIZZI, Elizabete Jacques. *Práticas corporais e a educação física escolar. Ensino fundamental anos iniciais 1º aos 5º anos*. Editora Boreal. 1ª edição, São Paulo, 2018.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Mareto; DARIDO, Suraya Cristina. A base nacional comum curricular: uma proposição necessária para a educação física? *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

_____. Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*, 2013.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogia do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CARDOZO, Cleiton de Moraes; BIANCHI, Paula. Possíveis contribuições do pensamento de Jesús Martín-Barbero para a problematização da mídia na escola: notas de leituras. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. V. 05, ed. especial, 2019.

CASTRO, Camila Sandim de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Agressões online e cultura digital: considerações sobre o cyberbullying como objeto de pesquisa. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, SP. v. 29, n.60/ p. 180-196. 2019. eISSN 1981-8106.

CASTELLANI FILHO, Lino, et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAVES, Paula Nunes, et al. Construindo diálogos entre a mídia – educação e a educação física: uma experiência na escola. *Motrivivência*. v. 27, n. 44, p. 150-163, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p150>. Acesso: 13 de maio de 2022.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Os usos da mídia em aulas de educação física escolar: possibilidades e dificuldades. *Movimento*. Porto Alegre. V. 18, n. 03, p. 183-202, jul/set, 2012.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In CASTELLANI FILHO, Lino, et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

FANTIN, Monica. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*. ISSN: 1518-5648, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 27-40.

FERNANDES, M. P. R. et al. Avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de educação física na educação básica. *Revista online de política e gestão educacional*. Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.11541 3.

FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar; OLIVEIRA, Marcio Romeu. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular Comum... Como é que conecta!!? *Motrivivência*. v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

GOULART, Antônio Roberto. *Jogos pré-desportivos na educação física escolar*: Linhas de ensino, desenvolvimento motor e psicomotricidade. São Paulo: Labrador, 2018.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4ª edição – reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2000.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2003.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Politécnica e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. AMARAL, Nair F. G; BRASILEIRO, Tania S. A. (Orgs.). *Formação docente e estratégias de integração Universidade/escola nos cursos de licenciatura*. Volume 1. São Carlos: Pedro & João; Porto velho: EDUFRO, 2008.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. *Pensar a Prática*. 12/2: 1-10, maio/ago. 2009.

MEZZAROBIA, Cristiano. *A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na educação física – configurações, perspectivas e inflexões* [Tese de doutorado] apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Santa Catarina, 2018.

MUTZ, Andresa; BECK, Dinah Quesada. Estudos culturais no brasil: possibilidades de pesquisa no campo das pedagogias culturais. *Momento: diálogos em educação*. E-ISSN 2316-3100, v. 26, n. 2, p. 1-6, jan./jun. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*. São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SANTOS, Bartira Telles Pereira; NUNES JR, Carlos Alberto. Mas afinal o que é cultura corporal? *XX CNBRACE. VII CONICE*. Resumo expandido. GTT 11 - movimentos sociais. Goiânia, 2017. Disponível em: ISSN 2175-5930.

SABINO NETO, Benedito. *BNCC, cultura digital e a educação física: contribuições para a formação docente*. [Dissertação - mestrado profissional] Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2020.

SANTOS, Kleber Emmanuel Oliveira; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Mídias sociais e educação em tempos de pandemia: o TikTok como suporte aos processos de ensino e aprendizagem. *Em teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana* – vol. 11 - número 2 – 2020.

SCARPATO, Marta. (Org). *Educação Física: como planejar as aulas na educação básica*. São Paulo: 1ª edição. Avercamp, 2007.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira, et al. Apontando possibilidades pedagógicas na educação física a partir da mídia-educação. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 26-40, 2014.

SOUZA, Edemilson Gomes de. A rádio escolar como prática pedagógica educacional promovendo o protagonismo juvenil. *Anais eletrônicos do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação Criciúma*, 2021, ISSN - 2446-547X.

SOUZA, Daniel Minuzzi de; SILVA, Angélica Caetano da; PIRES, Giovani de Lorenzi. Construindo diálogos em mídia-educação e educação física: algumas reflexões a partir de estudos do observatório da mídia esportiva/UFSC. *Revista Conhecimento Online – Ano 1 – Vol. 1*, 2009. www.feevale.br/revistaconhecimentoonline. Acesso: 12 de maio de 2021.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, 1999.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. O cidadão pixel-glocal: a liberdade de expressão no espaço nem local nem global. In. (Orgs). ZUIN, Aparecida Luzia Alzira, et al. *Processos comunicativos, educação e linguagens*. Edufro. Porto Velho – Rondônia, 2017.

EIXO 2

Gestão Educacional e Políticas Públicas

6. CRISE EM EDUCAÇÃO, MÁXIMAS SIMPLIFICADORAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA (RE)VISÃO

*CRISIS IN EDUCATION, SIMPLIFYING MAXIMUMS
AND TEACHER TRAINING: A (RE)VIEW*

*CRISIS EN EDUCACIÓN, SIMPLIFICACIÓN DE MÁXIMAS
Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA (RE)VISIÓN*

Rosangela Aparecida Hilário

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE)

Maria Ribeiro

Universidade de São Paulo

Valdênia Guimarães e Silva Menegon

UNEGRO

Claudineia Gomes de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE)

Começo de conversa: máximas simplificadoras e política educacional

Não há como hesitar: parte da crise recorrente na educação brasileira é sustentada por dados que, em tese, evidenciam a sua existência por meio de narrativas atrativas que situam a raiz das dificuldades em problemas aparentes, meramente superficiais e flagrante desvio de foco sobre os problemas estruturais a serem enfrentados.

A investigação sobre mais uma crise na educação básica brasileira, causadas pela supressão de direitos que um governo de extrema direita deixará como herança as próximas gerações, bem como, o impacto em processos de formação de professoras, não admite obviedade e lugar comum: propostas, planos e ações parecem não ter sido suficiente para o desenvolvimento de

práticas inclusivas nas instituições de ensino superior e atendimento ao desafio de formar professoras para a urgência e emergência do mundo em permanente mudança e transformação.

O segundo pressuposto básico que veio à tona na presente crise tem a ver com ensino. Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa, sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto em particular (ARENDETT, 2009, p. 231).

Em linhas gerais, o debate sobre a formação das professoras¹⁴, sobretudo dos anos iniciais, se transformou em mais espaços para “o exercício da prática profissional”, metodologias e disciplinas que atendem à norma legal, e menos busca do desenvolvimento dos conteúdos essenciais que separam a prática docente reflexiva das rotinas de “doador de aulas”. Em meio à falta da leitura ampliada de mundo, e a arquitetura de valores em que deveriam se sustentar, o currículo inicial de formação se transforma em mais um documento burocrático, cumprido com o sacrifício dos alunos, manutenção de disciplinas desconectadas dos dilemas da docência no tempo presente, mas pertencentes a “grupos acadêmicos e políticos hegemônicos” que o mantêm.

No longo capítulo dedicado as exclusões, defesa de grupos hegemônicos, do patriarcado e de currículos que atendem aos mesmos grupos desde 1500, Kabengele Munanga (2005, p. 15), ao se referir às questões de ordem étnico-racial provoca a reflexão dirigida:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio

¹⁴ Neste texto de professoras, sobre formação de professoras e para professoras dos anos iniciais, em grande medida, formada por mulheres iremos utilizar a linguística do feminismo para nos referirmos às trabalhadoras da educação.

que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Crianças que não fazem parte das privilegiadas pela denominação de “criança universal”¹⁵ ainda são invisibilizadas nos currículos de formação, suas histórias e memórias desconsideradas na organização do material didático e suas dificuldades em função de percursos assimétricos para sobrevivência minimizados em favor de “avaliações institucionais” que só servem para classificar e estigmatizar escolas localizados em territórios de gente preta e quase sempre preta.

A falta de um projeto com metas, avaliação e reorientação das ações orientadas sem um plano de assistência com vistas a diminuir assimetrias sociais prolonga mais uma crise. “Nossos projetos nos sustentam, sendo sustentados, por sua vez, por uma arquitetura de valores socialmente acordadas. Projetos e valores são os protagonistas do processo educacional” (Machado, 2016, p.77).

Mas, em qual projeto de desenvolvimento social se orientam cidades do entorno da Amazônia Brasileira, como é o caso de Porto Velho, constituída por fluxos migratórios contínuos para exploração da Floresta e pessoas sem sentido de pertencimento ao novo espaço, falta de interesse no exercício da docência em seus anos iniciais, em face do desprestígio social pela qual passa a profissão, descontinuidade nos processos e projetos educativos em função da rotatividade dos titulares da pasta, ausência de uma proposta educativa com intenções, metas, processos e avaliação para reordenação das ações pedagógicas com vistas a avanços? “[...] como é obvio, a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos – nunca completamente lograda, mas superando

¹⁵ Crianças brancas, de família nuclear, cristã e de classe média.

continuamente as expectativas – só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização” (ARENDR, 2009, p.223). Como formadoras de professoras vivemos “a contradição de uma sociedade para este novo mundo, sem saber exatamente onde vai dar e como chegar” (BAUMAN, 2016).

O anúncio de mais uma crise coloca no centro da discussão, quase sempre, a má formação/falta de professores, os resultados “insatisfatórios” obtidos pelas escolas nas avaliações institucionais e a falta de recurso/estrutura para possibilitar aos novos sujeitos chegados à escola via processo de universalização educacional no final do século XX: via acesso ao espaço da escola e da produção do conhecimento. Enfim, as pesquisas e relatórios parecem evidenciar o fracasso do projeto da escola cidadã perfilada nos documentos (de mais uma) reforma educacional brasileira dos anos finais de 1990.

A simplificação desconsidera que a ineficiência do estado brasileiro esteja propriamente ligada à organização sólida de uma proposta para a educação a partir do fortalecimento do tripé: a) Projeto Educacional de Estado que se sustente para além de planos decenais e projetos demasiado sazonais; b) a existência de um currículo de formação de professoras articulado ao currículo de educação básica; c) e, por último, a organização de um plano de cargos e de valorização da carreira do magistério nacional, oferecendo aos professores de Norte a Sul do País condições similares de sobrevivência e dignidade, os quais seriam capazes de produzir resultados imediatos no fortalecimento da identidade docente em contribuição à ideia de autoridade e valor social do trabalho.

Como sinalizado, o discurso simplificador desconsidera os malefícios causados pela ausência de um projeto de Estado para a área educacional, acarretando descontinuidade de ações a cada troca de governo, impactando diretamente os resultados, o múltiplo processo de aprendizagem, o descaso com as questões estruturais assentadas no racismo e que desconsideram ainda os marcadores de gênero, sexualidade, classe, geração e de deficiência.

O discurso alinhado ao protagonismo juvenil, parece, não levar em consideração toda a estrutura que impede estudantes de atingirem o sucesso escolar e se tornarem autônomos e fazedores da sua própria história. Não se pode tornar simples, aquilo que está envolto em tecido de complexidade. e,

em última análise, a finalidade e a motivação para a existência de toda uma estrutura criada e sustentada a partir da escola: os discursos insuficientes, estão foram conceituados por nós de *máximas simplificadoras*.

A necessidade de produzir justificativas que nos levassem ao entendimento das condições e contextos da produção do sucesso escolar, em que se pese a força desta máximas no ambiente escolar, trouxe a necessidade da imersão nos estudos produzidos sobre os problemas relacionados ao entorno da escola e a toda complexidade que envolve sua interpretação na apropriação do discurso e transmutação à prática pedagógica: no senso comum este discurso é generalizado e tem força de verdade absoluta que não se ousa sequer questionar o seu alcance e a sua veracidade. Apesar disso, não possui necessariamente valor. A instituição (a escola) que se estabelece a partir da tutela do Estado, da família e da sociedade, se perde em propostas que não se consolidam.

Em outras palavras, as máximas simplificadoras são os discursos incompletos que tentam justificar laudos deficientes em relação às questões educacionais inerentes à organização social do Brasil (e de outros países); as máximas simplificadoras estão determinando o funcionamento da educação nacional, sobretudo da educação pública. São produzidos por todos e por ninguém e, por isso, todos os seus produtores julgam ter razão por que se trata diretamente do sujeito e não se estendem às coisas como no senso comum. Ao tratar o indivíduo apenas por ele mesmo, sem levar em consideração as relações de poder que revertem o tecido social, as relações de gênero, as desigualdades socioeconômicas e as diferenças territoriais, além do fato de que vivemos em uma sociedade racializada, estaremos fazendo “mais do mesmo”, “mudando tudo, para ficar tudo do jeito que está”.

Com foco na política educacional e na produção acadêmica em educação, sobretudo a partir dos estudos de Teixeira (1952; 1953) e Munanga (2015), Vergè (2020) entre outros teóricos, o presente texto tem como objetivo apresentar reflexões desenvolvidas ao longo dos últimos anos, com enfoque na explicitação do debate contemporâneo sobre a crise na educação, a qual vem sendo agravada por uma universalização dos espaços escolares sem planejamento que tem desconsiderado as dimensões continentais de um país como o

Brasil e, também, desconsiderado a complexidade da organização de um projeto nacional para a educação com essas peculiaridades.

O Brasil tem um longo histórico de importação de práticas, planos, metodologias que por vezes se encontram alinhados a um projeto de permanente colonização de territórios e culturas. Adequar projetos oriundos de experiências outras que fogem às nossas vivências, tem se constituído um dos fortes elementos que consideramos como base do fracasso escolar. Metodologias estranhas ao nosso fazer cotidiano, têm se apresentado como elemento que direciona as políticas educacionais brasileiras em detrimento de valores e práticas específicas dos povos amefricanos e ameríndios.

Lélia Gonzalez (2020), aponta os efeitos do racismo sobre a população negra, destacando o início do tráfico negreiro em 1550 e o fato de que já no final do século XVI os escravos constituíam a maioria da população da nova colônia portuguesa. Além da violência impetrada a mulheres negras por parte de uma minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos etc.), que deu origem, na década de 1930, à criação do mito da democracia racial no Brasil, que traduzido, significa a negação do racismo graças ao processo de miscigenação.

Elaborar uma política educacional que não esteja assentada em um diagnóstico sobre a questão racial, fragiliza a comunidade escolar como um todo. A população deseja e não recebe. Teixeira (1932) sinalizava, já no começo do século passado, sobre os malefícios que a falta de planejamento e a falta de instituição de uma burocracia para a gestão dos processos educativos poderiam causar. Todavia, quando se referia à burocracia, não se referia obviamente a dificultadores que mudam suas regras em cada mudança de governo: referia-se a pessoas qualificadas que entendessem a educação como estratégia para o desenvolvimento em todos os sentidos.

O sentido de pertencimento e reconhecimento a um certo espaço identífica e delinea os caminhos que o sujeito vai percorrer. A escola, por meio da sua força de instituição (ainda) respeitada em todas as esferas e guardiã de processos e saberes para constituição do cidadão, precisa obter sucesso em suas práticas.

Mas, paredes e máquinas não determinam sucesso das escolas: o sucesso é garantido por professores que, desmistificando a máxima de terra arrasada, fazem a diferença em práticas e mudam contextos escolares. Formação de professores para o enfrentamento do desafio de produzir saberes em ambientes multiculturais, multifacetados e complexos parece ser a palavra-chave da possibilidade em ampliar o campo do capital em todos os seus vieses, vencendo o desafio posto pela diversidade e pelas dimensões brasileiras, sem desconsiderar subjetividades e reorganizando dificuldades à luz de valores.

Relevante destacar que o pertencimento nem sempre está posto. Pelo contrário. Audre Lorde (2019, p. 143), nos estimula a pensar que o Ocidente se baseia no simplismo ou como aqui nós destacamos, nas máximas simplificadoras:

[...] dominante/subordinado, bom/mau, acima/abaixo, superior/inferior. Em uma sociedade em que o bom é definido em relação ao lucro, e não a necessidades humanas, deve sempre existir um grupo de pessoas que, mediante a opressão sistemática, pode ser levado a se sentir dispensável, ocupando o lugar de inferior desumanizado.

Nas políticas educacionais engendradas no Brasil, o risco de que isso se torne realidade é enorme. Não ser interpretado como branco, magro, macho, jovem, heterossexual, cristão e financeiramente estável está posto nos discursos e práticas escolares. Quais crianças são escolhidas para serem os “anjinhos” nas peças teatrais realizadas na escola? Quais crianças têm seus cabelos questionados ou ridicularizados no espaço escolar? Quais práticas religiosas são vilipendiadas por professores, gestores e outros profissionais da educação? Ser o Outrem em relação ao que está universalmente posto, incluindo nos espaços escolares, onde os cargos de gestão e da docência não estão representados por pessoas cujo fenótipo não está alinhado ao público estudantil, majoritariamente preto, causa uma estranheza, um não-lugar.

Esse processo de Outremização, Toni Morrison (2019, p. 14) denomina de outremização o processo de transformar um indivíduo em um Outro. Nessa

transformação, o Outro é considerado inferior, alguém que não pertence à raça humana. Aquele que outremiza, confirma sua humanidade ao inferiorizar o Outro, desumanizando-o.

Sendo filhas e filhos de mulheres racializadas que todos os dias abrem a cidade para cuidar da limpeza dos espaços utilizados pelo patriarcado e pelo capitalismo liberal (Françoise Vergès, 2016), crianças pretas e periféricas sentem a fundo o que é o *não lugar* nas carteiras escolares. Não se encontram, são eternas *outsider within*, forasteiras de dentro, esquecidas, relegadas ao esquecimento (COLLINS, 2016).

A ausência de um projeto de Estado, não de governo, para as rotinas da educação básica, tem provocado o desenvolvimento das máximas simplificadoras que buscam por meio do raciocínio simplista amenizar a responsabilidade estatal em um projeto de nação a partir do conhecimento, do desenvolvimento das ciências, da escola, da educação formal e sistematizada como estratégia para avanços sociais e assunção de direitos e deveres, ambos passos importantes para a cidadania plena.

A falta de uma proposta efetiva e contínua para a educação básica parece impactar o desenvolvimento do projeto de nação que se pretende, e de nada adianta ações isoladas e pontuais que se modificam em cada mudança do gestor do sistema. Documentos oficiais arrojados, detalhados e a caneta do gestor sem vontade política não nos parecem o suficiente para impelir avanços.

Faltam metas, faltam pessoas com suficiente leitura e interessadas na docência e nos processos escolares para que sejam realizadas propostas e criados meios de administrar um projeto político e pedagógico para a educação nacional de modo que os professores mais bem preparados vão buscar melhores oportunidades em espaços em que serão valorizados, inclusive socialmente. Sem vozes nos espaços de poder, educadores seguem a mercê de economistas que tratam a educação como um negócio de custos altos e retorno praticamente nulo, utilizando a escola como laboratório para experiências esdrúxulas substituídas após cada insucesso – após, segundo Bourdieu (1983), “a causalidade do provável”.

Neste entendimento enviesado da função dos documentos oficiais, o legislador/gestor do sistema fixa metas, padrões e rotinas importadas de modelos de países que não lembram nem de longe as contradições e dificuldades de um país continental como o Brasil; imerso em uma escola que só existe no papel, o legislador fixa metas a partir de ações que só se aplicam a determinados contextos opostos aos nossos. As comunidades escolares, seus professores e gestores dependentes do financiamento da educação sofrem, sobretudo porque essa última é orientada por metas que desconsideram que uma escola só pode ser comparada com ela mesma, e seguem refém cumprindo prazos e exigências.

As máximas simplificadoras se sustentam justamente a partir desta equação que organiza em si um mesmo exercício de entendimento do real: um alunado ávido por ascensão social e identitária por meio do poder que o conhecimento agrega à produção de bens e satisfação das necessidades, recém desembarcado à escola em um processo de universalização do espaço escolar, garantido pela legislação pós ditadura militar que transformou crianças das classes populares em cidadãs de direito e as garantiu acesso mas, em contrapartida, não as garantiu uma permanência com qualidade para viver e aprender na escola.

Na equação haveria de se pensar ainda a formação inicial de professores não orientada para conteúdos básicos e compreensão da escola em processo de mudanças em face dos avanços da tecnologia da informação e comunicação, da democratização dos espaços escolares provocados por um processo de universalização sem planejamento e de um alunado embarcado na escola de educação básica, cuja linguagem, seus ritos e sua função teriam de ser ressignificados a partir dos contextos para alcançar sucesso traduzido em aprendizagem para todos.

Um projeto de escola com diferentes pontos de partida sobre a função social da educação sistematizada e um ponto de chegada similar: que as pessoas tenham o direito de escolher como farão seus percursos na/da vida. Como bem escreveu Anísio Teixeira, em meados do século passado:

Como construir um sistema escolar para uma nação, cujo progresso o requer, mas não o determina? Precisamos de educação. Mas as condições existentes

não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispúnhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus (1952, p. 314).

Não podemos ser mais a nação copista: preciso se faz entender as necessidades de um país não mais tão jovem que sofre por ter uma elite econômica herdeira de senhores de escravos, mimada e centrada em suas necessidades e que se arvoram a comparar países com uma democracia mais avançada, mais velhos e menores que o Brasil. Como se apenas copiar modelos que deram certo fosse suficiente. Portanto, como já apontamos acima, é preciso compreender que

A análise da situação escolar brasileira deve considerar a transplantação das tradições europeias. Inicialmente, a escola assemelha-se ao modelo, mas em seguida, deforma-se e reduz-se às condições do ambiente. Com a República, inicia-se um período de mudanças sociais que a escola teria de acompanhar. Porém, com a instituição de cultura, sem ser exigida pelo meio brasileiro, ela representava apenas um esforço de elevá-lo ao nível de outros meios de que se desejava copiar aos padrões. A crise educacional brasileira é assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. Com o desenvolvimento do Brasil, a educação e suas instituições sofrem a pressão das forças populares e a população deseja mais educação escolar, melhor e mais eficiente. Impõe-se a reforma radical das leis e o aparelhamento administrativo do ensino (TEIXEIRA, 1999, p. 311).

A reflexão de Teixeira remonta aos anos de 1950 e mapeia com precisão cirúrgica o pensamento corrente dos “gestores” dos sistemas escolares até hoje: a ausência de conhecimento real sobre a escola que precisamos para efetivarmos o projeto disseminado, desde a colonização de grande nação, prescinde de uma escola que atenda diversas especificidades de um país de cultura mestiça, com predisposição a superar a cultura agrária, produzir tecnologia, valorizar de verdade e, não com falácias, professores e agentes educacionais. Professores precisam pensar a educação a partir de um projeto de nação e não pelas conve-

niências políticas acomodadas em cópias aligeiradas de construções que obtiveram sucesso em outros contextos.

Por outro lado, a apropriação descontextualizada das teorias produzidas pela pesquisa em educação produzem efeitos muito mais prejudiciais do que efetivamente de avanços para as rotinas escolares: exemplificando a assertiva, podemos dizer esses resultados danosos da pesquisa em educação têm causado às escolas de Linha de Porto Velho o “apostilamento” proposto por organizações e fundações que vendem “pacotes” educacionais às secretarias.

Os programas pensados para espaços urbanos padrão, com um alunado urbano acostumado a ter acesso ao essencial como água, luz e saneamento básico, que trazem conceitos, linguagem e propostas do Centro-Sul do Brasil causam estranheza e resultados incipientes em escolas no meio da Floresta, sem luz elétrica, sem água encanada e cujas crianças, por vezes, têm de viajar por mais de quarenta quilômetros para chegar ao ambiente escolar. Sem um projeto específico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nestes espaços, como cobrar resultados proativos? Como comparar os resultados destas instituições se não for com aquele inerente a elas próprias?

Por fim, completando a equação, encontra-se a produção da pesquisa em educação, fecunda e crescente, a observar os lócus escolares de binóculo, produzindo um conhecimento não traduzido em avanços pedagógicos e os cursos de licenciatura, que parecem envergonhados de formarem professoras e transformam seus currículos em versões reduzidas e apequenadas dos cursos de bacharelado, contribuindo para ampliar as versões do equívoco. As instituições de ensino superior não têm conseguido formar professoras satisfeitas e autônomas para desenvolver práticas de sucesso no mundo em permanente mudança e transformação.

Ato contínuo, os avanços da tecnologia da comunicação e informação trouxeram a necessidade de um processo de formação humana e cidadã permanente, ubíquo e híbrido. O conhecimento não se esgota mais na conclusão de um curso, não se dá apenas intramuros escolares e não pode se limitar a livros e compêndios. Necessita se apropriar de múltiplas linguagens e códigos para ampliar alcance e interpretação e não limitar acesso ao conhecimento. Para

tanto, precisa ampliar a leitura de mundo com a leitura da escola e tomar posse das normas, funcionalidade e aplicabilidade do conhecimento. Necessita ter acesso aos conteúdos essenciais para fazer escolhas de como viver a cidadania.

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa, sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto em particular (ARENDDT, 2009, p. 231).

O equívoco na organização dos processos pedagógicos se traduz, de acordo com Arendt (2009), em três problemas: a crise na autoridade, que cria instabilidade na organização dos processos e desarranjos sociais; a crise na função docente, causada pela supervalorização das metodologias dissociadas dos conteúdos; e na gagueira provocada por uma prática apartada das teorias.

No processo de coleta de dados para organização de rotinas e propostas para formação das professoras nas universidades em que atuamos, elencamos as máximas simplificadoras que são recorrentes nos discursos de gestores dos sistemas:

1. A educação não avança porque os professores não estão preparados para atuar em um mundo em mudança, permeado por avanços tecnológicos que tornam a sala de aula um espaço obsoleto, destituído de atrativos para um alunado nascido na era cibernética. Assim o fazer docente entrará em colapso, sendo substituído pela tecnologia mais eficiente e integradora do que o terno giz-saliva-lousa;

2. O financiamento da educação básica é insuficiente para promover a universalização com qualidade e competência;

3. A intenção de promover um currículo inclusivo, com desenvolvimento da cidadania e respeito às diferenças, transformou os programas para formação de professores em uma colcha de retalhos que precisa cobrir tudo, ficando “curta” para tantos objetivos. Em tempos de aprendizagem ubíqua, a

sala de aula ainda é o espaço nobre dos processos de aprender e ensinar, mas não é o único: os alunos aprendem ao jogar *games* em celulares, têm noções de ética e comportamentos não aprovados socialmente por meio da televisão, aprendem línguas estrangeiras nas redes sociais. Aprender, na contemporaneidade, é uma ação multidisciplinar e pluricultural.

A assertiva de que a tecnologia substitui a função do docente já se mostrou equivocada. Frente à força e à rapidez da tecnologia, faz-se necessária a presença do docente para mediar e demarcar limites:

O novo progresso tecnológico impõe a educação intencional ou escolar, de modo cada vez mais extenso, tornando assim indispensável a prolongação da escolaridade comum, como também, a diversificação cada vez maior da educação especial, média e superior. A Conferência de Ministros da Educação, em Lima, estipulou que seis anos de escola primária é o mínimo aceitável para a presente situação da América Latina. No Brasil, o cumprimento desta meta é avaliado, admitindo-se seis anos para a escola urbana e quatro anos para a escola rural, aplicando-se o método estatístico de Kessel ao estudo da evasão escolar dos alunos. O programa sugerido, com vistas a criar um sistema escolar que progressivamente estenda a todos a escolaridade obrigatória de seis anos, deve: regularizar a matrícula por idade, tornar a promoção automática, organizar o sistema na base das despesas locais, e não estaduais, nem muito nacionais (TEIXEIRA, 1999, p. 495).

A citação foi escrita originalmente em 1957 por Anísio Teixeira, e replicada em 1999, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, quando do debate para implementação da escola de nove anos como política de estado, evidenciando o fato de que os textos de Teixeira são um clássico a ser revisitado.

A tecnologia não chega às escolas para substituir professores, quadro, cadernos ou livros: é mais um recurso para ampliar oportunidades. Para tanto, o futuro docente necessita de uma formação fortalecida por conteúdos essenciais e de valores que lhe permitam mediar com ética o uso da tecnologia a favor da construção das relações humanas.

Diante da falta de leitura ampliada de mundo e de valores em que deveria se sustentar, o currículo de formação de professores vem se transformando em mais um documento burocrático, cumprido com sacrifício dos alunos, com disciplinas desconectadas dos dilemas da docência no tempo presente. Particularmente, em qual projeto de desenvolvimento social se orientam cidades do entorno da Amazônia Brasileira, como é o caso de Porto Velho, constituída por fluxos migratórios contínuos para exploração da Floresta de pessoas sem sentido de *pertencimento* ao novo espaço?

Não há interesse no exercício da docência em seus anos iniciais, em face do desprestígio social pelo qual passa a profissão. Como formadores de professores, vivemos a contradição de uma sociedade “para este novo mundo, sem saber exatamente onde vai dar e como chegar” (BAUMAN, 2016).

Por outro lado, a insuficiência de recursos financeiros necessita ser analisada à luz do desperdício que a falta de um projeto educacional de Estado parece provocar. A instabilidade e falta de autonomia dos gestores do sistema podem ser mais responsáveis pelo fracasso das iniciativas em eterno fazer, desfazer e refazer, do que propriamente a falta de recursos. Os avanços são minimizados e um “novo” projeto é gestado às pressas e imposto às escolas, desconsiderando-se todo o esforço e recursos depreendidos.

Por fim, o excesso de conteúdos e disciplinas dos currículos de formação de professores sobrecarrega alunos e professores com “bocadinhos” incompletos e desarticulados. Não seria exagero afirmar que cada período da formação de professores das universidades públicas poderia se transformar em um curso.

No entanto, apesar de tudo, há escolas bem-sucedidas, que possuem professores satisfeitos com sua identidade profissional, conscientes da necessidade de considerar a aprendizagem ubíqua, permanente e processual. Escolas planejadas e estruturadas para fomentar saberes, uso racional e mediado da tecnologia e apoio de suas comunidades e gestão escolar: estes professores, sua formação e suas práticas são sujeitos e parceiros no desenvolvimento deste estudo. Entender como venceram o determinismo das máximas simplificadoras e se constituíram em sucesso aos seus resultados de aprendizagem e reco-

nhecimento social foi o nosso desafio. Inspirar outros professores e professoras a partir deles é a nossa esperança.

**“Os professores estão em extinção ou despreparados para a docência.”
Estão?**

Em 1953, Anísio Teixeira escreveu um ensaio para a Revista Brasileira de Educação intitulado “A Crise Educacional Brasileira”, dissertando sobre o que chamou “movimento da contramarcha”. Ali, defendeu a necessidade da universalização da educação pública de qualidade, e de professores conscientes da sua função de agentes a serviço da humanidade, do desenvolvimento e do progresso.

No texto, traçou a historiografia dos sistemas de ensino brasileiros, espelhados nos europeus e perfilados em um dualismo no qual a instrução primária era obrigatória para o povo, enquanto a instrução do ginásio às faculdades era voltada para as elites em preparação para o ensino superior.

A importação das tradições eurocênicas para a realidade brasileira deformou o pensamento pedagógico, alimentando essa dualidade até hoje sob a forma de uma escola voltada às elites econômicas: “Podemos dizer numa simplificação um tanto ousada, mas em rigor certa, que até o século XVIII, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e a desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade”. (TEIXEIRA, 1999, p. 311)

Não obstante, a legislação orientadora do processo de redemocratização da sociedade brasileira atenta para a necessidade de formação de cidadãos aptos a assumirem seu papel na sociedade:

Artigo 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Parágrafo 1º - Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Parágrafo 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Uma formação cidadã, solidária e responsável exige um novo olhar sobre a função docente. Não basta mais saber ler, escrever e contar: o conhecimento exige postura, aprendizagens e perspectivas novas, bem como o domínio de múltiplas linguagens.

Essa leitura ampliada de mundo certamente não se refere a uma sobrecarga de disciplinas que não dialogam entre si. Freire, nos idos de 1990, em conversas com professores e estudantes de licenciaturas já se manifestava sobre o tema:

Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de suas lutas às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deveriam prestar contas através do famoso controle de leitura. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (FREIRE, 2005, p. 17-18).

A vontade política para organizar rotinas escolares onde todas as crianças caibam é essencial para alcançar o sucesso das propostas contidas no plano decenal de educação: o pretenso despreparo de professores para planejarem atividades para cumprir ao proposto na Lei 10.639/2003 não passa de falta de acesso e conhecimento sobre a história, memória e cultura negra. Trabalhar as questões raciais no Brasil, não é uma tarefa fácil, primeiro porque o mito da democracia racial, prima pela negação do racismo, mas ao mesmo tempo institui

máximas simplificadoras que afirmam que meninas pretas não são cientistas porque não conseguem se dedicar às sofisticações dos cálculos e abstrações.

Segundo, pelo fato de também não possuímos um quantitativo de professores preparados para debater a temática em sala de aula a partir do letramento racial, seja na educação básica ou no ensino superior, já que a formação profissional que estes receberam, sobretudo a formação inicial, foi estruturada a partir de uma cosmovisão eurocêntrica.

Importa ratificar que a temática do letramento racial, de acordo com a pesquisadora Aparecida de Jesus Pereira, diz respeito aos “sentidos atribuídos às identidades raciais de negros e de brancos”. É a maneira pela qual nós nos vemos. É a leitura que se faz a partir das próprias experiências. Para as crianças negras na escola de educação básica quase sempre uma sucessão de violências naturalizadas, ausências e silenciamentos.

É profunda a dificuldade em desenvolver no interior das escolas os conteúdos demandados pela lei, já que isto é atravessado por uma modificação na própria elaboração da política, mas que também perpassa pelo preparo do ambiente escolar: disposição das cadeiras, escolha dos livros e outros materiais didáticos, atividades interdisciplinares, o reconhecimento dos profissionais negros que ali estão. Efetivamente, significa uma mudança de sentido, muito mais baseado na oralidade, no sentir, do que no olhar. Trabalhar essas temáticas na educação implica não trazer apenas a culinária, adornos e vestimentas, mas implica em um mergulho profundo na riqueza do que é a medicina afro-brasileira e ameríndia, o modelo de estado, as práticas educacionais, as filosofias e outros saberes mais próximo das vivências dos nossos estudantes.

A Profissão Docente e os desafios de legislação sem ação

A função deste estudo foi, também, apontar caminhos para superar os desafios com um planejamento a ser desenvolvido em médio e longo prazo: contribuir com propostas para o *meu lugar* para a universalização da educação com qualidade e acesso aos conteúdos básicos, para que todas as crianças de

todas as escolas tenham chances reais de, a partir da escola, usufruir plenamente seus direitos de cidadãos.

Após sucessivas reformas a educação básica ainda não foi compreendida em toda sua importância. O ensino fundamental pulverizado em inúmeras disciplinas, em vez de inclusivo, torna-se pesado e sem sentido. Conteúdos essenciais são confundidos com mínimos e avaliações institucionais constatarem o óbvio: o que distingue o bom desempenho é o entendimento do corpo pedagógico sobre o projeto educativo, a função da escola, a estrutura material e pedagógica e a liderança da gestão para desenvolver a proposta e organizar suas metas.

Por outro lado, a formação do professor é apenas um primeiro passo de uma caminhada contínua. Assim, não há o menor sentido em currículos de formação de professores com até sessenta disciplinas¹⁶ obrigatórias, totalmente desarticuladas.

Faltam aprofundamento e conhecimento sobre conteúdos para aplicação das metodologias, falta alcance para entendimento das teorias e, por conseguinte, uma “prática” que não se efetiva. A este cenário junta-se a crise na autoridade docente. Sua causa? Falta de autonomia para propor atividades didáticas diferenciadas, formação aligeirada, jornadas insanas de trabalho, salários indignos, baixa autoestima diante da imagem social do professorado.

Para concluir é pertinente uma descrição breve de quem são as alunas e alunos dos Cursos de Licenciatura e da Licenciatura em Pedagogia em especial: jovens pobres, trabalhadores, de escolas públicas. Faltam professores nos espaços por onde transitaram, há uma quantidade excessiva de disciplinas nos currículos da Educação Básica e faltam condições básicas para que possam chegar no ensino superior com os saberes ansiados para uma trajetória simétrica. Investir em sua formação, é de certa forma, investir em desenvolvimento social por meio de conhecimento compartilhado. Não se trata aqui de “vitimizar” o aluno das licenciaturas, mas de identificá-lo, de respeitá-lo.

¹⁶ Caso, por exemplo, do documento do Departamento de Ciências da Educação de Porto Velho, UNIR.

A docência não é uma profissão como outra qualquer.

A professora necessita receber alguns insumos básicos para realizar com sucesso e eficiência o seu trabalho, que não se limitam aos salários e planos de carreira: as condições das escolas, o impacto da formação continuada na organização e melhoria das rotinas, a estrutura das escolas e até a existência ou não de ar condicionado interfere no resultado no fazer docente nas escolas do Norte do país.

O professor é muito mais do que um técnico: é um intelectual a serviço da sociedade. Seus saberes precisam ser estimulados e retroalimentados com teorias, apresentadas em linguagem compreensível, que os fortaleçam e deem robustez ao seu conhecimento.

Cada comunidade escolar é única. Se o planejamento é a cartografia da realização, a avaliação é a escala determinante de tempos, marchas, rotas e relevância das escolhas. Avaliar é poder organizar ações pedagógicas para correção/manutenção/aperfeiçoamento de uma rota. É meio para caminhar sem sobressalto, não um fim para promoção de classificação ou premiação. Uma escola só deve ser comparada com ela mesma.

Por outro lado, se a técnica distingue o homem dos animais, utilizar a tecnologia como possibilidade de levar a educação de qualidade a mais pessoas nos parece emergente e providencial.

Por fim, a trajetória das Licenciaturas compreende uma multiplicidade de mudanças que impactam diretamente o perfilar da identidade profissional. São processos complexos que envolvem transições emocionais, cognitivas, preconceitos, mitos. É urgente aproximar a Universidade da Escola Pública, razão e objetivo da existência dos Cursos de Licenciatura da universidade pública, ainda um celeiro de boas práticas.

Por fim, mas, não menos importante: máximas simplificadoras se propagam pela ineficiência do estado brasileiro em responder rapidamente a questões que tratam de um projeto maior do que uma ou duas gerações: um legado a ser deixado para as futuras gerações que se traduza em reconhecimento dos deveres que levam a assunção de direitos para todos e todas.

Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. (Tradução: Mauro W. Barbosa). 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BORDIEU, Pierre. A escola Conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura: Tradução de Aparecida Doly Gouveia. IN: NOGUEIRA; Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Organizadores). *Escritos de Educação*. 2.^a edição. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação/9394-96*. 1996.

_____. *Lei 10.639/03*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019.

ERREIRA, Aparecida de Jesus e BARBOSA. *Entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira*. Revista X, Curitiba, v.14, n.3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/67684-268784-1-PB.pdf>. Acesso em 11 de julho de 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Organização e participação de Ana Maria de Araújo Freire. – 1^a edição. São Paulo. Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO Representação no Brasil. 2009.

GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia e LIMA, Márcia (Orgs). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2020.

MACHADO, Nilson José. *Educação: cidadania, projeto e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

_____. *Formação de professores: microensaios tetraédricos*. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2016.

_____. *Educação: competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MORRISON, Toni. *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Apresentação de Clarice Nunes. Pós-fácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 4.^a edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. *A crise educacional brasileira*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.19, n.º 50, abril/junho de 1953. Reimpressão do artigo que preserva as características da publicação original.

_____. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: *Revista HISTEDBR* on-line, Campinas, n.º especial, p. 188- 204. Agosto de 2006. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista. Acesso: 01/03/2018.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: UBU, 2020

7. NUCLEAÇÃO ESCOLAR RURAL: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL (2006 A 2020)

RURAL SCHOOL NUCLEATION: MAPPING OF SCIENTIFIC PRODUCTION IN THE NORTHERN REGION OF BRAZIL (2006 TO 2020)

NUCLEACIÓN ESCOLAR RURAL: MAPEO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LA REGIÓN NORTE DE BRASIL (2006 A 2020)

Wanessa Teixeira da Silva

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE)

Introdução

Mapear pesquisas científicas é trabalho árduo e provavelmente o pesquisador se colocará diante dos múltiplos questionamentos sobre qual é o melhor caminho a seguir com vista a localizar as investigações (ou escritos) capazes de contribuir com o foco da pesquisa.

Aqui, a internet e as ferramentas de buscas em plataformas *on-line* sobre materiais científicos são os meios viabilizadores, que somados aos descritores ajudam a alcançar o objetivo de mapeamento bibliográfico a partir da temática foco da investigação. À primeira vista, essas ações aparentam-se simplistas, capazes de conduzir o curioso ao seu achado, mas quando o objetivo traçado direciona a procura às teses e dissertações de Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, o processo revela-se verdadeiro exercício de garimpagem, cujos resultados podem ser definidos como preciosidades.

A investigação foi realizada no âmbito bibliográfico e traz como indagação: como a política educacional de nucleação das escolas rurais vem sendo retratada pelas produções científicas dos Programas de Pós-graduação *stricto*

sensu em Educação? Para responder à pergunta apresentada, prefixou-se como objetivo central mapear a produção acadêmica sobre a política educacional de nucleação das escolas no meio rural, especialmente aquelas disponibilizadas via internet, pelos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Região Norte brasileira e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁷, na área de Educação.

Na delimitação desse processo, os assuntos “educação rural” e “educação do campo”, pesquisados isoladamente, ou combinados com os assuntos “nucleação”, “consolidação” e “fechamento das escolas”, tornaram-se descritores no processo de busca das produções científicas publicadas digitalmente no site institucional dos programas e na biblioteca brasileira, respeitando-se o marco temporal entre os anos 2006 a 2020.

Do ponto de vista teórico, a preferência pelo mapeamento de teses e dissertações derivou do argumento defendido por Teixeira (2008) que as considera produções mais apropriadas para os estudos de revisão bibliográfica. Para o autor, esses trabalhos são documentos primários, geralmente apresentados de maneira sucinta em artigos científicos ou eventos acadêmicos. Logo, ir direto à fonte, com todos os seus textos e contextos, garante uma melhor compreensão da produção pesquisada.

Processo de seleção das teses e dissertações analisadas: a metodologia

A metodologia de mapeamento de pesquisas científicas baseia-se na aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e

¹⁷ “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação”. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

síntese de informação envolvendo o objeto pesquisado, sendo usualmente adotada nos trabalhos que buscam a revisão da literatura. Alguns autores também a utilizam para revisitar o passado a fim de historiar a trajetória científica de determinado tema (MARCOCCIA; PEREIRA, 2016).

Segundo Barretto (2009), os mapeamentos no campo da política educacional têm recorrido às fontes bibliográficas de maior repercussão nacional, sendo marginal a consulta em fontes regionais. Diante disso, para superar as ausências e silenciamentos apontadas pelo autor, esta pesquisa adotou duas fontes de busca, uma de alcance nacional que é a biblioteca digital brasileira, e a outra de caráter regional que são os arquivos digitais depositados no site institucional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Região Norte.

Para localizar os Programas de Pós-graduação, utilizou-se a Plataforma Sucupira e, depois de uma análise detida das informações, detectaram-se dezesseis Programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos na Região Norte, na área da Educação, vinculados a onze instituições de ensino superior, nomeadamente: Universidade Federal do Pará (UFPA); Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Estadual de Roraima (UERR); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal do Acre (UFAC); Fundação Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Durante as leituras referenciais que antecederam ao mapeamento, como, por exemplo, Carmo (2016) e Parente (2014), constatou-se que a terminologia educação do/no campo é empregada nos trabalhos envolvidos com a temática aqui pesquisada, por isso decidiu-se pela inclusão desse termo como descritor de busca. Sabe-se que as pesquisas sobre a educação rural e educação do/no campo têm sido, nos últimos anos, tema de discussões no universo da investigação científica, pois as populações que vivem no meio classificado como não urbano ainda são vistas à margem do processo de políticas públicas efetivas, em especial, na área da educação.

Neste contexto, a busca pelos achados foi dividido em três etapas. A primeira, realizada junto à biblioteca digital, deu-se pela combinação dos assuntos “educação rural” e “nucleação”, “educação rural” e “consolidação”, “educação rural” e “fechamento das escolas”, sendo os resultados 10, 15 e 11 registros de teses e dissertações, respectivamente. Essa combinação somente é possível quando a plataforma digital disponibiliza a ferramenta denominada busca avançada.

Na segunda etapa, também realizada na biblioteca digital, adotou-se a busca pela combinação dos assuntos “educação do campo” e “nucleação”, “educação do campo” e “consolidação”, “educação do campo” e “fechamento das escolas”, sendo os resultados 13, 43 e 24 registros de teses e dissertações, respectivamente.

Já na terceira etapa, as buscas foram realizadas de forma simples e a partir dos descritores “educação rural” e “educação do campo”, resultando em 25 e 75 registros de teses e dissertações, respectivamente. Essa etapa foi realizada junto aos programas de pós-graduação, utilizando-se o atalho do Windows, via teclado do computador, pois nem todos os bancos de dados disponibilizavam ferramentas de consulta ao repositório institucional.

Foram encontrados 216 trabalhos no total. Destes, 70 foram excluídos por duplicação, 127 por serem de outra área de conhecimento e 04 por falta de autorização do autor para o acesso integral do texto, restando, por fim, 15 produções selecionadas, sendo 02 dissertações decorrentes da busca simples e 13 entre teses e dissertações escolhidas da busca combinada. Na tabela abaixo se apresenta a representação dos trabalhos por assuntos e combinações, bem como os resultados da seleção.

Tabela 1 – Representação dos trabalhos por assuntos e combinações

Assunto (1): Educação Rural (BDTD)	Registros
Combinação 1: Nucleação + Educação Rural	10
Combinação 2: Consolidação + Educação Rural	15
Combinação 3: Fechamentos de escolas + Educação Rural	11
Assunto (2): Educação do Campo (BDTD)	Registros
Combinação 1: Nucleação + Educação do Campo	13
Combinação 2: Consolidação + Educação do Campo	43
Combinação 3: Fechamentos de escolas + Educação do Campo	24
Assunto 3: Educação Rural (programas de pós-graduação)	Registros
Busca simples: Educação Rural	25
Busca Simples: Educação do Campo	75
Total Parcial	216
Excluídos	201
Seleção Final	15

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020 e adaptado em 2022.

A consulta aos textos foi realizada entre os meses de junho e dezembro de 2020 e o conjunto de trabalhos foi submetido à leitura dos resumos e palavras-chave, dos quais se extraiu as informações relativas ao tema política educacional de nucleação das escolas rurais ou do/no campo. O espaço temporal limitou os trabalhos ao ano de defesa, que deveriam se enquadrar entre os anos de 2006 a 2020. Assim, para melhor caracterizar os programas de pós-graduação com resultados positivos durante as consultas voltadas para a área política de educação de nucleação das escolas rurais, apresenta-se o quadro abaixo.

Quadro 1 – Programas de pós-graduação pesquisados

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	NÍVEL
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Universidade Federal do Pará (UFPA) http://ppged.propesp.ufpa.br/	Mestrado Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)	Universidade Federal do Pará (UFPA) http://ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) https://ww2.uft.edu.br/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Universidade do Estado do Pará (UEPA) http://ccse.uepa.br/ppged	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Rondônia (UNIR) http://www.ppge.unir.br/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE)	Universidade Federal de Rondônia (UNIR) http://www.mepe.unir.br/	Mestrado Profissional
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) http://www.ppge.ufam.edu.br	Mestrado Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual de Roraima (UERR) https://www.uerr.edu.br/ppge/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) http://www.ufopa.edu.br/ppge	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Acre (UFAC) http://www2.ufac.br/ppge	Mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020 e adaptado em 2022.

Imprevisivelmente, a pesquisa realizada junto ao banco de dados do PPEB/UFPA (mestrado), PPPGE/UFT (mestrado profissional) e PPGED/UNIFAP (mestrado) resultou infrutífera, pois não houve produções acadêmi-

cas ligadas à temática aqui estudada. Além disso, a EDUCANORTE – UFPA (doutorado), o PPGED – UEPA (doutorado), o PPGEE – UNIR (mestrado profissional), o PPGED – UEA (mestrado) e o PPGEDUC – UFRR (mestrado) não possuem arquivo digital de teses e dissertações porque a data inicial dos programas se deu entre os anos de 2019 e 2020, o que justifica a inexistência de trabalhos defendidos até a data do levantamento.

Discursos dos autores e das autoras: o que revelam as pesquisas sobre a política de nucleação das escolas rurais

A política de nucleação das escolas rurais, também conhecida como a política de fechamento das escolas multisseriadas, foi uma ideia inventada pelos norte-americanos, adaptada aos interesses das políticas educacionais neoliberais brasileiras, em decorrência da urbanização das cidades ocasionada pelo êxodo rural que só cresceu no Brasil entre os anos de 1980 a 2000 (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). A cidade, neste período histórico, desenvolvia-se aceleradamente por causa do processo de industrialização, reflexo do crescimento do capitalismo que se consolidou após a revolução industrial ocorrida em meados do século XVIII na Europa.

Ramos (1987), Capelo (2000), Pastório (2015) e Parente (2014) pesquisaram sobre a política de nucleação das escolas rurais e apontaram a racionalização econômica e a melhoria da qualidade do ensino rural como propostas centrais dos programas de implantação das escolas que passaram a ser chamadas pela doutrina como escolas-núcleo. Com base nestes autores, e após a leitura completa dos 15 trabalhos escolhidos, cujos termos “educação rural”, “educação do campo” e “política educacional de nucleação” se fizeram presentes, foram eleitos dois¹⁸ temas para melhor compreender o movimento das

¹⁸ Segundo Vasconcellos (1993) as questões mais relevantes que cercam a lógica dos agrupamentos escolares são: melhoria da qualidade e da aprendizagem; economia de escala de agrupamentos; eficiência e equidade na oferta do ensino; planejamento físico-funcional e participação comunitária; estabelecimento de padrões; estabelecimento de prazos e metas.

produções selecionadas, quais sejam: a) melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem; e, b) acesso e permanência na escola.

Para organizar os 15 trabalhos, elaborou-se um quadro com os seguintes itens: o título da produção, o nome do autor, o ano de defesa, a instituição de ensino superior e o tipo de programa de pós-graduação que o autor ou autora se encontra vinculado. Nesse esforço de ordenação do conhecimento é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período (FERREIRA, 2002, p. 265).

Quadro 2 - Teses e dissertações mapeadas

1. Título: As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar	
Autora: Jaqueline Daniela Basso	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2013	Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos
2. Título: Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima	
Autora: Siuzete Vandresen Baumann	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2012	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina
3. Título: A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de Almirante Tamandaré – PR	
Autora: Vanusa Emília Borges	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2016	Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná
4. Título: A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação.	
Autor: Eraldo Souza do Carmo	Tipo do programa de pós-graduação: Doutorado em Educação
Ano defesa: 2016	Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará

5. Título: O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)	
Autora: Elis Santos Correia	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2018	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Sergipe
6. Título: Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS: décadas de 1980 a 1990	
Autor: Claudemir Pereira	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2010	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas
7. Título: O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes	
Autor: Ivania Piva Mazur	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2016	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná
8. Título: História da educação do município de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização	
Autora: Maricélia Aparecida Nurmberg	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2017	Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná
9. Título: A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba	
Autora: Camila Casteliano Pereira	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2017	Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná
10. Título: Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento	
Autora: Calinca Jordânia Pergher	Tipo do programa de pós-graduação: Doutorado em Educação
Ano defesa: 2014	Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

11. Título: Questão agrária e o fechamento de Escolas do Campo em Rolim de Moura – RO	
Autora: Silmar Oliveira dos Santos	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2019	Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Rondônia
12. Título: O processo de nucleação escolar no campo: implicações de Limoeiro – PE	
Autora: Maria do Carmo de Moura Silva Soares	Tipo do programa de pós-graduação: Doutorado em Educação
Ano defesa: 2017	Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba
13. Título: Fechamento das escolas do campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR	
Autora: Janaene Leandro de Sousa	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2019	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Roraima
14. Título: A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo	
Autor: Rosane Ramos de Souza	Tipo do programa de pós-graduação: Doutorado em Educação
Ano defesa: 2019	Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos
15. Título: Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas	
Autora: Jaqueline Kugler Tibucheski	Tipo do programa de pós-graduação: Mestrado em Educação
Ano defesa: 2011	Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020 e adaptado em 2022.

É válido acrescentar que a literatura se desdobra em vários termos para definir escola rural multisseriada, por exemplo, escola isolada, escola de emergência, escola unidocente e escola do povoado. Entretanto, este trabalho adota a nomenclatura escola rural multisseriada a partir da compreensão de Parente (2014) que a define como organização isolada ou distante que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais,

caracterizada como política de democratização do acesso à educação, mesmo diante da sua precária infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos.

Ademais, a opção pela expressão meio rural, escola rural ou educação rural diz respeito ao seu significado mais abrangente do que a denominação “do/no campo” (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016). Dessa forma, considerando que a proposta é trazer à tona que a educação deve ser garantida às populações que vivem no meio rural, percebido como contraponto do urbano, mas que não pode deixar de ser compreendido como parte deste, seja qual for à ideologia que direcione as ações pedagógicas presentes neste meio e independente do tipo de organização escolar imposta pelo sistema de ensino ou escolhido pela gestão escolar, a escola do/no campo é aqui sustentada como pertencente ao meio rural.

Tema: melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem

A escola multisseriada, na história da educação brasileira, foi uma estrutura escolar que marcou o direito à educação no meio rural desde os tempos mais remotos e, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por falta de investimento público, ela buscou subsistir (VASCONCELLOS, 1993).

Criada para atender à clientela dos primeiros anos do ensino fundamental, a escola rural multisseriada era caracteristicamente precária em sua estrutura física e pedagógica. De um lado havia falta de merenda, energia elétrica, água encanada, salas adequadas e transporte escolar; do outro, a falta de uma zeladoria, de apoio e supervisão pedagógica. A soma desses complicadores à sobrecarga de trabalho do professor e sua baixa qualificação acadêmica inibiu a qualidade do ensino oferecido por esta unidade escolar (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Em decorrência dessa educação fragilizada e estruturalmente precária, nas décadas de 1980 e 1990, a educação rural passou a ser alvo de uma nova política educacional conhecida como nucleação das escolas rurais, que consiste

na concentração dos alunos das unidades escolares rurais multisseriadas, em escolas-núcleo, por meio do transporte escolar.

Como visto anteriormente, a política educacional de nucleação está amparada por dois objetivos principais, agrupar para racionalizar gastos públicos e reunir para melhorar o ensino e a qualidade da aprendizagem. Para alcançar o segundo objetivo, o ente político instituidor da política elimina as escolas rurais multisseriadas enquanto seus alunos são transferidos para as escolas-núcleo, escolas estruturalmente melhores, mais bem equipadas e organizadas em séries (VASCONCELLOS, 1993).

Muito se discutiu e ainda se discute sobre a multisseriação como modelo escolar responsável pelas mazelas do ensino rural, enquanto a seriação, forma de organização das escolas urbanas, a alternativa para solucionar o baixo nível de qualidade educacional rural. Na verdade, a seriação já existia nas escolas urbanas quando o ensino rural iniciava sua jornada, mas organizar a escola rural em seriação ensejaria um alto custo para os cofres públicos, o que não coadunava com o interesse político à época (PARENTE, 2014).

Na seara legal, os institutos jurídicos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vieram reafirmar o direito social universal à educação gratuita, preconizado no art. 205, da Constituição Federal de 1988. Além disso, art. 206, I, da Carta Magna, disciplina o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, denotando que a educação é um direito resguardado a qualquer pessoa, seja ela do meio rural ou urbano, sem distinção ou condições (RODRIGUES; BONFIM, 2019).

Pouco tempo depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou duas diretrizes específicas em relação à educação do meio rural, a Resolução CNE nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e a Resolução CNE nº 02/2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Estes dispositivos normativos expõem as diretrizes que visam garantir a universalidade

zação do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da educação básica para a população do meio rural.

Nesse ínterim, os estudos sobre a multisseriação também começaram a se disseminar passando a ser rotulada como uma escola de baixa qualidade. Porquanto, nuclear se tornou a proposta política que viabilizaria uma escola rural igual à escola urbana, e quando a escola urbana é incluída neste contexto, como um contraponto, ela representa uma percepção positiva pela utilização do modelo escolar de seriação (PARENTE, 2014).

Normalmente, as escolas-núcleo são responsáveis pelas crianças e adolescentes que vivem em comunidades localizadas em seu entorno, mas é comum, em prol da racionalização dos gastos públicos, estas escolas receberem alunos residentes em regiões mais distantes do centro nuclear e é nesse quadro que vem à tona o primeiro objetivo. O ato de minimizar custos de funcionamento não implica, obrigatoriamente, deixar de investir nas demandas educacionais da área rural, mas, sobretudo, garantir uma política de financiamento igualitária, entre os entes federativos e os espaços do saber (rural/urbano) fazendo com que os recursos sejam disponibilizados com vista a garantir uma educação de qualidade.

Correia (2018) explica em seu trabalho que os municípios têm alegado escassez de recursos financeiros para manter as escolas localizadas no meio rural, uma vez que o número reduzido de alunos por sala de aula prejudica a capitação de financiamento educacional do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que distribui seu recurso com base no número de alunos matriculados. Destarte, os municípios são obrigados a suprimirem as despesas do ensino no meio rural, vez que o recurso federal nem sempre são capazes de cobrir o alto custo que demanda a educação.

Na opinião de Santos (2019), o processo de municipalização da educação contribuiu com a política de fechamento das escolas do meio rural, pois a Constituição Federal de 1988 delineou a estrutura organizacional descentralizada do ensino brasileiro no formato de colaboração entre os entes federativos, ficando a cargo dos municípios o ensino fundamental e pré-escolar. Isso justifica o clamor dos municípios uma vez que a transferência da escolarização, da

União e dos Estados, para o município desequilibra a distribuição dos recursos financeiros municipais, haja vista que a arrecadação destes entes normalmente não comporta uma folha de pagamento custosa.

Durante a leitura da dissertação de Basso (2013), foi possível observar que a política de nucleação das escolas rurais no estado de São Paulo resultou no fechamento de 5.969 escolas multisseriadas, número que só aumentou enquanto o programa de nucleação se consolidava através da adesão dos municípios à política. Segundo Vasconcellos (1993), a proposta do estado paulista estava pautada em cinco objetivos: a) melhorar o acesso e a permanência da criança rural na escola; b) melhorar as instalações e os equipamentos à sua disposição; c) melhorar o desempenho do professor em função do alívio de suas tarefas não curriculares e do seu contato com outros professores; d) melhorar as condições de supervisão; e) enriquecer o currículo escolar e o atendimento às comunidades.

Assim, pode-se observar que a melhoria do ensino e da aprendizagem está completamente imbuída nas intencionalidades da política de educação de nucleação, mas, em contrapartida, a população rural precisa lidar com o fechamento da escola rural multisseriada, escola do povoado, escola da comunidade. Ramos (1987) e Capelo (2000) chegaram à conclusão de que as escolas rurais multisseriadas eram consideradas inferiores, de baixo nível, inadequadas, quando confrontadas com a escola urbana. Mas, é correto estabelecer esta comparação? Por certo que sim, dela é possível perceber o quanto o poder público direcionou suas pretensões para a educação urbana, organizando-a em séries e idade, deixando à mercê a educação voltada para a população rural.

Vasconcellos (1993) estudou a nucleação das escolas rurais paulistas e dos seus estudos concluiu que o trabalho do professor rural, com várias séries, simultaneamente, numa escola pequena, sem uma formação adequada, isolada, sem transporte e sem suporte pedagógico se põe como contrassenso à qualidade educacional. Por estas razões, o fechamento destas escolas se tornou uma medida que mudaria esta história, isso na perspectiva do poder público instituidor do programa.

Para Mazur (2016), a causa determinante do fechamento das escolas localizadas no meio rural está no fato de que a escola mantém a população no campo,

o que contradiz como os interesses do agronegócio que necessita de grandes extensões de terra e menos pessoas. Defender esta ideia é minimizar a responsabilidade da modalidade multisseriada como motivo norteador da política de nucleação, maximizando o avanço do agronegócio que é um projeto de capital voltado aos interesses daqueles que detêm o poder nos espaços rurais, os grandes produtores, latifundiários proprietários de grandes extensões de terras.

Todavia, será possível eliminar todas as escolas rurais multisseriadas? Tal intento não foi alcançado pelo governo do estado de São Paulo. Embora muitas escolas rurais multisseriadas tenham sido fechadas, outras, entretanto, sobreviveram, não por falta de pressão política ou por motivos de resistência comunitária, mas exclusivamente por questões econômicas devido à existência de áreas rurais isoladas e com baixíssima densidade populacional.

Basso (2013) e Vasconcellos (1993), em contextos históricos diferentes, confirmam a tentativa frustrada do estado paulistano em extinguir, por completo, a escola rural multisseriada e, em que pesem os esforços dispendidos, o que restou foi a mútua convivência entre as escolas sobreviventes e as escolas-agrupadas; realidade que perdura até os dias atuais (2021), vez que a eliminação total das escolas rurais multisseriadas é impossível.

Segundo Carmo (2016), a qualidade da educação rural está condicionada aos fatores de organização de caráter interno (professores, organização escolar, insumos pedagógicos, infraestrutura, transporte escolar, dentre outros) e externo (compromisso dos gestores públicos, financeiro e socioeconômico), e ambos os fatores estão entrelaçados às estruturas organizacionais impostas pelo Estado, o provedor da educação, cujas políticas costumam ser tendenciosas aos interesses que lhe são convenientes. Para Parente (2014), a nucleação das escolas rurais multisseriadas está inserida nesta concepção, dado o seu caráter ideológico de ocupação ou de colonização dos espaços rurais, raramente associada a um suporte ou orientação pedagógica. Logo, o rural foi, e provavelmente ainda é, uma preocupação pública atrelada à fixação do homem a terra, seja para oferecer mão de obra para os grandes proprietários, senhores latifundiários, seja para garantir a produção econômica agropecuária cujas políticas nem sempre favorecem o pequeno agricultor, que subsiste do cultivo pelo trabalho familiar.

Seguindo esse viés, Capelo (2000) aponta que a criação das escolas rurais no Paraná, na década de 1940, foi um instrumento utilizado pelo governo estadual para propiciar a dispersão populacional que se dava através da ocupação capitalista das terras que foram expropriadas das populações anteriormente estabelecidas, como, por exemplo, os indígenas. Na época, os municípios paranaenses não possuíam uma estrutura política, administrativa e econômica para assumir a responsabilidade da educação rural, portanto, somente o governo estadual poderia garantir o financiamento da educação (CAPELO, 2000).

Carmo (2016) estudou a política de nucleação das escolas multisseriadas do município de Currálinho, localizado no estado do Pará, e constatou que os objetivos apontados no projeto de nucleação não foram cumpridos, e com isso as prioridades que visavam garantir a qualidade do ensino rural, até então negadas, permaneceram. Segundo a autora, o projeto de criação das escolas-núcleo estava direcionado à organização da rede escolar (seriação), melhorar a estrutura física das escolas do campo, investir em equipamentos pedagógicos, construir salas de aula em prol do aumento da oferta do ensino, construir espaços físicos como secretaria, diretoria, copa, cozinha, biblioteca, sala de vídeo, laboratório, alojamento para os professores, transporte escolar, contratação de professores, diretores, supervisores e técnico administrativo.

Instituída através de decreto do governo municipal, a implantação da política de nucleação das escolas rurais multisseriadas em Currálinho não envolveu as comunidades a serem afetadas pelo fechamento das escolas, consequentemente, várias comunidades resistiram e algumas permaneceram funcionando em virtude da intervenção social. O silêncio do ente político instituidor sobre a decisão de nuclear as escolas rurais é um problema que resulta no mau planejamento do programa, principalmente quanto ao local onde escolas-núcleo devem ser instaladas, que, normalmente, exige não somente a atualização de critérios técnicos, mas também do diálogo com as famílias a serem impactadas, pois a escola, além de espaço do saber, é também espaço de valor cultural, de união e de socialização da comunidade que se encontra em sua volta. Sobre esta questão, Borges (2016) esclarece:

É importante verificar que, para os pais, a escola tem uma função maior do que proporcionar conhecimentos formais, ela deve formar valores sociais e comunitários. Assim, a relação entre a escola e a comunidade ultrapassa a reprodução de saber, pois devido à estrutura das comunidades rurais e à falta de serviços públicos, faz com que esta torne-se ponto de encontro de atividades extras que extrapolam a rotina das atividades escolares (BORGES, 2016, p. 122).

Vasconcellos (1993) apresenta a participação comunitária como requisito indispensável ao bom planejamento da política de nucleação. Esse planejamento que o autor denomina como físico-funcional representa, cuidadosamente, todas as condições da oferta e da demanda do ensino da região que será afetada pela criação das escolas-núcleo. Também chamado de mapa escolar, o planejamento físico-funcional é um procedimento administrativo, que contém as discussões entre as comunidades afetadas e autoridades políticas educacionais envolvidas em prol do melhoramento do ensino e da escolha da melhor proposta.

Na verdade, nenhuma medida ou ação que envolva a nucleação das escolas rurais deve ser imposta, muito menos construída no contexto de uma política-ideológico ilusória baseada em falsas promessas de uma melhoria da educação. Com base nesta premissa, a primeira Conferência Nacional da Educação (CONAE) veio fortalecer o princípio da gestão democrática participativa estatuída no art. 206, VI, da Constituição Federal de 1988, e no art. 3º, VIII, da LDB/1996. Mais tarde, o Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, materializou o princípio da gestão democrática da educação pública como uma das diretrizes do ensino escolar com qualidade, assegurando a participação das famílias, comunidades e organizações na tomada de decisões destinadas às escolas.

Ademais, quanto à educação no meio rural em Currálinho pós-nucleação, pode-se dizer que as escolas-núcleo continuaram a funcionar nas mesmas condições estruturais que as escolas multisseriadas funcionavam, em locais improvisados, como casas alugadas ou barracões comunitários, algumas sem energia elétrica, sem água tratada, e as promessas de criação dos espaços de

aprendizagem como bibliotecas, laboratório de ciências, sala de leitura, sala de TV/DVD, sala dos professores, direção, secretaria, quadra esportiva, tornaram-se apenas registros, gravados em papel timbrado (CARMO, 2016).

Já o objeto de estudo da dissertação de Tibucheski (2011) foi o processo de consolidação das escolas isoladas na área rural do município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, que ocorreu entre os anos de 1991 e 1996. De acordo com a autora, o processo de consolidação político-administrativo municipal ocorreu com resultados favoráveis, mas se solidificou após as comunidades afetadas serem ouvidas, e isso somente aconteceu mediante resistência social.

Tibucheski (2011) analisou que as escolas-núcleo foram implantadas de acordo com o projeto discutido com a comunidade, e o seu funcionamento seguiu a organização seriada (monograduada), com a oferta da educação ampliada até as séries finais do ensino fundamental. Além disso, os professores foram beneficiados com a redução do trabalho que os sobrecarregava e a secretaria municipal passou a investir em cursos de formação continuada. Também foram contratados novos professores, diretores e supervisores e o transporte escolar foi implantado a contento. O livro didático foi elaborado pelos professores agora com mais tempo para planejar e trabalhar em equipe,

[...] as escolas foram organizadas e (re) construídas, nos núcleos de maior população da área rural do município. Os novos prédios passaram a dispor de várias salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e ciências, quadras esportivas, secretaria, cozinha e pátio coberto. Escola, para manter seu funcionamento nesta nova configuração, passou a contar com o trabalho de outros profissionais, como zeladores, bibliotecários, merendeiros, secretários, funções que até então não existiam (TIBUCHSKI, 2011, p. 21).

Pode-se concluir, portanto, que a melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem nas escolas rurais não está condicionada, exclusivamente, ao modelo de organização escolar que a política do sistema de ensino lhe impõe. Como visto acima, a nucleação das escolas multisseriadas tem suas desvantagens, principalmente quando as comunidades afetadas não participam do

programa de implantação e resistem às pressões políticas, bem como quando os governantes dos entes políticos instituidores do programa de nucleação não se encontram sensibilizados ao contexto de significados que carregam a escola rural, e a partir de conceitos distorcidos da realidade pensam na nucleação como instrumento redutor de gastos públicos e não como espaço do saber, espaço de vida e identidade.

Diante do exposto, os resultados considerados positivos estão vinculados às seguintes questões: 1) reduzir o isolamento do professor que é condição prejudicial ao seu trabalho, bem como oferecer treinamentos específicos como forma de contribuir com a eficiência da escola; 2) reestruturar a organização da escola com salas seriadas ou multisseriadas com base na realidade do aluno e da escolha da gestão escolar; 3) implantar a direção e supervisão em prol do processo educativo; 4) melhorar a infraestrutura da escola mediante planejamento e execução do projeto físico-funcional (mapa escolar) cuidadosamente elaborado para estabelecer a localização adequada da escola núcleo e sua construção; 5) garantir que a escola-núcleo ofereça espaços de lazer, recreação e de atividades extracurriculares; 6) criação de espaços de aprendizagens como biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, sala de vídeo e aquisição de insumos pedagógicos.

Tema: o acesso e a permanência na escola

O acesso ao ensino está atrelado ao acesso à escola, e dentro de uma política de nucleação que visa extinguir as escolas multisseriadas e transferir os alunos para uma escola nova, melhor, mais bem equipada, a escola-núcleo, o transporte escolar se tornou o meio garantidor, senão “redentor”¹⁹, do direito à educação de muitas crianças e adolescentes que estudam no meio rural (BASSO, 2013).

¹⁹ De acordo com Basso (2013), o transporte escolar se tornou o redentor de muitas crianças porque tem sido a única forma de garantir o acesso à educação escolar no meio rural.

De acordo com Carmo (2016), o aluno do meio rural tem acesso à escola através do transporte escolar e, sem ele, não é possível efetivar a política de nucleação, haja vista que este serviço se tornou tão indispensável que a sua ausência implica a inviabilidade das atividades de ensino escolar. Desta forma, o transporte escolar é um serviço público necessário principalmente no meio rural onde as crianças e adolescentes têm seu acesso à escola prejudicado por motivos de distanciamento urbano ou ausência de escolas próximas que ofereçam o ensino escolar (PERGHER, 2014).

O direito ao transporte escolar está previsto no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, que determina ao Estado a garantia da educação às crianças e adolescentes mediante programas públicos de transporte escolar. Diante disso, é possível perceber que o legislador se preocupou em instituir no próprio texto constitucional, que é a carta magna brasileira, a garantia do meio de locomoção como forma de acesso e permanência na escola.

Todavia, em contrapartida, o art. 53, V, do ECA, assegura o acesso à escola pública e gratuita, próxima da residência da criança e do adolescente. Logo, qual alternativa seria mais adequada para assegurar o direito social à educação estatuído no artigo 205, da Constituição Federal de 1988: deixar os alunos no seu espaço de vivência para estudar ou implantar uma política cujo distanciamento físico entre casa-escola ainda apresenta diversos complicadores ligados à gestão pública do transporte escolar? Responder esta questão envolve a discussão da escola rural para além do acesso à escolarização, como espaço social da comunidade cujo fechamento ocasiona o silenciamento na comunidade haja vista que a escola sempre foi um elemento agregador, espaço de encontro e de articulação comunitária (BAUMANN, 2012).

Nessa perspectiva, a Lei 12.960/2014 inovou ao incluir no parágrafo único, no artigo 28, da LDB que disciplina a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, após análise do diagnóstico de impacto da ação e da manifestação da comunidade escolar.

Assim sendo, atualmente prevalece no campo normativo a proibição do fechamento das escolas pertencentes ao contexto rural sem que haja consulta

aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da Educação, a Secretaria Municipal da Educação e a Secretaria da Educação do Estado, na esfera de suas competências, desde que ouvida a comunidade escolar. O resultado dessa consulta é um parecer técnico justificando a necessidade de encerramento das atividades daquela escola.

Baumann (2012) analisou os impactos sociais e culturais do processo de nucleação das escolas multisseriadas na população da área rural do município de Santa Rosa de Lima, estado de Santa Catarina. Para a autora, o distanciamento físico é reflexo do processo de nucleação que em Santa Rosa de Lima visou o fechamento das escolas multisseriadas como forma de resolver o problema de isolamento vivido pelos professores. A terminologia “distanciamento físico” foi referenciada pela autora como o percurso casa-escola, percorrido pelos alunos dentro do transporte escolar, tal como os problemas em torno da garantia de acesso efetivo dos alunos à escola.

Dentro deste contexto, Baumann (2012) esclareceu que a realidade dos alunos é acordar muito cedo para esperar o transporte escolar na beira da estrada. Não poucas vezes é constatada a falta de uma estrutura de abrigo para amparar as crianças e os adolescentes da chuva, do sol ou do frio. No trajeto casa-escola, os alunos costumam reclamar de enjoo, dor de cabeça e de cansaço físico causado pelas longas viagens diárias que fazem em função da escola. Outros ainda reclamam de sono durante a aula porque acordam de madrugada para andar a pé até o ponto de espera, queixa que interfere no processo ensino-aprendizagem.

A superlotação, as caronas dadas aos moradores das comunidades, a falta de segurança causada pelo excesso de passageiros, estradas sinuosas sem pavimentação são motivos que ocasionam o desconforto durante o trajeto casa-escola, além de causar ansiedade aos familiares que aguardam seus filhos e filhas em casa, preocupados com o percurso que, na maioria das vezes, é realizado em estradas precárias.

Uma visão interessante para esta questão de distanciamento dos alunos da sua família, da sua comunidade por causa do fechamento da escola de origem foi enfatizado por Sousa (2019) como um impacto desfavorável que

afeta o meio rural, mesmo diante das justificativas aparentemente favoráveis de melhoria da qualidade do ensino apresentadas pelo programa de nucleação. Dentre os fatores que implicam o resultado negativo da política de nucleação estão à gestão pública dos transportes escolares, “que na maioria dos casos não atendem as especificidades de segurança, fazem longos trajetos com os alunos deixando-os cansados e conseqüentemente com baixo rendimento escolar” (SOUSA, 2019, p. 55).

Basso (2013) salienta que, no campo, para compensar a falta de escolas, o poder público oferece o transporte escolar, que lhe custa bem menos que uma escola e funcionários. Contudo, Vasconcellos (1993) alerta que o custo-benefício do transporte escolar nem sempre atende a economia de escala dos agrupamentos²⁰ que constitui um dos princípios basilares da política de nucleação das escolas rurais. Conforme prescreve o autor, o poder público normalmente não considera o transporte escolar como despesa a ser somada aos custos de implantação das escolas-núcleo como construções, reformas, folha de pagamento de professores, diretores, supervisores e pessoal administrativo, materiais permanentes, dentre outros.

Com efeito, a média do custo-aluno torna-se um número que não condiz com a realidade e, muitas vezes, os gastos com o transporte escolar se tornam o devorador das receitas do ente instituidor da política de nucleação, abocanhando verbas que poderiam ser utilizadas na reordenação da oferta de ensino nas escolas multisseriadas. Desta forma, um estudo aprofundado e técnico das ações que envolvem a implantação de uma política educacional como a nucleação pode resultar na reestruturação da escola multisseriada, vez que àquela é passível de gerar mais gastos do que economia.

Pereira (2017) relata que os problemas de acesso à escola pelas crianças e adolescentes do meio rural estão vinculados à má administração pública da política de transporte escolar. Ônibus quebrado, alunos e professores à beira da

²⁰ É a redução do custo médio por aluno, calculada à medida que as escolas isoladas são fechadas e seus alunos transferidos para as escolas agrupadas (VASCONCELLOS, 1993).

estrada à espera de um veículo para socorrê-los, greve das empresas vencedoras do certame licitatório por motivo de falta de pagamento pelos serviços prestados são situações que atestam a falta de compromisso dos gestores públicos com as populações rurais. Estas questões interferem na frequência dos alunos e na qualidade do ensino porque muitas vezes os alunos já chegam cansados e desmotivados na escola.

Outra questão que envolve o acesso à escola por meio do transporte escolar está relacionada ao financiamento dos custos decorrentes da prestação do serviço. Aquisição de veículos, embarcações, contratação de empresas terceirizadas dependem de investimentos públicos; é uma folha extensa e onerosa para a entidade política.

De acordo com a Política Nacional de Transporte Escolar (PNATE), o governo federal financia uma parcela dos custos do transporte escolar mediante parceria com os estados e municípios. O valor a ser transferido é calculado conforme quantitativo de alunos matriculados dependentes do transporte para ter acesso ao ensino escolar, resultando na racionalização dos gastos pelo governo federal e uma sobrecarga financeira aos entes políticos que estão na ponta, isto é, prestando efetivamente o serviço. Independente do quantitativo de alunos que sofrem pela falta de escola nas proximidades das comunidades rurais, o transporte precisa garantir que esse aluno chegue até a escola. Além disso, foi confirmado que os estados também têm contribuído com políticas de financiamento do transporte escolar mediante convênio com os municípios, neste caso, é possível um ente político receber verbas públicas da união como também do estado no qual o ente político (município) se encontra vinculado.

Para Vasconcellos (1993), o transporte escolar disponibilizado pelo poder público está diretamente ligado às distâncias casa-escola e ao real acesso das crianças e adolescentes do meio rural ao ensino escolar. Todavia, o reflexo desse processo é o distanciamento físico casa-escola que nem sempre é precedido de estudos criteriosos como forma de equalizar a distância máxima e o tempo máximo de deslocamento como equitativos que influenciam na escolha da localização da escola-núcleo.

Agora, quanto à permanência do aluno na escola, poucos estudos aprofundam-se no assunto, todavia, Soares (2017), Nurmberg (2017) e Madeira (2010) afirmam que o transporte escolar não é exclusivamente responsável pela frequência do aluno na escola. Existem outros contextos que envolvem a criança e o adolescente que inviabilizam a permanência na escola, por exemplo, a sua responsabilidade perante a sua família.

Conforme salientou Leite (1999), “a característica do trabalho rural e sua realização está na composição de grupos fechados – a família dos rurícolas – em que todos os seus membros são componentes básicos da produção. Raramente se utiliza mão de obra assalariada” (LEITE, 1999, p. 73). Logo, o aluno da escola rural também é mão de obra para o trabalho no campo e, assim como todos os demais membros que compõem a unidade familiar, trabalham para garantir a subsistência.

Diante do exposto, não se pode olvidar que o transporte escolar seja atualmente o instrumento que garante o direito à educação no meio rural, mas não garante sozinha a permanência do aluno na escola. Dado que nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois em se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte do que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola.

Conclusões

O presente trabalho possibilitou a análise e compreensão do movimento das produções científicas dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área da Educação a respeito da política de nucleação escolar no meio rural. Durante o trajeto da escrita, foi possível observar que a estratégia de criar escolas-núcleo, eliminando as escolas rurais isoladas e transportando os alunos até as escolas nucleadas foi amplamente disseminada entre os anos de 1970 e 2000 no Brasil, com maior adesão pelos entes políticos estaduais e municipais.

No Brasil, a melhoria do ensino e da aprendizagem está completamente imbuída nas intencionalidades da política de educação de nucleação, mas, em contrapartida, a população rural lida com o fechamento da escola rural. Todo

esse processo causou resistência da comunidade que percebe a escola local como um espaço social, embora muitas das vezes o clamor social passe despercebido e a imposição estatal sem ouvir as pessoas afetadas, o que contraria as próprias diretrizes para a educação voltada ao rural (do campo).

Como visto, a nucleação das escolas rurais tem suas desvantagens, principalmente quando as comunidades afetadas não participam do programa de implantação e resistem às pressões políticas. Além disso, outro ponto negativo foi retratado pelos trabalhos selecionados que está relacionado à falta de sensibilidade dos entes políticos instituidores da política de nucleação e dos significados que carregam sobre a escola rural. A partir de conceitos distorcidos da realidade, pensam na nucleação como instrumento redutor de gastos públicos e não como espaço do saber, espaço de vida e identidade.

Também foi discutido sobre a multisseriação como modelo escolar responsável pelas mazelas do ensino rural, enquanto a seriação, forma de organização das escolas urbanas, a alternativa para solucionar o baixo nível de qualidade educacional rural. Mas, o que se pode concluir é que a escola multisseriada subsiste até a atualidade, e negar a sua importância é também negar o próprio direito à educação, pois em muitos lugares no Brasil a multisseriação deve ser compreendida como um direito, uma vez que a organização administrativa da seriação nem sempre pode chegar a todos os lugares. Isso demonstra a importância de entender a multisseriação como forma de organização que não deve ser vista como um mal, até porque sua eliminação não é capaz acabar com os problemas existentes no ensino educacional disponível às crianças e adolescentes do meio rural.

Ademais, não podemos ignorar os resultados positivos apresentados pelas produções pesquisadas a respeito da implementação da política de nucleação escolar rural, como, por exemplo, a redução do isolamento do professor, a disponibilização de treinamentos específicos para os professores e gestores escolares como forma de contribuir com a eficiência da escola, a reestruturação da organização escolar com salas seriadas ou multisseriadas com base na realidade do aluno, a implantação da direção e supervisão em prol do

processo educativo, a melhoria da infraestrutura escolar mediante o oferecimento de espaços de lazer, recreação e de atividades extracurriculares.

Diante do exposto, o desafio do Estado, como patrocinador da escola pública e ente responsável pela efetivação dos direitos sociais, onde a educação se insere, tem missão de garantir que todos os sujeitos, da cidade ou do meio rural, organizados em série, multissérie ou outra forma existente de organização escolar, tenham o direito a uma educação de qualidade e usufruam plenamente esse direito que é fundamental à existência e dignidade da pessoa humana.

Referências

BARRETTO, E. S. de S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 493-506, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2041>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

BASSO, Jaqueline Daniela. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2650>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

BAUMANN, Siuzete. *Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103417>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flavio Reis. Educação do campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (organizadores). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. Disponível em: <http://www.ded.ufscar.br/?p=630>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

BORGES, Vanusa Emilia. *A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de Almirante Tamandaré – PR*. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti

do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1578>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

CAPELO, Maria Regina Clivati Capelo. *Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina*: quando o presente reconta o passado. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253383>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

CARMO, Eraldo Souza do. *A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – Arquipélago do Marajó*: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8428>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

CORREIA, Elis Santos. *O fechamento das escolas do campo em Sergipe*: territórios em disputa (2007-2015). 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9208>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.* [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MADEIRA, Claudemir Pereira. *Da multisseriação à nucleação*: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS: décadas de 1980 a 1990. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1742>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Revisitando a produção do conhecimento da educação do campo: expressões de liofilização e luta sem classes. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-88, dez. 2016. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18135>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

MAZUR, Ivania Piva. *O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D' Oeste/PR*: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio

Estadual do Campo Carlos Gomes. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/986>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

NURMBERG, Maricélia Aparecida. *História da educação do município de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização*. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3012>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online], v. 22, n. 82, p. 57-88, 2014. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

PASTÓRIO, Eduardo. *Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS*. UFSM – Programa de Pós-Graduação em Geografia (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

PEREIRA, Camila Castiliano. *A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba*. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1273>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

PERGHER, Calinca Jordânia. *Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento*. 2014. PPGEE, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94766>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. *As escolas consolidadas paranaenses: mito e realidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 1987. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/60656>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

RODRIGUES, H. C. Cruz; BONFIM, H. C. Cruz. *A Educação do campo e seus Aspectos Legais*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

SANTOS, Silmar Oliveira dos. *Questão agrária e fechamento de Escolas do Campo em Rolim de Moura – RO*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia,

2019. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/Dissertao_verso_final_corrigida_com_Ficha_Catalogrifica_1744721523.pdf. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 69-136, Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484184/A+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+rural/6f20b4f1-a40e-4d78-baea-a1f63f191041?version=1.3>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

SILVA, Wanessa Teixeira da. *A política de nucleação escolar rural e seu processo de implantação em Ji-Paraná, Rondônia (2000-2008)*. 128 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2021.

SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva. *O Processo de nucleação escolar no campo: implicações de Limoeiro – PE*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB). 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12646>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

SOUSA, Janaene Leandro de. *Fechamento das escolas do campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Mestrado acadêmico, da UERR/IFR. Boa Vista (RR): UERR, 2019. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/05/7.DISSERTA%C3%87%C3%83O-JANAENE.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

SOUZA, Rosane Ramos de. *A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12288?show=full>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. *Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses*. Campinas, SP: 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251678>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

TIBUCHESKI, Jaqueline Kugler. *Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas*. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1378>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 65-73, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/940>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

8. PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICA PÚBLICA EM DEFESA DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

*SCHOOL FOOD PROGRAM: PUBLIC POLICY IN DEFENSE
OF FOOD SECURITY AND NUTRITIONAL IN PUBLIC
ELEMENTARY SCHOOLS IN PORTO VELHO-RO*

*PROGRAMA DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR: POLÍTICA PÚBLICA
EN DEFENSA DE LA SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL
EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO-RO*

Aparecida Luzia Alzira Zuin

Melba de Souza Guimarães

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE)

Introdução

A alimentação é um direito social estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, devendo o poder público adotar as políticas e as ações necessárias para promover e garantir a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) da população brasileira (BRASIL, 1988). Tal princípio está igualmente disposto na Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006, conhecida como Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) (BRASIL, 2006). Por conseguinte, tendo como pressuposto tais dispositivos legais, a Lei n.11.947, de 16 de junho de 2009, instituiu o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), cujas políticas de efetivação e exequibilidade garantem o direito à alimentação a todos os alunos e alunas atendidos nas escolas públicas do Brasil, tão necessário no âmbito das instituições públicas de Educação.

Desse modo, as políticas públicas nacionais e municipais que regem a criação e implementação do PNAE tem como principal objetivo avaliar a efetividade do Programa, em especial no que se referem a dois marcos da política educacional, a Lei n. 11.947/2009 e o Decreto n. 9.545-A, de 23 de setembro de 2004, que dispõe sobre a implementação do Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE).

As primeiras ações de governos, no Brasil, voltadas à alimentação escolar, foram criadas entre os anos de 1930 e início de 1940, quando as doenças nutricionais relacionadas à fome e à miséria resultaram em graves problemas de saúde pública. Entretanto, as primeiras ações que culminaram, posteriormente, para o desenvolvimento do atual Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) teve início em 1955, com a criação da Campanha Nacional da Merenda Escolar, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura:

O Programa tem sua origem no início da década de 40, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta de o Governo Federal oferecer alimentação ao escolar. Entretanto, não foi possível concretizá-la, por indisponibilidade de recursos financeiros (FNDE, 2017, n.p.).

O PNAE, popularmente conhecido como “merenda escolar”, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e chega ao destinatário, isto é, estados, Distrito Federal e municípios, por transferência de recursos financeiros em caráter suplementar, visando suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais de alunos e alunas das escolas. O PNAE é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo e é o único com atendimento universalizado.

Este Programa teve sua origem entre as décadas de 1930 e 1940, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta de o Governo Federal oferecer alimentação escolar, como dito pelo jornal *O joio e o trigo*, na reportagem de Mylena Melo (2021, n.p.), *Da política ao prato: entenda a história da merenda escolar*:

O grande marco da década foi o programa “Alimentos para a paz”, aprovado nos Estados Unidos em 1954. O governo norte-americano comprava o excedente de seus produtores para doar ou revender a outros países. Na prática, era um subsídio que servia para estabilizar os preços do mercado interno, ao mesmo tempo em que possibilitava a entrada de técnicas e alimentos dos EUA no mercado mundial. O programa incluía produtos agroindustrializados, como leite em pó e margarina, mas também cápsulas de vitaminas e tabaco.

Tendo como um dos fatores a expansão comercial de seus produtos industrializados, os Estados Unidos da América, ofertavam seus produtos para alguns países e isso impulsionou o, então presidente do Brasil, João Fernandes Campos Café Filho (24 de agosto de 1954 – 8 de novembro de 1955), a dar início à Campanha da merenda escolar, que teve sua efetivação em 31 de março de 1955, quando foi assinado o Decreto n. 37.106, instituindo a *Campanha de Merenda Escolar*, subordinada ao Ministério da Educação:

Art. 1º É instituída, na Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha de Merenda Escolar.

Art. 2º Cabe à Campanha de Merenda Escolar, dando cumprimento ao que dispõe o item 3º, alínea b, do art. 2º do Regimento aprovado pelo Decreto nº 34.078, de 6 de outubro de 1953:

- a) Incentivar, por todos os meios a seu alcance, os empreendimentos públicos ou particulares que se destinam proporcionar ou facilitar a alimentação do escolar, dando-lhe assistência técnica e financeira;
- b) Estudar e adotar providências destinadas à melhoria do valor nutritivo da merenda escolar e ao barateamento dos produtos alimentares, destinados a seu preparo;
- c) Promover medidas para aquisição desses produtos nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes, para sua cessão a preços mais acessíveis.

Art. 3º A ação da campanha se estende a todo território e será realizada, ou diretamente através da criação de cantinas escolares, ou mediante convênios a serem firmados com entidades públicas ou particulares.

Art. 4º Os encargos da Campanha serão atendidos com os recursos orçamentários específicos.

Art. 5º O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 31 de março de 1955; 134º da Independência e 67º da República (BRASIL, 1955, n.p.).

Dessa forma, ratifica-se pelo Ministério da Educação e Cultura, na época, a formalização do PNAE em 1955, cujo principal objetivo foi reduzir a desnutrição escolar e, em simultâneo, melhorar os hábitos alimentares dos alunos(as). Todavia, somente em 1979, foi dada ao Programa a denominação de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Mas, foi a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, que ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos(as) do Ensino Fundamental, por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos Governos federal, estaduais e municipais, como indica o art. 208 da Constituição:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, n.p.).

A ideia contida nas políticas públicas que asseguram a merenda escolar é a de que seja oferecido pela União, Estado e Município, em regime de colaboração, o alimento para estudantes pertencentes a Rede Pública de Educação em todo o país. O financiamento para assegurar esse direito à alimentação

nas escolas provém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre o atendimento obrigatório da alimentação escolar de alunos (as) da Educação Básica, pública e gratuita, no âmbito do PNAE, como disposto na Resolução n.º 06, de 8 de maio de 2020:

Art. 1º Estabelecer as normas para a execução técnica, administrativa e financeira do PNAE aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às escolas federais.

CAPÍTULO I - DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Art. 2º Entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo.

Art. 3º A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vista ao atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Resolução.

Art. 4º O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricionais e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Art. 5º São diretrizes da Alimentação Escolar:

I – o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II – a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III – a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;

IV – a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;

V – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

VI – o direito à alimentação escolar, visando garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontrem em vulnerabilidade social (BRASIL, 2020, p. 2-3).

Numa perspectiva mais ampla, no conjunto das relações sociais, entende-se que toda política pública se baseia numa concepção de Estado, de indivíduo, de sociedade e de mundo e, como afirma Santos (2012, p. 7), essas concepções “[...] determinam o regime político, a forma do Estado e a maneira como este se apresenta composto”. Nesse sentido, a configuração política, estatal e social pode ser determinante nas ações desenvolvidas nas unidades escolares, sobretudo, por possuir um caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, o que pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas, enquanto contribuinte, ou não, para a formação de sujeitos.

As políticas públicas, ao serem estabelecidas, viabilizam a criação de uma sociedade apta para trabalhar, questionar e contribuir com o crescimento social e, em linhas gerais, políticas públicas estão associadas aos momentos históricos de um país. Assim, surgiram inúmeras influências nas políticas públicas e normatizações de leis que regem a efetivação do PNAE como garantia de uma distribuição segura, contínua e efetiva da merenda na escola, influências que podem ser observadas nos planejamentos para a Educação brasileira:

As políticas educacionais brasileiras possuem dois eixos: a Constituição Federal de 1988 (uma política pública instituinte) e a Lei de diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Esses eixos constituem-se de duas estruturas estruturantes, as quais vêm a ser os elementos matriciais da legislação e da política educacional brasileira como um todo (SANTOS, 2012, p. 12).

Desse modo, o PNAE impôs, como garantia, uma alimentação escolar balanceada e controlada, contribuindo para o aprendizado dos(as) alunos(as), garantindo o direito à alimentação saudável, bem como, favorecendo a agricultura familiar e também a preservação cultural dos alimentos, no caso em estudo, da cultura alimentar amazônica na merenda escolar, o que se entende como soberania alimentar. E, ainda, a organização, continuidade e efetividade do PNAE traz impactos sociais, culturais e econômicos na medida em que a legislação que rege o PNAE, a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, demonstra os seus objetivos:

Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências (BRASIL, 2009, n.p.).

A Lei n.º 11.947/2009, além de criar um mercado, o da alimentação escolar, colabora para que a agricultura familiar se organize, cada vez mais. Para quem adquire os alimentos, o resultado é mais qualidade na alimentação a ser servida, na manutenção e na apropriação de hábitos alimentares saudáveis e, para quem oferta o alimento, a Lei é promotora de mais desenvolvimento local de forma sustentável.

Apesar de historicamente o PNAE apoiar a agricultura familiar, visto que adquire alimentos para a alimentação escolar desse público, foi apenas em 2009, com a Lei n. 11.947, que se criou um elo institucional entre a alimentação escolar e a agricultura familiar local ou regional. Conforme o art. 14 dessa Lei, no mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE

aos Estados e Municípios para a compra de alimentos para o PNAE, deverão ser utilizados para a aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações (BRASIL, 2009). Nesse sentido, a Lei n. 11.947/2009 foi um grande passo para a promoção da agricultura familiar.

Para a aquisição desses gêneros alimentícios da agricultura familiar, os municípios devem realizar as Chamadas Públicas de compras, processo que dispensa a licitação.

A respeito dos repasses financeiros do PNAE, atualmente, o valor repassado pela União a Estados e Municípios, por dia letivo para cada aluno(a), é definido conforme a etapa e modalidade de ensino, isto é: Creches, R\$ 1,07; Pré-escola, R\$ 0,53; e Ensino Fundamental, R\$ 0,36. O Governo Federal repassa a Estados, Municípios e Escolas Federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais, que vão, desde o mês de fevereiro a novembro, para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de alunos(as) matriculados, em cada Rede de Ensino, com base no censo escolar do ano anterior.

São evidentes os avanços que o PNAE conquistou ao longo dos anos de sua existência; e, nesse período, houve uma importante ampliação do Programa com a sanção da Lei n. 11.947/2009, que trouxe novos avanços para o PNAE, como a extensão do programa para toda a Rede Pública de Educação Básica e a exigência de que, no mínimo, 30% do total dos recursos repassados pelo FNDE para a execução do PNAE pelas Unidades Executoras (UEX) sejam investidos na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico das comunidades de forma sustentável. Logo, refletir sobre o PNAE, nesta perspectiva de favorecimento da segurança alimentar e nutricional, e, ainda, torná-lo um instrumento que viabilize uma Educação de qualidade, se configura em tarefa complexa, porque embora o programa, em certa medida, se observa como um caráter assistencialista, ele se fundamenta através de uma política de regularização para a distribuição e efetivação da merenda escolar.

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)

Sempre que usamos a palavra “conceito”, há aquela impressão de que se trata de algo muito teórico, e, embora seja em alguma medida, pois toda prática se fundamenta por conceitos permeados por teorias, vale dizer que todo conceito é histórico, portanto, dinâmico e contextualizado no espaço e no tempo (CONSEA, 2004).

A alimentação é reconhecida como direito humano no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, do qual o Brasil é signatário, incorporado à legislação nacional, em 1992, com o Decreto n. 591 (BRASIL, 1992). Porém, a primeira referência oficial ao conceito de “segurança alimentar” no Brasil surge em 1985, quando o Ministério da Agricultura lançou uma proposta de política nacional. Sendo a alimentação um direito humano, para assegurar esse direito inerente a uma alimentação adequada foi criada a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e, com isso, foi estimulado novas formas de produção e novos hábitos de consumo, apoiando ações de Educação Alimentar e Nutricional, bem como o incentivo à agricultura familiar de maneira a favorecer o acesso à população, de modo geral, a alimentos adequados e saudáveis (CONSEA, 2004, p. 12).

Seguindo essa perspectiva, o Brasil criou através da Lei n. 11.346/2006 um sistema público, o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), destinado a coordenar intersetorialmente às políticas públicas necessárias para a garantia da SAN. Assim como aprovou a Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), a expressão de uma política pública afirmativa de direitos sociais, ainda que não garanta por si só a perspectiva da Segurança alimentar e Nutricional (SAN). Daí que entendemos SAN como um direito:

Art. 3.º A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que

respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006a, n.p.).

Esses esforços contribuem com a consolidação de sistemas agroalimentares saudáveis e sustentáveis no Brasil, contudo, para um melhor entendimento é preciso conhecer o *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* e o funcionamento da modalidade de execução “Compra Institucional” do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

O Marco reposicionou a Educação Alimentar e Nutricional na agenda pública, impactando nas áreas de Saúde e Educação. A partir disso, ficou claro que alimentar-se é um ato político. A alimentação é um ato biológico, mas, em simultâneo, é também cultural e até mesmo ecológico (etapas do sistema alimentar) e político (permeado por interesses privados e campos de disputa) (CONSEA, 2004).

Já a modalidade de execução “Compra Institucional” abriu a possibilidade de as compras públicas serem feitas diretamente da agricultura familiar. Nesse aspecto, o SISAN tem como objetivos formular e implementar políticas e planos de segurança alimentar e nutricional, estimular a integração dos esforços entre Governo e a sociedade civil, bem como promover o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação da segurança alimentar e nutricional no país (BRASIL, 2006a).

O acesso permanentemente de toda a população a alimentos de qualidade e, em quantidade suficiente é um pressuposto básico para ocorrer a SAN, motivadora de uma vida ativa e saudável. Para tanto, como mencionado por Hoffmann (1995), é preciso que a população possua poder aquisitivo, isto é, que o indivíduo ou sua família disponha de renda para comprar esses alimentos, e depende também, sobretudo, dos preços a que estes bens e serviços são vendidos.

A SAN ocorre, portanto, ao ter acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e, também, em quantidades suficientes, na certeza de que não haverá restrições em um futuro próximo. Quando não ocorre a segurança

alimentar, tem-se o problema da insegurança alimentar, ausência que gera consequências para a saúde e o bem-estar dos indivíduos:

Situações de insegurança alimentar e nutricional podem ser detectadas a partir de diferentes tipos de problemas, tais como fome, obesidade, doenças associadas à má alimentação, o consumo de alimentos de qualidade duvidosa ou prejudicial à saúde, estrutura de produção de alimentos predatória em relação ao ambiente natural ou às relações econômicas e sociais; alimentos e bens essenciais com preços abusivos e a imposição de padrões alimentares que não respeitam a diversidade cultural (CONSEA, 2004, p. 4).

São muitos os desafios, tanto para o Governo como para a população brasileira, causados pela insegurança alimentar no Brasil, especialmente nas escolas públicas. É importante que as escolas, e, em um recorte local, as escolas de Porto Velho/RO, enquanto poder público, viabilizem a segurança na alimentação do educando enquanto este permanecer no ambiente escolar, pois, ainda, uma significativa parcela de alunos(as) da Rede Pública de Ensino pertence à família em vulnerabilidade socioeconômica, sem a garantia de comer com a qualidade necessária e nem com a quantidade suficiente.

As famílias de estudantes da Rede Pública de Ensino, muitas vezes, não conseguem garantir o mínimo, e seus filhos e filhas acabam vivendo na situação de insegurança alimentar. Não seria nenhum exagero dizer que muitos alunos e alunas de escolas públicas passam fome com frequência. Daí a importância da escola em promover a efetividade, garantida por lei, a uma segurança alimentar e nutricional, fornecendo ao aluno (a) em condições financeiras mais delicadas o alimento contínuo, com segurança e com qualidade adequada através do PNAE. Desse modo, garantindo que o aluno(a) tenha de fato o mínimo para sobreviver, caso a escola tenha a intenção de acabar, ou, ao menos, diminuir a insegurança alimentar.

Todavia, como destaca Hoffmann (1995), um bom estado nutricional não depende apenas da segurança alimentar, mas também do acesso a outras

condições para uma vida saudável, como moradia, abastecimento de água, condições sanitárias, acesso a serviços de saúde, educação, dentre outros aspectos.

Destaca-se, como propõe Zuin (2022), a necessidade de estudos do direito humano à alimentação consagrado no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc²¹) com uma dupla vertente: o direito fundamental de estar ao abrigo da fome e o direito a uma alimentação adequada para a vida saudável. Os Estados-membros deste Pacto, dentre eles o Brasil (ratificado em 24 de janeiro de 1992), reconhecendo o direito fundamental de todas as pessoas de estarem abrigados da fome, devem adotar individualmente e por meio da cooperação internacional as medidas necessárias, incluindo programas concretos. Os seus principais instrumentos vinculantes que contemplam o direito à alimentação são:

Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) - Vários instrumentos regionais sobre direitos humanos (FAO, 2014, p. 4).

Também é preciso conhecer, nesse aporte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde se estabelece distintamente a Educação Infantil como exclusividade dos municípios, o Ensino Médio como dos Estados e o Superior da União (BRASIL, 1996). O recorte na presente pesquisa é o Ensino Fundamental, a única etapa da Educação Básica com responsabilidade compartilhada entre os Governos.

²¹ O objetivo dos três cadernos dedicados à legislação é fornecer informações práticas e orientação aos legisladores nacionais e aos indivíduos ou grupos interessados, visando criar ou reforçar o quadro jurídico e institucional do direito à alimentação, consoante com o Pidesc e com outros instrumentos relevantes do direito internacional dos direitos humanos (FAO, 2014, p. 4.).

Portanto, a sociedade civil, a Universidade Pública e os pesquisadores da área não podem se eximir do compromisso de exercerem a cidadania plena e ativa na defesa dos direitos fundamentais, como o direito ao alimento saudável a todos os brasileiros e brasileiras, destacadamente na fase escolar em vistas à promoção e garantia do processo de ensino e aprendizagem também com qualidade (ZUIN; PEÑA, 2019).

Diante do exposto, pode-se inferir que o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) propõe que todas as pessoas têm direito, e aqui incluindo o aluno (a), mormente nos espaços escolares, a uma alimentação adequada e saudável, mas esse acesso deve ser promovido de forma sustentável, considerando a cultura local, as condições ambientais e as condições socioeconômicas, na garantia de uma alimentação saudável enquanto direito humano para essa e as gerações futuras. Assim como outras políticas públicas, a política de segurança alimentar e nutricional é de suma importância na preservação da vida para as próximas gerações.

Os movimentos sociais na defesa e promoção da agricultura familiar

Fazer o movimento de resgate das contribuições dos movimentos sociais defensores da agricultura familiar significa traçar linhas paralelas entre esses movimentos, sua história e evolução enquanto promotora do conceito de segurança alimentar e nutricional. Para tanto, é imprescindível trazer o conceito de SAN e mencionar a participação dos movimentos sociais que fomentaram esse debate.

Ao longo da história brasileira podemos perceber o surgimento de vários movimentos sociais que, para um melhor entendimento, pode-se dizer que são, de certa forma, a expressão da sociedade civil que age de forma coletiva e luta por direitos civis e sociais, agindo na transformação de algum ponto de uma determinada sociedade.

Dentre esses movimentos sociais de grande relevância, o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) é um importante recorte no fomento da agricultura familiar. O MST surgiu, oficialmente, em 1984, no Encontro

Nacional de Trabalhadores Sem Terra, ocorrido no estado do Paraná. Como afirma Davi Bonela (2014, n.p.): “O MST teve origem na década de 1980, no estado do Paraná, na região sul do país, reunindo trabalhadores que lutavam pela reforma agrária, principalmente pela redistribuição de terras na área rural cujos proprietários não as tornavam produtivas”.

É importante mencionar que o MST surgiu, oficialmente, ainda, no contexto da Ditadura Militar, que, em linhas gerais, deixou visível alguns aspectos das desigualdades sociais no Brasil. Contudo, os movimentos sociais na luta por terra no Brasil já vinham tendo notoriedade desde o início do século XX, visando mostrar, entre outras questões, a má distribuição de terra. Como afirma o portal eletrônico oficial do MST (2022, n.p.):

A luta pela transformação social significa propor alternativas de transformações na estrutura da sociedade brasileira e auxiliar na construção de um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. A principal forma do MST contribuir com a transformação social é lutar pelo fim da concentração da terra. E na defesa de um novo projeto de desenvolvimento em que a desconcentração e democratização da terra, o trabalho emancipado, o ser humano e a natureza sejam elementos centrais.

Por isso, dentre os lemas do MST, um dos mais utilizados é: “Terra para quem nela trabalha!”. E, por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais, cerca de 450 mil famílias já conquistaram seu acesso à terra.

A reforma agrária foi definida pelo Estatuto da Terra, Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964, que, em seu art. 1.º determina: “Esta Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” (BRASIL, 1964, n.p.). A proposta da referida lei é de reorganização da estrutura fundiária com a intenção de promover a redistribuição das propriedades rurais, reestruturação que visa cumprir a função social da terra. Em teoria, se o Governo percebe que uma determinada terra não está sendo produtiva, o proprietário(a) desta

é indenizado, esta terra é apropriada pelo Poder Público e redistribuída para quem não possua terras.

É nesse sentido que o MST vem propondo denúncias de terras improdutivas, ou seja, terras que não cumprem com sua função social, dado que a função social da terra é, dentre outras, a de produzir alimento. Assim, o MST tem um importante papel na reivindicação do artigo 184 da Constituição Federal de 1988:

Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei (BRASIL, 1988, n.p.).

Desse modo, a afirmativa que toda terra devoluta tem de ser apropriada pelo Estado mediante indenização e ser distribuída por ele para fins de Reforma Agrária parte do princípio de que à terra, segundo nossa Constituição, não é mercadoria, mas sim um direito. E, neste direito está implicado que a terra cumpra sua função social em benefício da sociedade, neste caso, em prol da produção de alimentos para o combate à insegurança alimentar.

A Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (BRASIL, 2006b). Contudo, essa parceria, enquanto iniciativa do Governo Federal, se concretiza desde o “Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)”, criado pelo art. 19 da Lei n. 10.696, de 2 de julho de 2003, que possui duas finalidades básicas: promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar. Assim, a venda do produtor rural deverá promover uma alimentação saudável na merenda escolar (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2022).

O PAA favorece uma concepção multidimensional, por isso, deve ser tratado de forma multisetorial. Não se resume apenas a produção de alimen-

tos ou ao acesso aos alimentos, perpassa outros setores como saúde, educação, acesso à água, saneamento e transferência de renda, o que demanda diálogos entre os setores do Governo e a sociedade.

Quando se fala em segurança alimentar e nutricional e o desenvolvimento rural, chama a atenção a produção dos alimentos e o acesso a eles. À vista disso, embora a Reforma Agrária tenha começado com proposta de redistribuição de terras, não se resume a isso, sendo necessário um quadro de apoio público para construção do espaço ocupado por essas famílias, para que estes efetivamente se tornem espaços de produção e interação social de forma sustentável.

O PAA é uma política pública através da qual o Governo repassa recursos para que Estados, Municípios e a Companhia Nacional de Abastecimentos adquiram alimentos de pequenos produtores rurais. Essa compra dispensa licitações, e parte desses alimentos vai para a merenda escolar: aproximadamente 30%, como determina o PNAE (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2022). O PAA mostra-se, então, como um programa de valorização do pequeno agricultor, proporcionando a priorização do alimento regional, majoritariamente livres de agrotóxicos, e, conseqüentemente, promovendo a qualidade da merenda. É uma corrente em que todos ganham: a escola ganha na qualidade da merenda e o produtor ganha com a venda, pois, o produto que ele fornece é valorizado, fortalecendo com isso a agricultura familiar de maneira que o produtor possa continuar produzindo na sua terra, mantendo também o sustento de sua família.

A agricultura familiar no prato da merenda escolar de Porto Velho/RO

Tratamos nesta etapa sobre a importância da agricultura familiar para a merenda nas escolas de Porto Velho, e como os alimentos oriundos da agricultura familiar são adquiridos pelas Unidades Executoras (UEX). Importante saber, sobretudo, quem são os produtores responsáveis por atender as escolas no âmbito do município de Porto Velho, como eles se organizam, onde vivem, quais produtos ofertam para a merenda, como legalizam as vendas e os preços de seus produtos.

A agricultura familiar no município de Porto Velho não difere muito das demais em outros municípios brasileiros, onde o cultivo da terra é feito por famílias de agricultores que são pequenos proprietários rurais, que utilizam como mão de obra, principalmente, o núcleo familiar. Em geral, esses agricultores não dispõem de uma diversidade de tecnologias, embora se apropriem de grande variedade de culturas e modos de cultivar à terra.

Como comentado anteriormente, no Brasil a lei que regulamenta a agricultura familiar como atividade econômica é a Lei n.º 11.326/2006. Essa lei conceitua como agricultores familiares as pessoas que desenvolvem práticas inseridas no meio rural, atendendo a critérios específicos como: utilizar trabalhadores da própria família nas atividades econômicas rurais; que a família seja responsável por dirigir sua propriedade; que a renda familiar desses agricultores seja predominantemente de atividades econômicas rurais; que a sua propriedade tenha uma área de no máximo quatro módulos fiscais, essa medida é determinada pelo município, a depender da região onde o(a) agricultor(a) viva (BRASIL, 2006 b).

Anterior à Lei n. 11.326/2006, contudo, o Governo brasileiro criou o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1995, com a intenção de dispor de um atendimento diferenciado para fortalecer as atividades desenvolvidas pela agricultura familiar e inseri-la ao agrogócio pela modernização dos meios de produção. Segundo o portal eletrônico do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDS):

O PRONAF é um financiamento para custeio e investimentos em implantação, ampliação ou modernização da estrutura de produção, beneficiamento, industrialização e de serviços no estabelecimento rural ou em áreas comunitárias rurais próximas, visando à geração de renda e à melhora do uso da mão de obra familiar (BNDS, 2022, n.p.).

Além de serem o suprimento de alimentos na merenda escolar, boa parte dos alimentos produzidos no Brasil que chegam aos pratos dos brasileiros são oriundos da agricultura familiar, além disso, essa atividade é muito

importante para o sustento de diversas famílias que vivem na zona rural. Por isso, a agricultura familiar é considerada uma das alternativas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. Na reportagem da Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural é reafirmado que a agricultura familiar é responsável por uma parte significativa dos alimentos produzidos no Brasil:

Segundo o documento da ONU, a agricultura familiar produz cerca de 80% dos alimentos consumidos e preserva 75% dos recursos agrícolas do planeta. No Brasil, os agricultores familiares são responsáveis pela maioria dos alimentos que chegam à mesa da população, como o leite (58%), a mandioca (83%) e o feijão (70%) (ASBRAER, 2017, n.p.).

O texto também afirma que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a agricultura familiar tem a capacidade de contribuir com a erradicação da fome no Brasil e reforça a importância dessa agricultura para o mundo (ASBRAER, 2017). É importante dizer que na agricultura familiar a lida com a terra ocorre de uma forma diferente dos grandes empreendimentos do agronegócio, porque, geralmente, são utilizadas técnicas tradicionais de cultivo trazidos do conhecimento popular. Desse modo, também a cultura alimentar e regional é mantida.

Como dito, na Lei n. 11.947/2009, 30% do valor repassado pelo PNAE deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar e suas organizações, priorizando os assentamentos da Reforma Agrária, comunidades quilombolas e tradicionais indígenas, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável dessas comunidades (BRASIL, 2009). A aquisição dos produtos oriundos dessa agricultura deve ser feita com dispensa de licitação, podendo ser adotado o Chamamento Público, como afirma o artigo 14 da referida lei:

§ 1º A aquisição de que trata este artigo poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório, desde que os preços sejam compatíveis com

os vigentes no mercado local, observando-se os princípios inscritos no art. 37 da Constituição Federal, e os alimentos atendam às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria (BRASIL, 2009, n.p.).

Chamada Pública, portanto, é a compra com dispensa de licitação, um procedimento administrativo voltado à seleção de proposta específica para aquisição de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar. Esse é um instrumento utilizado por alguns estados e municípios como estratégia de compras públicas sustentáveis e como incentivo à segurança alimentar e nutricional. Em linhas gerais, considera-se que a Chamada Pública é o dispositivo legal mais adequado para obtenção de produtos de agricultura familiar, sobretudo porque respeita a lógica de produção local e contribui para o cumprimento das diretrizes do PNAE no que se refere a aspectos fundamentais na garantia da segurança alimentar e nutricional, como indicam os parágrafos 1.º e 2.º do art. 20 da Resolução CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013:

§1º A aquisição de gêneros alimentícios para o PNAE deverá ser realizada por meio de licitação pública, nos termos da Lei nº 8.666/1993 ou da Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, ou, ainda, por dispensa do procedimento licitatório, nos termos do art. 14 da Lei n. 11.947/2009.

§2º Considera-se chamada pública o procedimento administrativo voltado à seleção de proposta específica para aquisição de gêneros alimentícios provenientes da Agricultura Familiar e/ou Empreendedores Familiares Rurais ou suas organizações (BRASIL, 2013, p. 11.).

A Chamada Pública da agricultura familiar destinada à merenda escolar no município de Porto Velho, obedece aos critérios da legislação mencionada acima, a qual regula esse meio de aquisição de gêneros alimentícios. Ela ocorre uma vez por ano e habilita os agricultores para dispor de seus produtos para serem adquiridos com recursos oriundos do PNAE, obedecendo também à Lei n. 11.946/2009. É nesse momento que os agricultores(as) têm oportunidade de concorrer a esse processo e vender seus produtos que comporão o cardápio

das escolas municipais. Esse também é um momento para que os demais agricultores, que ainda não participam desse processo, possam entender como funciona a venda para as escolas e outras entidades beneficiadas (BRASIL, 2009; 2013). Ademais, a Chamada Pública é um momento oportuno para a sociedade fiscalizar todo o processo de venda dos produtos agrícolas familiares adquiridos pelo recurso do PNAE. A Chamada divulga quem está apto a participar das entregas dos produtos para as unidades escolares, com a respectiva documentação necessária para participar da seleção (BRASIL, 2009; 2013).

O edital da Chamada Pública precisa ser veiculado de forma ampla em jornais de grande circulação local, nos murais, pela *internet*, nos sindicatos rurais, cooperativa e associações, bem como, em locais públicos, como garantia de que os agricultores da região tomem conhecimento de que as Entidades Executoras (EEx) têm a intenção de adquirir produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar, e, dessa forma, elaborem seus projetos de vendas (BRASIL, 2009; 2013).

A Chamada Pública no município de Porto Velho faz parte do arcabouço de itens exigidos no certame. Segundo reportagem do portal eletrônico da Prefeitura de Porto Velho, no ano de 2012 mais de 300 agricultores (as) foram considerados habilitados para fornecer alimentos para a merenda escolar:

A Prefeitura de Porto Velho aumentou em 172% a participação dos produtores rurais da agricultura familiar na Chamada Pública para a compra de alimentos que serão destinados à merenda escolar. Em 2010, foram cadastrados 110 produtores e este ano, entre produtores individuais e associações e cooperativas, foram mais de 300 habilitados para fazer a venda direta às escolas (ELIAS, 2012, n.p.).

De acordo com a reportagem citada, nessa seleção alguns agricultores familiares tiveram um dia para expor seus produtos que pretendiam vender para as escolas no “Dia das Amostras”, no Teatro Banzeiros. O evento foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho, repre-

sentada pela Divisão de Alimentação Escolar (DIALE). Produtores rurais de várias partes do município estiveram presentes para essa finalidade.

A Chamada Pública é uma modalidade de venda adotada pela SEMED para que as escolas municipais, através dos Conselhos Escolares, adquiram produtos diretamente da agricultura familiar. Assim, além de garantir a venda da produção da agricultura local, oferece uma alimentação sadia e nutritiva para alunos (as) atendidos (as) na Rede Municipal de Ensino (ELIAS, 2012).

Nessa fase ocorre também, como já comentado, o recebimento dos projetos de vendas. É preciso que esses projetos, elaborados pelos (as) agricultores familiares, se enquadrem nas exigências do edital da Chamada Pública, afinal, as quantidades a serem registradas devem refletir a capacidade de produção do agricultor (a) familiar, bem como a logística de distribuição dos produtos em cada ponto de entrega, que deve ser especificado no edital de Chamada Pública pela EEx (BRASIL, 2009; 2013).

Na sequência, a EEx que lançou a Chamada Pública aceita projetos de venda apenas de territórios localizados em zona rural. Outros critérios de classificação na seleção dos projetos de vendas são: territórios de assentamentos de Reforma Agrária, comunidades tradicionais indígenas e/ou as comunidades quilombolas; os fornecedores de gêneros alimentícios certificados como orgânicos ou agroecológicos (BRASIL, 2009; 2013).

Em Porto Velho, a Chamada Pública é realizada pela prefeitura do município, através SEMED e da DIALE, que todos os anos organizam o “Chamamento para a aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural”. Esse certame é destinado ao atendimento de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino (ELIAS, 2012).

A Chamada Pública é voltada para dois grupos de agricultores: o Grupo Formal, integrado por agricultores cooperados e associados; e o Grupo Informal, composto por agricultores habilitados de forma isolada (BARIANI, 2011). Cada grupo deve responder a critérios pré-estabelecidos pelo certame de apresentação de documentos exigidos:

- O Grupo Formal deve apresentar a cópia do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, cópia da Declaração de Aptidão (DAP) ao PRONAF versão Jurídica, cópia das certidões negativas junto ao Instituto Nacional do Seguro Social, ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, à Receita Federal e à Dívida Ativa da União, cópias do estatuto e ata de posse da atual diretoria da entidade na Junta Comercial, o “Projeto de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar para Alimentação Escolar”, e o Serviço de Inspeção Municipal (BARIANI, 2011).
- Já o Grupo Informal deve levar como parte exigida de documentos de cada agricultor familiar participante: cópia do CPF, a DAP com cópia ou extrato, o “Projeto de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar para Alimentação Escolar” elaborado pelo Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e, ainda, no caso de produtos de origem animal, apresentar o Serviço de Inspeção Municipal emitido pela Secretaria Municipal de Agricultura e Comércio (BARIANI, 2011).

Ambas formas de agrupamentos devem entregar na DIALE/SEMED a documentação exigida no dia estabelecido no edital da Chamada Pública. É importante frisar que todos os produtos ofertados pelos agricultores devem contemplar a todas as especificações técnicas exigidas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Após análise de documentos, algumas amostras dos produtos são entregues para serem analisadas por uma comissão técnica de nutricionistas da SEMED, que utiliza como parâmetro as características sensoriais ou organolépticas por degustação e comparação, conforme as características próprias do produto, como a cor, sabor, odor e textura (BARIANI, 2011).

Ao final das análises, é divulgada a conclusão da comissão julgadora, o resultado do processo da Chamada Pública. O agricultor(a) que venceu todas as etapas exigidas é encaminhado(a) para a escola mais próxima de sua área de produção, para assinar o contrato de compra e venda com o gestor(a) educacional da instituição escolar municipal em questão. Atualmente, o limite individual de venda de cada agricultor(a) é de R\$ 20 (vinte) mil por DAP anual (BARIANI, 2011). A DAP é um documento que identifica os Agricultores

Familiares e/ ou suas formas associativas organizadas em pessoa jurídica (associações e cooperativas), é, portanto:

[...] a porta de entrada do agricultor familiar às políticas públicas de incentivo à produção e geração de renda. Como uma identidade, o documento tem dados pessoais dos donos da terra, dados territoriais e produtivos do imóvel rural e da renda da família (MAPA, 2022, n.p.).

A DAP, portanto, é um documento primordial para que o agricultor(a) possa se mostrar apto a concorrer ao certame, que no final de todas as etapas, é de resultado público, todos têm acesso aos resultados de qual ou quais produtores(as) fornecerão os itens para o abastecimento da merenda nas UEx do município de Porto Velho.

Em relação aos critérios para a aquisição dos gêneros alimentícios na preparação do cardápio da merenda escolar, o art. 13 da Lei n. 11.946/2009 determina:

Art. 13. A aquisição dos gêneros alimentícios, no âmbito do PNAE, deverá obedecer ao cardápio planejado pelo nutricionista e será realizada, sempre que possível, no mesmo ente federativo em que se localizam as escolas, observando-se as diretrizes de que trata o art. 2.º desta Lei (BRASIL, 2009, n.p.).

O edital da Chamada Pública para venda dos produtos da agricultura familiar destinados às escolas deve, então, considerar os itens que compõem os cardápios da merenda escolar que são elaborados por nutricionistas. Assim sendo, os produtores devem analisar em seus projetos de vendas os itens a serem produzidos e que serão escoados pela compra no edital nesse processo. Pensando nos itens necessários no preparo da merenda em conformidade com o cardápio, elaborado pelas nutricionistas da SEMED do município de Porto Velho, a Chamada Pública para a agricultura familiar deve ser composta da forma como lançada no Edital.

Ademais, os produtores da região têm em seus plantios, basicamente, hortaliças, verduras, legumes e frutas. Além disso, produzem também leite pasteurizados e derivados e goma de tapioca, e possuem criação de peixes, frango de granja, frango caipira, ovos de galinha caipira, ovos brancos, mel de abelha, ovos de codorna e muitos outros itens. Como podemos analisar, o produtor deve se organizar com sua cooperativa e membros da família para de fato indicar o que eles podem produzir, de maneira a garantir na Chamada Pública o escoamento rápido de seus produtos agrícolas.

E quem são esses produtores que, pela análise anteriormente feita, tem um papel fundamental na oferta saudável de alimentos para o preparo da merenda aos educandos nas escolas municipais de Porto Velho? Onde eles vivem? O projeto denominado “Caminho da Produção”, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, informa o percentual de imóveis rurais cadastrado no ano de 2018:

[...] em Porto Velho 9.020 imóveis rurais, dos quais 3.947 são minifúndios e 3.602 são pequenas propriedades de até 4 módulos fiscais (1 módulo fiscal 60 ha), formando ambos um total de 7.549 imóveis de até 240 ha, este representa 83,7 % dos imóveis encontrados e que em geral compõe a agricultura familiar enquanto a média propriedade de 04 até 15 módulos fiscais, ocupa 13,7 % do total com áreas de 458.598,2930 ha. Já a grande propriedade, acima de 15 módulos fiscais, superior a 900 ha tem apenas 239 imóveis, portanto 2,65% do total cadastrado (SEMAGRIC, 2018, n.p.)

O projeto “Caminho da Produção” tem como principal objetivo trazer melhorias para as estradas rurais e, assim, proporcionar melhores condições de escoamentos dos produtos rurais, logo, beneficiando as famílias que vivem no município de Porto Velho/RO. De posse definitiva da terra, os agricultores (as) têm a oportunidade de aumentar a produção por hectare, gerando maior desenvolvimento e um plantio de qualidade, um melhor escoamento de seus produtos e uma boa renda familiar, garantindo a melhoria na renda das pessoas do campo de forma sustentável (SEMAGRIC, 2018).

Os produtores rurais de Porto Velho, em sua maioria, se organizam em sindicatos e cooperativas, mas também de forma individual em um núcleo familiar. No setor chacareiro no Jardim Santana, por exemplo, existe um número expressivo de chácaras produzindo alimentos vendidos nas feiras rotativas e no processo da Chamada Pública para a agricultura familiar para as escolas de Porto Velho.

Os produtores rurais de Porto Velho, em geral, vivem em pequenas propriedades espalhados pelo município, ou seja, em pequenas chácaras fazendo seus plantios que serão levados, em sua maioria, para a merenda nas escolas. Há no setor chacareiro uma concentração de chácaras onde muitos produtores moram com suas famílias. Eles se concentram, também, na região do Baixo e Médio Madeira, bem como ao longo da BR-364, nos sentidos Acre e Vilhena. Outro ponto de pequenos produtores a ser mencionado fica na Estrada do Belmont. Outros pontos podem existir, mas nesta fase da pesquisa, lançamos estes como pontos importantes.

A busca por parcerias para um planejamento participativo nas ações do PNAE permite a soma de esforços, experiências e olhares de gestores escolares como representante das Unidades Executoras (UEX), potencializando ações mais integradas e efetivas. Há uma diversidade de ações que devem ser fomentadas nos espaços de atuação do gestor educacional, desde o recebimento de verbas oriundas do FNDE para aquisição dos gêneros alimentícios aos Conselhos Escolares, passando pela afetividade da compra e recebimento dos produtos, a elaboração do cardápio junto ao profissional nutricionista, até o preparo da merenda na escola feito pelas manipuladoras desses alimentos (SANTOS, 2012).

Referências

ASBRAER (Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural). ONU reforça a importância da agricultura familiar para o mundo. *Portal ASBRAER*, 2017. Disponível em: <http://www.asbraer.org.br/index.php/rede-de-noticias/item/862-onu-reforca-a-importancia-da-agricultura-familiar-para-o-mundo>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BARIANI, Fabrícus. Semed prepara Chamada Pública para compra de gêneros alimentícios. *Portal Prefeitura Porto Velho*, 09 fev. 2011. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/9095/semed-prepara-chamada-publica-para-compra-de-generos-alimenticios>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. *Decreto n.º 37.106, de 31 de março de 1955*. Institui a companhia da Merenda Escolar. Diário Oficial da União 2.4.1955, Seção 1. Rio de Janeiro, RJ: 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964*. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário Oficial da União 30.11.1964, retificado em 17.12.1964 e retificado em 6.4.1965. Brasília, DF: 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União 05.10.1988, Seção 1. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. *Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992*. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Diário Oficial da União 7.7.1992, Seção 1. Brasília, DF: 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União 23.12.1996, Seção 1. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 11.346, de 15 de setembro de 2006*. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União 18.9.2006, Seção 1. Brasília, DF: 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 11.326, de 24 de julho de 2006*. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União 25.7.2006, Seção 1. Brasília, DF: 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União 17.6.2009. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. 2013. *Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. *Resolução n.º 06, de 08 de maio de 2020*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BNDS (Banco Nacional de Desenvolvimento). Pronaf - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. *Portal BNDS, 2022*. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/pronaf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BONELA, Davi. Biblioteca digital da questão agrária no Brasil. *GlobalVoices*, 14 mai. 2014. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2014/05/14/biblioteca-digital-da-questao-agraria-no-brasil/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CONSEA (Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional). Princípios e Diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional. *In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, 2*. Brasília. *Anais...* Brasília, jul. 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_Alimentar_II/textos_referencia_2_conferencia_seguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

ELIAS, Joel. Mais de 300 agricultores são habilitados para fornecer alimentos para a merenda escolar. *Portal Prefeitura Porto Velho*, 04 abr. 2012. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/11940/mais-de-300-agricultor>

res-sao-habilitados-para-fornecer-alimentos-para-a-merenda-escolar. Acesso em: 28 jul. 2022.

FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations). *Cadernos de trabalho sobre o direito à alimentação*: O direito à alimentação no quadro internacional dos direitos humanos e nas Constituições. Roma, Italy: FAO; ONU, 2014. Disponível em: <https://www.fao.org/3/i3448o/i3448o.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). PNAE | Programa Nacional de Alimentação Escolar – Sobre o programa. *Portal FNDE*, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). FNDE atualiza normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Portal FNDE*, 12 mai. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13514-fnde-atualiza-normas-do-programa-nacional-de-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar>. Acesso em: 29 jun. 2022.

HOFFMANN, Rodolfo. Pobreza, insegurança alimentar e desnutrição no Brasil. *Estud. av.*, São Paulo, v. 9 n. 24, p.159-172, mai./ago. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000200007>

MELO, Mylena. Da política ao prato: entenda a história da merenda escolar. *O joio e o trigo*, 25 fev. 2021. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2021/02/da-politica-ao-prato-entenda-a-historia-da-merenda-escolar>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. (Secretaria Especial do desenvolvimento Social). Aquisição de alimentos da agricultura familiar - Segurança Alimentar e Nutricional – SESAN Institucional. *Portal Ministério da Cidadania*, 2022. Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/seguranca-alimentar-e-nutricional/aquisicao-de-alimentos-da-agricultura-familiar>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Quem somos - Apresentação. *Portal MST*, 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PORTO VELHO. (Município). *Decreto nº 9.545-A, de 23 de setembro de 2004*. Institui o repasse de recursos financeiros do Programa Municipal de Alimentação Escolar - PMAE às Escolas da Rede Pública Municipal de

ensino. Diário Oficial dos Municípios do Estado de Rondônia 15.10.2004, n. 2435. Porto Velho, RO: 2004. Disponível em: <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/norma/9954>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PORTO VELHO. (Município). *Lei n.º 2.378, de 16 de dezembro de 2016*. Reorganiza o Conselho de Alimentação Escolar Municipal - CAE, do Município de Porto Velho, e dá outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Estado de Rondônia 16.12.2016. Porto Velho, RO: 2016a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ro/p/porto-velho/lei-ordinaria/2016/238/2378/lei-ordinaria-n-2378-2016-reorganiza-o-conselho-de-alimentacao-escolar-municipal-cae-do-municipio-de-porto-velho-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 mai. 2022.

PORTO VELHO. (Município). *Decreto n.º 14.339, de 9 de novembro de 2016*. Dispõe sobre ajuste do valor per capita para o repasse dos recursos financeiros do Programa Municipal de Alimentação Escolar - PMAE para as escolas do município de Porto Velho. Diário Oficial dos Municípios do Estado de Rondônia 10.11.2016. Porto Velho, RO: 2016b.

PORTO VELHO. (Município). *Portaria n.º 72/ASTEC/SEMAGRIC, de 15 de março de 2021*. Apresenta o Quadro de Gêneros Alimentícios do Produtor Rural. Diário Oficial dos Municípios do Estado de Rondônia 15.03.2021. Porto Velho, RO: 2021.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impacto*: São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEMAGRIC (Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento). Projeto “Caminho da Produção”. *Portal SEMAGRIC*, 08 nov. 2018. Disponível em: <https://semagric.portovelho.ro.gov.br/artigo/23353/projeto-caminho-da-producao>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; PEÑA, Lisandro José Alvarado. *Estudios en organizaciones públicas, privadas y sociales en América Latina y el Caribe*. Curitiba: Appris Editora, 2019.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Derecho de la ciudad, comunicación socioambiental y las relaciones con seguridad alimentaria y nutricional en escuelas públicas de Porto Velho (Rondônia-Amazônia). *Revista Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, 2022. (Em edição).

9. CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOAMBIENTAL DO ESTADO DE RONDÔNIA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

HISTORICAL AND SOCIO-ENVIRONMENTAL CONTEXT OF THE STATE OF RONDÔNIA AND ITS RELATIONS WITH ENVIRONMENTAL EDUCATION

CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIOAMBIENTAL DEL ESTADO DE RONDÔNIA Y SUAS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Luciara Bispo de Oliveira

Clarides Henrich de Barba

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE)

Introdução

Nas últimas décadas, tanto no âmbito internacional quanto nacional, a Educação Ambiental tornou-se objeto de estudo e, mais intensamente, em diferentes áreas do conhecimento como: Biologia, Geografia, História, dentre outras.

Os desastres ambientais, mudanças climáticas, queimadas florestais, enchentes e pandemias como H1N1²² e (COVID 19)²³, são assuntos que

²² O vírus “Influenza A” de origem suína, foi transmitido para a espécie humana, sendo o primeiro caso identificado no México no ano de 2009. O vírus se espalhou rapidamente pelo mundo e a Organização Mundial de Saúde decretou pandemia em grau 6. Neste mesmo ano no Brasil 2.051 vidas foram ceifadas em detrimento desta pandemia (BELLEI; MELCHIOR, 2011).

²³“Desde dezembro de 2019, múltiplos casos de pneumonia inexplicável foram sucessivamente relatados em alguns hospitais na cidade de Wuhan com histórico de exposição ao grande mercado de frutos do mar na cidade de Wuhan, na província de Hubei, China. [...] Um surto mundial atual do novo coronavírus Covid - 19 (doença do coronavírus 2019; patógeno denominado SARS-CoV-2; anteriormente 2019-nCoV), o qual se originou em Wuhan na China e que agora se espalhou

causam muita discussão em diversos grupos de estudos, entre pesquisadores, instituições governamentais e não governamentais, que buscam soluções para tais questões.

A Constituição Federal de 1988, que em 2021, completou 33 anos, no Art. 225, destaca que todas as pessoas “têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado [...] impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. No inciso 1.º, destaca-se que cabe ao poder público: “[...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente [...]” (BRASIL, 1988, p. 145). Na legislação nacional, a Educação Ambiental iniciou-se através da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), instituída por meio da Lei n. 6.938/1981.

É pertinente destacar que, no período de 1970 a 1990, a Educação Ambiental era muito discutida no cenário nacional e internacional e a necessidade de compreensão sobre a preservação dos recursos naturais para a garantia de qualidade de vida era de grande importância, no entanto, o discurso do Governo Federal ia na contramão (DIAS, 2004).

A importância desta pesquisa, no contexto amazônico, ocorre pelo fato de a região ter peculiaridades e especificidades próprias e, atualmente, ser alvo de muitas discussões em âmbito mundial pela crescente e vasta destruição das florestas, seja através do desmatamento, queimadas, ou por contaminação de rios e extinção da fauna e da flora.

No estado de Rondônia, inserido no contexto amazônico, até a década de 1970, a economia era extrativista, baseava-se em produtos como a borracha, castanha, ouro e cassiterita. Após essa década, houve uma explosão populacional e, com ela, a devastação ambiental e o desperdício de suas reservas naturais (ALMEIDA, 2009; MACIEL, 2012). Nesse sentido, a colonização capitalista atraída pelas políticas e estratégias do Governo Federal visava ape-

para 6 continentes, incluindo 66 países, a partir de 24:00 em 2 de março de 2020. Foi confirmado ser uma infecção respiratória aguda causada pelo novo coronavírus” (WU DI *et al.*, 2020, p. 1-2).

nas “ocupação das áreas de fronteiras na região norte do país, sem, no entanto, contar com políticas voltadas para as questões ambientais” (ALMEIDA, 2009, p. 11). Em 1987, foi criada a Secretaria de Estado do Meio Ambiente de Rondônia (SEMARO), no entanto, não foi suficiente para resolver as questões ambientais.

Neste contexto, buscou-se responder à seguinte problemática: “diante do contexto histórico de constante destruição da flora e da fauna no estado de Rondônia, visando apenas o desenvolvimento econômico, que práticas educativas ambientais podem ser realizadas para instruir às próximas gerações quanto ao impacto ambiental negativo destas ações no estado de Rondônia?”

Para tanto, o objetivo deste artigo é apresentar contexto histórico e socioambiental do estado de Rondônia e suas relações com a Educação Ambiental

Contextualização histórica e conceitualização da educação ambiental

Ao longo da história da humanidade discute-se a relação sociedade e natureza, sendo o enfoque a busca pelo equilíbrio desta relação. Na sociedade primitiva, a predominância era uma sociedade nômade, em pequenos grupos, e seu poder de interferência na natureza era pequeno, a forma de subsistência desta, se dava através da captura de animais para a alimentação, buscava-se abrigo e alimento na natureza (MAIA, 2018).

O conceito de natureza é buscado em Merleau-Ponty (2000, p. 4) que considera que ele é proveniente da derivação de um verbo do grego e em latim que se relaciona com a palavra latina *nascor*:

Em grego, a palavra “Natureza” deriva do verbo φύω, que faz alusão ao vegetal; a palavra; latina vem de *nascor*, nascer, viver; é extraída do primeiro sentido, mais fundamental. Existe natureza por toda parte onde há uma vida que tem um sentido, mas onde, porém, não existe pensamento; daí o parentesco com o vegetal: é natureza o que tem um sentido, sem que esse sentido tenha sido estabelecido pelo pensamento. E a autoprodução de um sentido.

A natureza, conforme apresentada pelo autor, existe independente do pensamento do ser humano, onde há vida, há natureza. A natureza é autônoma e não tem nenhuma relação de dependência com a humanidade para sua existência. Ao longo da história, pode-se observar que tal relação passou por várias transições. “[...] a Natureza é diferente do homem; não é instituída por ele, opõe-se ao costume, ao discurso” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 4).

Thomas (2010), analisou o comportamento da sociedade inglesa e europeia e, ao final do século XVIII, apresentou três características humanas que se destacavam, são elas: a fala, que é particular à humanidade, nenhum outro animal a possui; e através da mesma a humanidade expõe sua autoridade sobre as demais criaturas. A segunda característica é a inteligência e a terceira é a consciência. Pode-se observar a postura deste à natureza, aos animais, dentre outros. Entre os séculos XV a XVIII o tratamento dado aos animais pela sociedade inglesa e europeia eram de extrema crueldade, conforme afirma Thomas (2010, p. 203):

O “açulamento” de touros e ursos era efetuado com os animais presos a uma corrente e atacados por cães – geralmente em sucessão, mas, às vezes todos juntos. O cão investia contra o focinho do touro, amiúde dilacerando suas orelhas ou pele, enquanto este procurava arremessar o primeiro sobre os espectadores. Se o animal acorrentado conseguisse escapar, seguiam-se cenas considerável de violência.

É perceptível que o objetivo em todos os eventos era a satisfação dos humanos, sensação de prazer, ainda que em tais comportamentos, fossem em decorrência do sofrimento de animais (THOMAS, 2010).

Nas cidades, os desafios eram outros: a civilização²⁴, pois morar nas cidades era motivo de considerável orgulho, uma vez que as pessoas criadas

²⁴ O conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes, ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos [...] (ELIAS, 2011, p. 23).

nestas, eram consideradas mais educadas do que aquelas que viviam nos campos, e, sair dos campos era um ato civilizatório (ELIAS, 2011).

O entendimento tradicional sobre a relação sociedade-natureza desenvolvido até o século XIX, era de polos excludentes: ser humano *versus* natureza, e esta era vista como uma fonte ilimitada de recursos disponível à humanidade (BERNARDES; FERREIRA, 2005). Entendia-se que o avanço econômico não tinha barreiras e que o progresso consistia em dominar a natureza e os homens.

Tozoni-Reis (2006) relata que o interesse com o ambiente tornou-se preocupante, quando a humanidade percebeu a ameaça pelo poder de destruição total dele, tendo como marco histórico a bomba atômica, em Hiroshima, com (66 mil mortos) e Nagasaki, com (39 mil mortos), ocorrida no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

Rosa, Mendonça e Monteiro (2015, p. 215) destacam que o aparecimento do termo Educação Ambiental, no campo internacional, está ligado a uma crise causada “pela expansão do modelo de desenvolvimento capitalista industrial, vivida a partir das décadas 50 e 60 do século XX”.

A famosa obra *Primavera Silenciosa (Silent Spring)*, da bióloga norte-americana Rachel Carson, produzida em 1962, nos Estados Unidos, descreveu e denunciou os males ambientais que ocorreram em várias partes do mundo devido à industrialização no campo. Agrotóxicos foram inseridos nas plantações que diziam vencer às pragas, no entanto, o resultado era o solo envenenado e as águas contaminadas. A partir deste trabalho-denúncia, a temática ambiental desperta interesse e certa inquietação na política internacional (DIAS, 2004).

Carson (2013) destaca que tamanho foi o mal que o ser humano causou, ao ambiente, que este se voltou para ele próprio e as consequências foram as mesmas que aconteceram com os pássaros e outros animais que sofreram com convulsões e tremores causados pelo efeito desses venenos que destruíam o fígado e o sistema nervoso central, uma agonia mortal.

O marco histórico que despertou a humanidade para a preocupação com o ambiente foi a bomba atômica, em Hiroshima e Nagasaki, ocorrida no final da Segunda Guerra Mundial; e a catástrofe ambiental ocorrida em

Londres, em 1952, que causaram a morte de milhares de pessoas (TOZONI-REIS 2006; DIAS, 2004).

Barba (2011), Bernardes e Ferreira (2005) destacam o desastre ambiental que ocorreu no Alasca, em 1969, quando um navio chocou-se com um rochedo e derramou 40 milhões de litros de petróleo; o óleo contaminou quase toda a fauna da região, acarretando a morte de cerca de 250 mil pássaros marinhos, 2.800 mil lontras marinhas, 250 águias; 22 orcas e bilhões de ovos de salmão. Do mesmo modo, outros desastres despertaram em parte da humanidade o interesse pelas questões ambientais, que antes eram ignoradas. Em virtude dos desastres ambientais que estavam despontando em vários lugares do mundo, no ano de 1968, foi criado o *Clube de Roma*, formado por um grupo de 30 especialistas de diversas áreas, empresários, economistas, cientistas, diplomatas, dentre outros.

A crise ambiental tornou-se uma realidade, principalmente nos últimos anos cujo agravamento está correlacionado ao aquecimento global, às condições climáticas que vem afetando os diversos países dos quatro continentes cujas temperaturas tem sido elevadas e, ao mesmo tempo, o frio, as enchentes e a falta de chuvas em algumas regiões, bem como, o excesso delas em outras, a diminuição de água potável para consumo humano, mudanças climáticas repentinas, extinção de animais e plantas, aumento das queimadas, assim como o gradativo aumento do lixo doméstico e industrial, são algumas causas relacionadas à degradação ambiental. Assim, apesar do Brasil ser mundialmente reconhecido como um país possuidor de grandes riquezas ambientais, o povo brasileiro tem sofrido com a incidência de inúmeras catástrofes ambientais, sendo possível evidenciar problemas ambientais em todas as regiões brasileiras (HOGAN, 2007).

Em várias regiões do país, como o sudeste brasileiro, os problemas ambientais são extensos e diários, variando de questões relacionadas ao crescimento populacional e conseqüente aumento do lixo nas ruas, falta de saneamento público, de crise hídrica, ou das conseqüências de chuvas e tempestades, como ocorreu recentemente nos estados de São Paulo e de Minas Gerais. A cidade de São Paulo passou por uma enorme crise hídrica nos anos de 2014-

2015, tendo em vista o atendimento da população comum e do setor industrial, o racionamento de água e a utilização do volume morto dos reservatórios tornaram-se ações imprescindíveis no Estado.

Na região Sul, as situações são similares ao Sudeste do país acrescentando que em muitos lugares já está ocorrendo o problema da desertificação/arenização, bem como, com o desmatamento alto, e as plantações de soja e milho, os agricultores utilizam em grande escala, os venenos para o combate das pragas, o que vem prejudicando a saúde da população, e também, o assoreamento de rios. Esses são alguns dos indícios que responsabilizam o homem pelo manuseio inadequado do solo durante atividades de pastoreio e cultivo de grãos (HOGAN, 2007).

No Nordeste brasileiro, as praias também sofrem, devido à poluição marinha, e na região do agreste, a seca tem castigado a população, bem como a falta de açudes tem prejudicado bastante as populações que ali vivem. Destarte, a morte dos animais e das plantações tem gerado uma pobreza extrema.

Por sua vez, a economia baseada no Agronegócio, as monoculturas da soja, as práticas de desmatamento, além das queimadas tem favorecido o desequilíbrio ambiental. Neste caso, com toda esta degradação ambiental, o crescimento do Agronegócio atinge muitas regiões do Norte do país, como os Estados do Pará, Rondônia, Acre, sul do estado do Amazonas, Roraima e, ainda o Amapá.

A região Norte, devido a sua variedade de riqueza natural, é alvo de cobiça de muitos setores econômicos, cuja situação se tornou mais agravante com o aumento do garimpo de ouro, da cassiterita, bauxita, entre outros, o que trouxe uma exploração desmedida dos recursos naturais de maneira ilegal. Entre as principais práticas de exploração, destacam-se: a construção de Usinas Hidrelétricas, extração de minérios, desmatamento, expansão agropecuária, tráfico de animais e plantas, além das mortes de vários indígenas, ribeirinhos, que geralmente são financiados por grandes empresários nacionais e multinacionais, desde a década de 1960 (PICOLI, 2006).

O Estado de Rondônia, por exemplo, é resultante de uma colonização acelerada com projetos de desenvolvimento demandados pelo Governo

Federal, na década de 1960, com a abertura da BR 364, ligando a cidade de Cuiabá-MT à Porto Velho-RO, construída por iniciativa do Governo de Juscelino Kubitschek que passou a influenciar de modo decisivo e importante para o que foi denominado de um processo de colonização. O processo de desenvolvimento de colonização se deu próximo às terras que eram ocupadas ao longo da estrada e o movimento se interiorizou, causando um enorme conflito com os indígenas que estavam no seu *habitat*.

As questões ambientais no Brasil conforme Porto-Gonçalves (2018) e Loureiro (2004), iniciaram-se num período em que o Brasil se encontrava inserido no contexto militar, era a ditadura militar. Os autores destacam que, o debate ambiental se consolidou no Brasil muito mais devido às pressões internacionais do que pelos movimentos ambientais nacionalmente instituídos.

A falta de interesse do governo brasileiro com as questões ambientais fica evidente quando é autorizada a derrubada de dois milhões de hectares de floresta. As autoridades e instituições de vários países já expressam sua preocupação quanto aos cuidados que devia-se tomar quanto ao uso sem controle do meio ambiente.

Durante todo o período de organização da Educação Ambiental no Brasil, a má vontade para com o desenvolvimento desta é notória. O IBAMA, no período dos três primeiros anos iniciais, teve oito presidentes. A rotatividade e o pouco investimento no setor prejudicam a execução dos projetos ambientais no Brasil (DIAS, 2004).

Nesse período, no estado de Rondônia houve a destruição de uma grande área florestal, com o enfoque no desenvolvimento, conforme mencionado por Dias (2004, p. 41):

Desencadeado pelo governo federal o 'desenvolvimento' de Rondônia e áreas de Mato Grosso. Em dois anos foram destruídos dois milhões de hectares de florestas nativas e produzidos conflitos fundiários e sociais muito graves. O Banco Mundial foi acusado pela crítica internacional de ter financiado a maior catástrofe ambiental induzida dos nossos tempos.

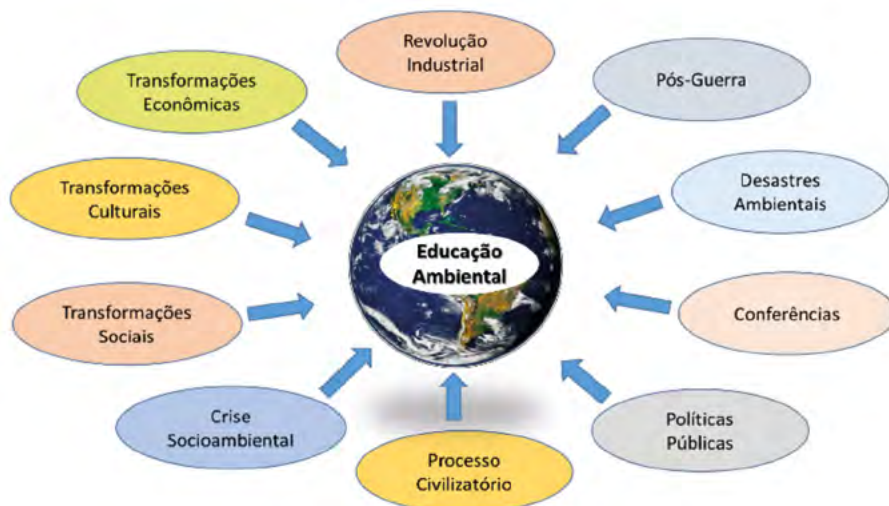
As entidades internacionais governamentais, através da intervenção da ONU, buscam medidas para resolverem a degradação ambiental. Vários programas, leis, comissões foram criadas, mas pode-se perceber que as discussões permanecem intensas e até o momento sem uma solução imediata, uma vez que, muitos interesses econômicos estão envolvidos nesse processo.

Dias (2004) destaca que para entender a questão ambiental é necessário inserir suas dimensões políticas, econômicas e sociais, uma vez que, analisá-la apenas do ponto de visto ecológico, seria realizar um reducionismo perigoso, e não apareceria o que ele chama de mazelas sociais: como a fome, miséria, concentração de renda, corrupção, falta de moradias, dentre outras; e tais mazelas são consequências de um modelo de desenvolvimento econômico que objetiva, somente a exploração imediata, constante e gradual dos recursos naturais e das pessoas.

Trein (2012, p. 296) destaca que essas questões se tornaram mais aguçadas, a partir da década de 70 do século XX, pois a crise econômica, social e ambiental cada vez mais foi intensificada em todos os aspectos e dimensões e as explorações relacionadas a natureza foram dimensionadas no contexto da produção e do consumo.

Com o avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos, possibilitou-se o aumento significativo do uso dos recursos naturais e do consumismo por parte da sociedade. Devido ao modo de vida e padrões exigidos na sociedade atual. Assim, destacam-se muitas transformações que o sistema econômico capitalista tem grande parcela de contribuição na destruição da natureza, uma vez que, é o que mais utiliza e destrói os recursos naturais. Diante deste quadro e outros que se apresentam na realidade mundial e brasileira envolvendo as transformações mundiais ocorridas no mundo, conforme pode-se observar na figura 1:

Figura 1 – Transformações Mundiais na sociedade e natureza



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Dias (2004).

Desse modo, a Educação Ambiental surge nesse cenário como uma opção de intervenção para proporcionar um equilíbrio na relação sociedade e natureza.

Educação ambiental e os caminhos das práticas educativas

Dias (2004), Kist (2010) e Mendes (2019) apontam que a primeira vez que se adotou o conceito de Educação Ambiental foi numa Conferência de educação da Universidade de Keele, Grã-Bretanha, Reino Unido, com o objetivo de dar um aspecto educativo entre as ciências naturais e sociais, no ano de 1965. A utilização do adjetivo “ambiental”, à educação ressalta o reconhecimento da educação tradicional como uma educação não ambiental.

Carvalho (2001, p. 1) pontua que a Educação Ambiental “aparece no cenário contemporâneo como exigência das profundas transformações ocorridas na sociedade moderna. Hoje, desenvolver uma sensibilidade para as questões ambientais é a reivindicação constante das propostas curriculares”.

Nesse contexto, enquanto parte de um movimento ecológico, a Educação Ambiental caracteriza-se pela “compreensão holística do mundo e defende a construção de relações ambientalmente justas com a natureza e entre os seres humanos” (CARVALHO, 2012, p. 40). Para tanto, a Educação Ambiental auxilia-nos na compreensão do ambiente como um “conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas formas peculiares de interagir” (CARVALHO, 2012, p. 165).

Tozoni-Reis (2004, p. 147), entende que a Educação Ambiental é:

[...] dimensão da educação, é atividade intencional da prática social que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental.

Na atividade de interação dos seres humanos com a natureza, a Educação Ambiental é uma prática educativa que tem por objetivo uma relação socioambiental. Ela pode se tornar parte primordial da educação de todos os cidadãos e seria vista como conservadora ou ecologia aplicada.

Para Guimarães (2004), a definição para os conceitos de natureza ou meio ambiente, se definem como um conjunto de elementos vivos e não vivos que constituem o planeta Terra. E todos esses elementos se inter-relacionam e sofrem influência em um equilíbrio dinâmico.

Maia (2015), por sua vez, a caracteriza como um processo que recupera valores que foram extraviados, perdidos na relação histórica da humanidade com o meio natural, e acontece quando ações humanas beneficiam a integração do indivíduo com o ambiente, em busca da superação da dicotomia e divisão entre sociedade e natureza.

Carvalho (2008, p. 13) ressalta que a “Educação Ambiental enquanto prática educativa, integra um conjunto de relações sociais que se constitui em

torno da preocupação com o meio ambiente e que poderíamos chamar de campo ambiental”.

Contexto histórico e socioambiental do estado de Rondônia e a educação ambiental

O Estado de Rondônia foi criado pela Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981, (NUNES, FERREIRA, 2020), possui uma área territorial de 237.765,240km² e uma população de acordo com o Censo 2010 de 1.562.409 pessoas (IBGE, 2021). O mesmo está inserido na Amazônia Legal “uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do estado do Maranhão, perfazendo 5,0 milhões de km² (CORRÊA, HAGE, 2011).

A economia baseava-se em borracha, castanha, ouro e cassiterita. Houve, porém, uma explosão populacional que mudou drasticamente a região (MACIEL, 2012). Observa-se no Quadro 1, o crescimento populacional ocorrido entre a década de 1960 e 1991; bem como um pequeno crescimento entre a década de 1991 e 2020:

Quadro 1 – Crescimento populacional no estado de Rondônia

Década	1960	1970	1991	2000	2020
População	70.783	116.620	1.130.874	1.377.792	1.796.460

Fonte: IBGE, 2020.

Menezes e Lino (2003) e Teixeira e Fonseca (1998), relatam que em meados de 1947, era apenas uma parte territorial pertencente ao estado do Amazonas e uma outra parte pertencente ao estado do Mato Grosso, e neste ano passou a ser o Território do Guaporé. No ano de 1956, tornou-se Território Federal de Rondônia. E só em 1982, foi criado o então, estado de Rondônia,

como o conhecemos. Observa-se no Mapa 1 a identificação do estado no território brasileiro:

Mapa 1 – Localização do estado de Rondônia no território brasileiro



Fonte: IBGE, 2016a.

A dinâmica populacional, denominada por Maciel (2012, p. 140) como transformação do espaço amazônico rondoniense, ocorreu da seguinte forma: “no lugar de seringais, há pastos e lavouras; o transporte não se baseia na rede fluvial, mas na rodoviária; as cidades não se desenvolveram”. Assim, a colonização capitalista atraída pelas políticas e estratégias do Governo Federal visava apenas a “ocupação das áreas de fronteiras na região norte do país, sem, no entanto, contar com políticas voltadas para as questões ambientais” (ALMEIDA, 2009, p. 11).

No estudo minucioso realizado sobre a Amazônia globalizada, tendo como base o estado de Rondônia, Silva (2015, p. 6) afirma que a ocupação territorial deste estado foi impactada pela “esperança de novas oportunidades econômicas”. O Governo Federal planejou e incentivou a migração regional,

bem como, a conquista da terra. Ocorreu demasiada substituição de área florestal por área agrícola, a paisagem foi alterada devido ao desmatamento e teve por objetivo a produção agropecuária.

Os dois grandes acontecimentos marcantes no Território, na década de 1970, foram: “a descoberta das jazidas de cassiterita e a conclusão da estrada rodoviária, ligando Cuiabá a Porto Velho”. A estrada começou a ser construída no Governo Juscelino Kubitschek, na década de 50, não tinha asfalto e o tráfego era frequentemente interditado durante o período das chuvas. No entanto, mesmo com todas as dificuldades no percurso da estrada, ela que foi utilizada como “rota migratória do sul/sudeste para a região norte, na vigência do programa PIN-PROTERRA (OTT, 2002, p. 113). O órgão responsável pelos projetos relacionados à colonização do estado foi o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Com o slogan “integrar para não entregar”, a segurança nacional incentivava a colonização através dessa ideologia e, dessa forma, retirava a população rural que se aglomerava nas cidades do sul e sudeste, resultante da modernização das máquinas agrícolas (TEIXEIRA; FONSECA, 1998).

Dois modelos de assentamentos foram inseridos no estado em 1970, o primeiro, o Projeto Integrado de Colonização (PIC) e o segundo, Projeto de Assentamento Dirigido (PAD). Dentre as exigências, destaca-se que “uma meta da propriedade deveria ser derrubada e usada para o plantio de cultura de subsistência” (OTT, 2002, p. 104). Diante dessa obrigatoriedade de desmatamento, a década de 1980 foi o momento do ápice da destruição ambiental. No último governo militar, foi criado o Programa de Desenvolvimento Integrado para o Noroeste do Brasil – POLONOROESTE, financiado pelo Banco Mundial e teve como objetivo principal “integrar o norte do Brasil à sua região central por meio da abertura e da pavimentação da Rodovia Transamazônica [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 6). E nos anos posteriores o *Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia* (PLANAFLORO).

O Presidente da República João Figueiredo, no uso das suas atribuições, criou ainda no Território Federal de Rondônia, através do decreto nº 84.019, de 21 de setembro de 1979, o *Parque Nacional de Pacaás Novos*, com uma área

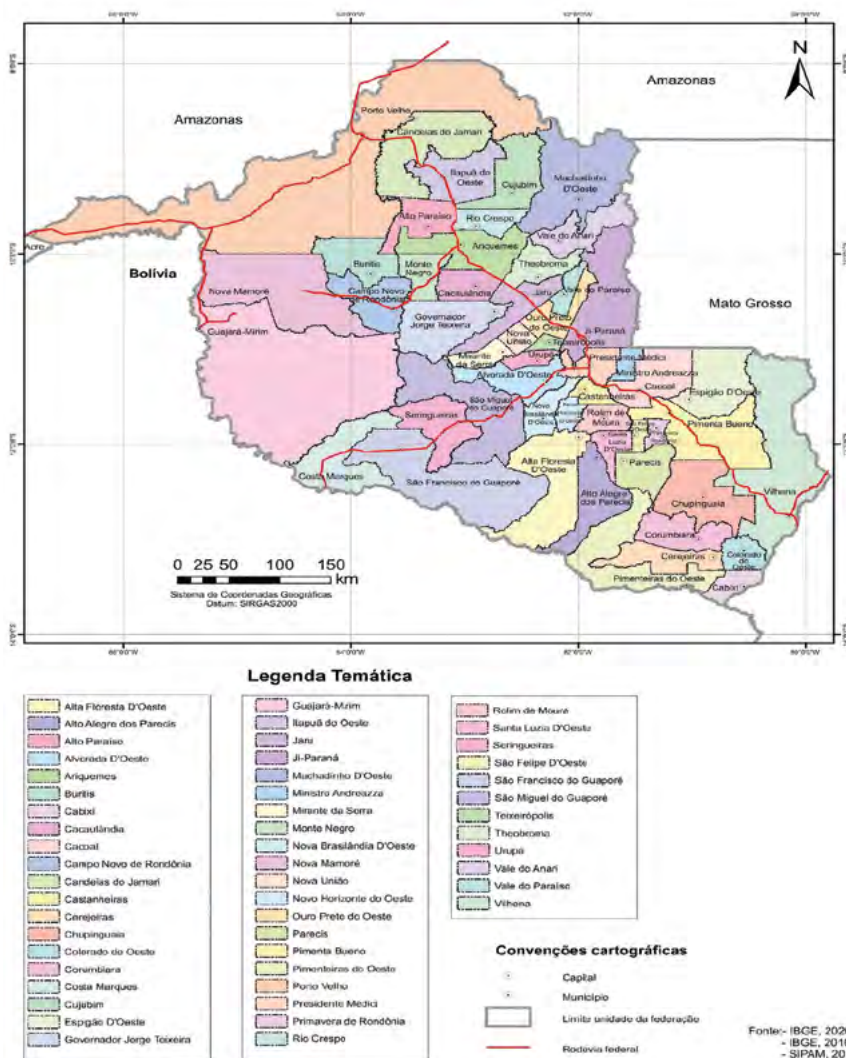
de aproximadamente 764.801 ha (setecentos e sessenta e quatro mil, oitocentos e um hectares), que envolvia os municípios de Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Ariquemes e Porto Velho. E tinha por objetivo proteger a fauna, a flora e os monumentos arqueológicos da localidade (BRASIL, 2009). Atualmente o parque abrange os seguintes municípios: Guajará-mirim, Nova Mamoré, Campo Novo de Rondônia, São Miguel do Guaporé, Governador Jorge Teixeira, Alvorada d'Oeste e Mirante da Serra. Destaca-se as seguintes atividades conflitantes neste território: “extração ilegal de madeira e de produtos-madeireiros; invasão para demarcação e grilagem de terra; pesquisa para extração mineral ilegal; atividade de caça e pesca” (BRASIL, 2009, p. 11).

No ano de 1987, foi criada a Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMARO), por meio da Lei complementar nº 19, de 25 de maio de 1987, que significou um avanço para o estado, uma vez que, passou a “fiscalizar, controlando e informando as atividades relacionadas ao Meio Ambiente” (ALMEIDA, 2009, p. 7).

Na década de 1990, foi criado o *Parque Estadual de Guajará-Mirim*, por meio do decreto estadual nº 4575, de 23 de março de 1990, e envolvia os municípios de Guajará-Mirim e Porto Velho, uma área de aproximadamente 258.813 ha (duzentos e cinquenta e oito mil hectares) (RONDÔNIA, 1990a). Em 1996, através da Lei nº 700, de 27 de dezembro de 1996, o parque sofreu diminuição na sua área territorial, e passou a totalizar 207.148, 266 ha (duzentos e sete, cento e quarenta e oito hectares e sessenta e seis centiares) (RONDÔNIA, 1996).

Deste modo, constituíram-se os municípios do estado de Rondônia. Observa-se no Mapa 2 a composição dos municípios do estado:

Mapa 2 – Municípios do estado de Rondônia



Fonte: IBGE, 2016.

Assim, com o *Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)*, criado através da Lei nº 9.985 de julho de 2000, teve enfoque:

[...] no ordenamento integrado das unidades de conservação federais, estaduais e municipais, com o objetivo de promover meios de apoio à conser-

vação com múltiplos enfoques: proteção de espécies ameaçadas, restauração de ecossistemas, garantia de recursos naturais [...] (BRASIL, 2009, p. 17).

Os grandes impactos ambientais negativos no estado de Rondônia continuam sendo provocados “pelas atividades da agropecuária, extração de madeira e produção mineral”. Os maiores impactos ambientais referem-se às atividades econômicas relacionadas à produção agropecuária e também ao agronegócio (BRASIL, 2009, 17).

O *Instituto Chico Mendes*, criado pela Lei n. 11.516, em 28 de agosto de 2007, nome que homenageia o seringueiro ativista Chico Mendes, acreano, que lutou em defesa da biodiversidade da Amazônia e tornou-se conhecido nacional e internacionalmente. Dentre as responsabilidades do Instituto, está o monitoramento das Unidades de Conservação federais e a promoção dos programas de Educação Ambiental (BRASIL, 2007).

Carvalho (2001, p. 355) destaca um trecho da fala de Chico Mendes sobre a Amazônia: “Nós entendemos que a Amazônia não pode se transformar num santuário intocável. Por outro lado, entendemos também que há uma necessidade urgente de evitar o desmatamento que está ameaçando a Amazônia e, com isto, ameaça até a vida do planeta”.

Chico Mendes lutou pela Amazônia, tinha consciência das consequências que o desmatamento causaria, não só o desmatamento, e lutou por esta causa. “A trajetória de Chico Mendes e sua morte o consagram na posição de mártir que conseguiu reunir a luta trabalhista rural e a conservação da floresta” (CARVALHO, 2001, p. 355).

Dentre tantas questões problemáticas inseridas neste contexto amazônico, destaca-se também os conflitos agrários, dentre eles, o que ocorreu na fazenda Santa Elina. No dia 14 de julho de 1995, centenas de famílias ocuparam uma fazenda, chamada de Santa Elina, no município de Corumbiara, estado de Rondônia. Quase um mês depois, aconteceu o massacre, em 9 de agosto. Mulheres, crianças e homens, perderam a vida em busca de um pedaço de terra, em busca de uma vida digna, foi mais um, dentre os milhares de

conflitos que ocorreram e que ainda acontecem no Brasil (BARBOSA, LIMA, 2018; MESQUITA, 2009).

Quanto aos garimpos, estes também provocaram demasiado impacto ambiental. Do ponto de vista físico, a instalação de garimpos, provocou desmatamento, destruição das margens dos rios e desvio do curso dos rios. Do ponto de vista químico, significou jogar na natureza detergentes, graxas e mercúrio, o que além de afetar a saúde dos garimpeiros, afetava também a comunidade próxima. Do ponto de vista social, a implantação dos garimpos resultou no aumento da criminalidade, violência e prostituição. Além disso, as condições sanitárias destes garimpos, causaram o aumento de doenças e concomitante ao extrativismo vegetal, ocorre também a retirada de madeiras nobres (TEIXEIRA; FONSECA, 1998).

Ao longo de todos esses anos, a cada ano o índice de desmatamento só aumenta na região. No corrente ano, 2021, o estado de Rondônia ficou em terceiro lugar no ranking de estados que mais desmataram. Essa taxa de desmatamento envolve todos os estados que compõem a Amazônia Legal. Rondônia ficou com o terceiro lugar de estado que mais desmatou até a data desta coleta (INPE, 2021). Florestas inteiras foram destruídas, espécies em extinção, aquecimento global, mudanças climáticas, rios poluídos, dentre outros agravantes ambientais.

O desmatamento no estado referente ao ano de 2019, no período de janeiro a dezembro, teve um total de 164.394 ha (hectares). Em 2020, no mesmo período, o desmatamento foi de 181.914 ha (hectares). Uma das discussões para este aumento refere-se ao momento pandêmico ao fato de as atenções estarem voltadas para a pandemia de COVID-19, favorecendo desmatamento e as queimadas ilegais (LABCART, 2020).

Silva (2015) entende que houve o avanço da monocultura no estado e destaca que com a construção da Hidrovia Madeira-Amazonas, em 1997, foi possível o transporte fluvial entre os estados de Rondônia, Amazonas e Pará, o que facilitou a produção de uma mercadoria globalizada em Rondônia: a soja, principalmente, na região sul do estado. Além do transporte de toda a soja produzida pelo estado do Mato Grosso.

Em estudo mais recente, Silva e Michalski (2020) apresentam que em 1998, a área de plantação de soja abrangia apenas cinco municípios do estado de Rondônia, após duas décadas, este número passou para 32 municípios. O avanço da soja tem causado conflitos agrários e territoriais no estado, os pequenos proprietários de terras são pressionados a vender ou arrendar suas terras para os grandes proprietários.

A luta pela defesa da biodiversidade da Amazônia, pelos povos tradicionais, pela fauna e flora, pela vida na Amazônia, torna-se um legado de luta para todos quantos estão inseridos neste contexto. Assim sendo, deve-se levar em conta as especificidades da Educação ambiental, no contexto amazônico, com atividades relacionadas a realidade rondoniense diante dos significados e das percepções críticas de professores e dos estudantes

Todavia, isso requer um comprometimento do educador, durante o processo de contextualização e prática de Educação Ambiental, superando, assim, a generalização do assunto por meio de atividades simplistas através de compreensões de cunho ecológico que não contribuem para superação do conhecimento ambiental.

Assim sendo, para a inserção de uma Educação Ambiental Crítica na Escola, é extremamente importante que os professores que trabalham nas Escolas públicas em Rondônia sejam capazes de identificar e interpretar os múltiplos conflitos e as dimensões da sociedade. Isso, conseqüentemente, possibilitará a formação de cidadãos conscientes e com aprendizagens significativas que poderão fluir em ações transformadoras interferindo decisivamente na sua própria realidade, acredita-se que esse é caminho para a superação entre a teoria e a prática na Educação Ambiental.

Por isso, as práticas de Educação Ambiental devem transcender a meros projetos esporádicos, que não possuem sequência ou que não seja exequível na vida do aluno. As atividades desenvolvidas nas escolas necessitam fazer parte da realidade do cotidiano escolar, levando o aluno a uma compreensão da relação da natureza com os processos históricos, culturais, sociais e econômicos da sociedade.

É partindo dessa perspectiva que pensamos na Educação Ambiental pela totalidade, pautando-se na concepção de que a melhor maneira para uma abordagem do assunto, no âmbito escolas, ocorre mediante ao desenvolvimento de uma prática mediada pela interdisciplinaridade.

A Educação Ambiental, nesse cenário, segue a ótica da reprodução e as dificuldades encontradas para desenvolvê-la está correlacionada ao despreparo do professor, mediante a uma formação inicial superficial, falta de apoio pedagógico com formações continuadas a respeito do assunto, acúmulos de temas a serem desenvolvidos pela escola, falta de consciência crítica dos próprios educadores em relação a pertinência do assunto, desconhecimento sobre práticas interdisciplinares e incompreensão da relação entre teoria e prática. No entanto, não se pode afirmar que tal situação é resultante de falta de políticas públicas, mas, sim pela a falta de viabilização dessas políticas de modo que garantam a integração da universidade com as reais causas ambientais, falta de planejamento escolar que realmente aborde o assunto com seriedade, necessidade de uma formação continuada que permita a existência de uma Educação Ambiental Crítica na escola.

Um ponto importante a ser destacado, é que nossas pesquisas dão conta de que Educação Ambiental, no contexto rondoniense, não faz parte do currículo escolar e, às vezes, é trabalhado como tema transversal. Do mesmo modo, destaca-se a falta de material concreto para uma abordagem mais crítica. Os educadores têm interesse em aprender a trabalhar a Educação Ambiental com seus estudantes das Escolas, contudo ainda necessitam de formação continuada, pois todos eles se mostraram interessados sobre este tema que, na contemporaneidade, é algo debatido em escala planetária.

Os educadores, de forma geral, pontuaram que a queimada na Região Norte poderia ser um tema importante a ser debatido com os estudantes, de forma a abordar a realidade da região norte e pontuar em qual época do ano tem maior incidência de calor, bem como, porque não tem coleta de lixo seletiva, esses foram alguns pontos que, de modo geral, foi pontuado pelos sujeitos das pesquisas.

Os participantes da pesquisa relataram, durante os cursos de formação continuadas, que gostariam de aprender a respeito da Educação Ambiental. Por ser um assunto que afeta a sociedade de modo geral, e, como trabalham na educação infantil, dizem que essa etapa, onde as crianças aprendem tudo e podem chegar em casa e conscientizar os pais, é muito importante.

Todas as escolas pesquisadas relatam que a dificuldade que enfrentam é que trabalham a Educação Ambiental isolada de outras disciplinas, os participantes da pesquisa pontuam ainda que a educação ambiental é retomada apenas nas datas comemorativas. Nesse caso, os professores precisam desenvolver a criticidade na Educação Ambiental, e os professores das Escolas investigadas ainda não desempenham um trabalho voltado à criticidade do estudante. O próprio local onde as escolas estão inseridas pode ser retomado como pauta para contextualizar os estudantes sobre os impactos que a Hidrelétrica de Santo Antônio causou aos ribeirinhos que viviam da pesca e hortaliças, por exemplo, entre muitas outras observações pontuais que podem ser realizadas a partir de um olhar pedagógico mais atento.

Considerações Finais

O conceito de Educação Ambiental surgiu por volta de 1965. Devido às transformações ambientais, sociais, econômicas, culturais e políticas que aconteceram no mundo, houve a necessidade de se repensar a intervenção da ação humana na natureza. Sendo assim, pode-se inferir que as mudanças ocorridas na relação sociedade e natureza, e a intensa ação do homem na natureza, ocasionam situações ambientais desastrosas bem como sociais, culturais e econômicas.

No estado de Rondônia não foi diferente. No processo de colonização intenso por meados da década de 1960, desmatar, era símbolo de progresso, avanço. No entanto, iniciava-se um período de completa destruição da biodiversidade e a extinção de vegetais e animais da Amazônia.

O que fazer para impedir a ação humana tão agressiva e permanente na Amazônia? Que ações podem ser realizadas para reverter tais situações danosas

à vida no planeta? Uma possível proposta seria realizar práticas educativas ambientais no contexto escolar e social, envolvendo estudantes, e comunidade em geral, com o intuito na consciência ambiental. Outra proposta é a formação inicial do docente ainda no curso superior; formá-los com percepção socioambiental.

Dessa forma, considera-se que a Educação Ambiental pode ser desenvolvida diante das necessidades de desenvolver um processo formativo com professores de forma que é necessário evidenciar as práticas voltadas ao trabalho educativo em Escolas urbanas, rurais e ribeirinhas, em Porto Velho. Neste caso, recomenda-se o desenvolvimento dos Projetos através da Secretaria Municipal de Educação juntamente com a Universidade Federal de Rondônia.

Referências

ALMEIDA, Fabrício Moraes de. Estado de Arte da Educação Ambiental em Rondônia/Brasil. *Revista Científica Internacional*. ano 2, n. 7. pp. 1-15. maio/junho 2009. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/72/71>. Acesso em 27 ag. 2020.

BARBA, Clarides Henrich; PEREIRA, Suzy Mara Aidar. *Educação ambiental e o processo educativo*. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2015.

BARBOSA, Xênia de Castro. LIMA, Tiago Lins de. Sob jura de sangue: os massacres de Corumbiara e a luta pela terra em Rondônia. *Tempos históricos*, v. 22, 2018, pp. 132-160. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7292970>. Acesso em 10 set. 2021.

BELLEI, Nancy and MELCHIOR, Thaís Boim. H1N1: pandemia e perspectiva atual. *J. Bras. Patol. Med. Lab. [online]*. 2011, v. 47, n. 6, pp.611-617. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1676-24442011000600007>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BERNARDES, Julia Adão. FERREIRA, Francisco Pontes de Miranda. Sociedade e natureza. In: CUNHA, Baptista da. GUERRA, Antonio José Teixeira (org.). *A questão ambiental*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa Civil. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23. ag. 2021.

BRASIL. *Plano de manejo*. Parque Nacional de Picaás Novos. 2009. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/parna_pacaas_novo.pdf. Acesso em 14 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.516, de 28 de agosto de 2007*. Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11516.htm. Acesso em 10 fev. 2021.

CARSON, Rachel. *Primavera silenciosa*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 2013.

CARVALHO. Isabel Cristina Moura. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. 2001. 411 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CARVALHO. Isabel Cristina Moura. Educação Ambiental no Brasil. *Salto para o futuro: Educação Ambiental no Brasil*. Ministério da Educação. ano XVIII boletim 01 mar. 2008. pp. 11-20. Disponível em: <https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/educacao/livros/EDUCACAO%20AMBIENTAL%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CARVALHO. Isabel Cristina Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CARVALHO. Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012

CORRÊA. Sérgio Roberto Moraes, HAGE, Salomão Antônio Mufarref. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista Nera*, ano 14, n. 18. jan/jun. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em 1 out. 2020.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. 01. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, São Paulo: 2004.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2021. *Rondônia*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html>. Acesso em 20.jun. 2021

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Base Cartográfica Contínua do Brasil.: *Mapa Brasil RO*. Versão 2016. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html>. Acesso em: 14. jul. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Base Cartográfica Contínua do Brasil. *Mapa municípios*. Versão 2016. Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html>. Acesso em 14. jul. 2021.

INPE. Instituto Nacional de Pesquisa Espacial. *Amazônia legal: Terra Brasilis*. 2021. Disponível em: <http://terrabrasilis.dpi.inpe.br/app/map/deforestation?hl=p-t-br>. Acesso em: 05.jun 2021.

LABCART. Laboratório de geografia e cartografia. Fundação da Universidad Federal de Rondônia, 2020. Disponível em: <https://labcart.unir.br/homepage>. Acesso em: 20. jun. 2021.

KIST, Anna Christine Ferreira. *Concepções e práticas de educação ambiental: uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria-RS*.2010, 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

LOUREIRO, Carlos Benedito Frederico. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Antonio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Marcia A; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. (org.). *Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida. *A Educação Ambiental em Escolas Públicas do Município de Ariquemes: um olhar na prática educativa*. 2017, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto-Velho 2017.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. TEIXEIRA, Lucas André. *Educação Ambiental: Aula 1 elementos históricos*. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XNiUuAk3Is>. Acesso em: 2021.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. TEIXEIRA, Lucas André. *Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Revista HESTEDBR on-line, n. 63, p. 293-305. Jun. 2015. Campinas. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641185/8692>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MENEZES, Nilza. LINO, Célio. Rondônia: Vestida para tirar fotos. Universidade Federal de Rondônia (UFRO). *Centro de Hermenêutica do Presente*. Primeira versão. Ano II, n. 113, setembro, vol. VIII, Porto Velho, 2003. Disponível em: <http://docplayer.com.br/81062597-Primeira-versao-primeira-versao-ano-ii-no113-setembro-porto-velho-2003-volume-viii-rondonia-vestida-para-tirar-fotos-nilza-menezes-celio-lino.html>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MESQUITA, Helena Angélica. Corumbiara: o massacre dos camponeses, Rondônia/Brasil. *Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales*. Universidade de Barcelona. 2002. v. VI, n. 119. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm>. Acesso em: 14. Jul. 2021.

MÉZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NUNES, Natan Gurkewicz, FERREIRA, Evaldo. Análise da concentração demográfica na cidade de Vilhena-RO por meio da política de polarização regional. *Ciência geográfica*, Bauru, XXIV – vol. XXVI- (2) jan-dez. 2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/ano-XXIV_2/agb_xxiv_2_web/agb_xxiv_2-19.pdf. Acesso em 20.06.2021.

OTT, Ari Miguel Teixeira. *Dos projetos de desenvolvimento: aos desenvolvimentos dos projetos: o Planaflores em Rondônia*. 1992. 285.f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84242/183011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Disponível em: 05 abr. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

Rondônia. *Decreto n. 4575, de 23 de março de 1990a*. Criação do Parque Estadual de Guajará-Mirim. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D4575.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

Rondônia. *Lei n. 700, de 27 de dezembro de 1996*. Governo do estado de Rondônia. Limites dos municípios do Parque Estadual de Guajará-Mirim: Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L700.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ROSA, Teresa da Silva, MENDONÇA, Marcos Barreto; MONTEIRO, Túlio Gava; SOUZA, Ricardo Matos de. A Educação Ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo v. XVIII, n. 3 p. 211-230, jul.-set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v18n3/1809-4422-asoc-18-03-00211.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. *Revista Franco-Brasileira de Geografia*, n. 23, p. 1-21, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/9949>. Acesso em: 31 ag. 2021.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. MICHALSKI, Amanda. A caminho do Norte: cartografia dos impactos territoriais do agronegócio em Rondônia. *Revista Franco-Brasileira de Geografia*. n. 45, p. 1-23. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/28017>. Acesso em 10 set. 2021.

TEIXEIRA, Marco Antonio Rodrigues. FONSECA, Dantes Ribeiro. *História regional: Rondônia*. Porto Velho: Rondoniana, 1998.

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Revista Educar*, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467/4656>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

TREIN, Eunice Schilling. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n, 14, agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673/1522>. Acesso em: 19.fev.2020.

WU, Di; *et al.* *The SARS-CoV-2 outbreak: what we know*. International Journal of Infectious Diseases. Published online March 12, 2020 Tradução: Programa de Voluntariado Acadêmico Tradução Livre De Artigos Científicos Sobre O Covid-19. Universidade Federal do Paraná. O surto do SARS-CoV-2: o que nós sabemos Disponível em: <http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/O-surto-da-SARS-CoV-2-o-que-no%CC%81s-sabemos.pdf>. Acesso em 16. Jun. 2021

10. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE STATE

EDUCATION PLAN OF THE AMAZONAS

LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y EL PLAN EDUCATIVO

DEL ESTADO DE AMAZONAS

Jonas Araújo Pereira Júnior

Universidade Federal do Amazonas

Angela Maria Gonçalves Oliveira

Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGE)

Introdução

Este artigo busca identificar, a partir de uma análise documental do Plano Estadual de Educação do Amazonas, lei n. 4.183, de 26 de junho de 2015, pela Secretária Estadual de Educação (Seduc/AM), os motivos para o não cumprimento da Meta 19, que trata sobre a Gestão Democrática, no âmbito da educação pública. Buscamos dados para compreender o que está por trás dessa debilidade, tendo em vista que o Plano Nacional de Educação, lei n. 13.005/2014, PNE 2014–2024, também regulamenta a implementação da gestão democrática, em todos os níveis de ensino. Trata-se de um exame sobre a gestão democrática e as barreiras para a sua implementação, enquanto política pública, no estado do Amazonas, demonstrando a indissociabilidade das questões políticas e econômicas nesse processo (MOREIRA, 2021).

É necessário destacar que, a partir de 2016, a educação pública brasileira mergulhou em uma profunda crise, sofrendo os impactos do desmonte do Plano Nacional de Educação que estabeleceu dez diretrizes e vinte metas para

e elevar a qualidade e o acesso à educação no país²⁵. A base que sustenta esta interpretação é o entendimento que atualmente nos encontramos sob a égide da retórica “reformista” neoliberal. Neste sentido, como indica Dourado (2013), as políticas públicas tornam-se instrumentos de uma reforma de Estado, que modifica radicalmente a sua dinâmica, alterando as formas de gestão e atingindo principalmente as políticas educacionais.

Analisar a implementação desta meta nos leva a refletir sobre as condições essenciais para a sua implementação. Souza e Pires (2018) apontam que a conversão da democracia como princípio pressupõe a participação como elemento primeiro. Diante desse fato, é necessário refletir que apesar da gestão democrática estar regulamentada por um conjunto de leis e também estar presente nos discursos políticos, efetivamente, o que ocorre é que os agentes públicos acabam por dificultar a sua implementação ou, ainda, por vezes a inviabilizam.

Tão mais democrático será um processo quanto mais participação crítica obtivermos. Essa criticidade se associa à ideia de autonomia. Autonomia é algo que sempre ocorre em relação, ou seja, ela nunca ocorre de maneira isolada. Assim, não faz sentido se pensar a autonomia como a independência para se fazer o que se quer (SOUZA; PIRES, 2018, p. 66).

A associação entre a gestão democrática e a autonomia se apresenta como um pesadelo aos interesses do mercado neoliberal, pois, para que essa relação se efetive é fundamental a participação crítica²⁶ dos sujeitos que compõem o processo educativo. A criticidade permite que os atores sociais possam

²⁵ Este artigo não pretende aprofundar a discussão acerca da relação do golpe que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff e a desconstrução do Plano Nacional de Educação, mas analisar o desmonte da meta de gestão democrática no contexto do neoliberalismo.

²⁶ Souza e Pires (2018) apontam a participação como condição primeira no exercício da democracia, mas, também, analisam esse elemento de várias formas, pois apesar de ser uma constante nos discursos políticos, há procedimentos que ora incentivam, ora a dificultam.

analisar seu papel no cenário político e, desta forma, intervir de maneira mais contundente, o que qualifica o seu papel, mas, também, pode contrariar os interesses dos grupos econômicos que exercem o controle do Estado. Neste aspecto, se torna fundamental salientar que autonomia não se qualifica como independência, pelo contrário, a autonomia não acontece de maneira isolada, mas sempre ocorre em relação a algo.

No entanto, a realidade concreta se apresenta contraditória, pois, essa autonomia no processo de gestão educacional se limita ao uso dos recursos financeiros, de acordo com os parâmetros pré-estabelecidos de como devem ser aplicados e, em hipótese alguma, se materializa na autonomia da gestão pedagógica. Quando, em tese, deveria materializar-se no plano político, permitindo aos sujeitos da escola definirem os rumos da própria instituição.

Souza (2009), ao se debruçar sobre essa questão, faz uma importante análise ao indicar que a gestão democrática deve ser compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema, na busca da solução de seus problemas. Essa relação tem por base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade. O que nos leva a compreender que a gestão da escola pública se materializa como um processo democrático, onde a democracia é um princípio, visto que esta escola é financiada por toda a sociedade. Logo, seu método deve ser democratizante, uma vez que deve colaborar para a conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentou, na Semana de Ação Mundial em 2022, um balanço do Plano Nacional de Educação e, logo na apresentação, indica que o PNE não está sendo cumprido, mas, está sendo substituídos por uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele estabelece: “políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre” (SAM, 2022).

Ao analisar a meta 19, que trata de assegurar condições, no prazo de 2 anos, a contar de 2014, para efetivação da gestão democrática da educação,

associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, o balanço aponta que, de acordo com o Censo da Educação Básica/ INEP/MEC, em 2019 o índice de alcance da meta foi 6,6%, em 2020 6,6 % e, em 2021, caiu para 6,0%.

A meta 19 do PNE versa sobre a garantia de condições de efetivação da gestão democrática da educação. Essas condições certamente incluem a existência de órgãos e processos de consultas e deliberação pública, ainda que não seja impossível que esses fatores existam formalmente, mas se encontrem esvaziados de sua raiz e função. Assim, são apresentados aqui dados sobre quesitos importantes, mas que não são por si só a efetivação da gestão democrática (Balanço do Plano Nacional de Educação, 2022, p. 26).

O governo Bolsonaro amplifica a crise política e, com isso, enfraquece as diretrizes que indicam a participação da comunidade escolar e da sociedade civil na formulação e no monitoramento de políticas educacionais. A implementação do programa nacional das escolas cívico-militares se apresenta como uma política contrária aos princípios da gestão democrática, pois se baseia na importação para o contexto educacional da obediência e submissão hierárquica militar²⁷.

Assim, este artigo faz uma análise histórico crítica dos dados apresentados no relatório de avaliação do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) 2015-2018, dialogando com publicações acadêmicas que tratam da gestão democrática na educação, a nível nacional e local. Iniciamos com o trabalho de Silva (2009), que faz um painel sobre a visão dos trabalhadores

²⁷ Mascarenhas, Monteiro e Moreira (2022) apontam que tais políticas são marcadas pelo aligeiramento dos processos educativos, visões colonizadoras e de castração da liberdade de expressão de docentes e educandos, além da militarização das escolas públicas em diferentes localidades do território nacional. Tais princípios reverberam na ascensão de uma pedagogia “conservadora” com a consolidação e guinada de uma proposta emergente de militarização das escolas públicas no país.

da educação na zona leste de Manaus sobre o processo de gestão das escolas públicas na capital. Em seguida, referenciados em Moreira (2021), Silva e Mourão (2021), Silva, Silva e Santos (2016) e Lima (2000), bem como, aprofundamos a análise sobre as várias formas de gestão da educação focando sobre o gerencialismo.

O Amazonas e a gestão democrática

O documento base do Plano Estadual de Educação (PEE/AM), ao contextualizar a gestão da educação no Amazonas, indica que a gestão democrática vai além do aspecto conceitual. Apesar de não caracterizar os elementos que compõe os outros aspectos, aponta que é essencial para efetivar a qualidade da educação, isso, “quando o compromisso passa a ser assumido por todos que a ela se vinculam, quais sejam os profissionais da educação, a comunidade escolar e os sistemas de ensino, através de suas unidades escolares” (AMAZONAS, 2015). Contudo, ao caracterizar esse compromisso o descreve estabelecendo a participação da comunidade através dos conselhos escolares e dos profissionais da educação a projetos políticos pedagógicos²⁸. Esse reducionismo, que não é característico apenas do PEE/AM, tem provocado diversos estudos acadêmicos sobre a implementação da gestão democrática.

Nessa linha, Silva (2009) ao caracterizar as condições sobre as quais se operacionaliza a gestão escolar na rede de ensino municipal localizada na Zona Leste de Manaus/AM, tendo como parâmetro as produções acadêmicas e discursos sobre políticas públicas em educação da época, identificou um generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública de ensino básico, marcada pelo distanciamento entre o que está regulamentado e o que se efetiva na gestão da qualidade do ensino.

²⁸ O Amazonas, no ano de 2014, tinha 5.524 estabelecimentos, 50% destes já possuíam conselho escolar, em 2011 foi criado o Fórum Estadual de Educação, dos 62 municípios 85% tinha conselho municipal de educação, 90% conselho de controle e acompanhamento do FUNDEB e 90% o conselho de alimentação escolar.

A descentralização tem sido um tema recorrente na área da administração pública. Já existiram várias “ondas” de programas de descentralização. Gestão escolar, autonomia escolar, processo decisório escolar são todos termos utilizados para descrever a abordagem participativa para a gestão descentralizada do sistema de ensino. A ênfase na gestão escolar democrática visando construir a autonomia da escola, assumida pelos sistemas educacionais brasileiros, é coerente com as tendências mundiais para a educação (SILVA, 2008).

A garantia desta participação deveria vir acompanhada da realização de questões práticas, tal como, a capacitação da comunidade escolar para a gestão participativa. Contudo, o quadro geral da escola pública de ensino básico é muito mais complexo, exigindo um amplo campo de investigação com vistas a esclarecer as razões da contradição entre discursos e práticas e compreender a dificuldade da escola em educar para a democracia.

Moreira (2021), ao analisar a democratização da política de educação no Brasil, do período de transição da Constituinte na década de 1980 até 2021, identificou quatro tendências teórico-políticas que vêm orientando as reflexões a cerca deste tema: a primeira é a razão empresarial de gestão embasada diretamente na concepção de capital humano; a segunda é a democratização conservadora que, a partir da neutralidade da escola e do próprio Estado, visa garantir a gestão democrática da educação conservando suas macroestruturas antidemocráticas; a terceira é o reformismo democrático, caracterizado pelo enfrentamento da concentração do poder político a partir da busca de consensos nos conselhos (deliberativos ou consultivos) restringindo suas ações aos aspectos jurídico-normativos, relacionados à política de educação; a quarta tendência é a ruptura contra hegemônica que considera o processo de democratização escolar em suas várias dimensões e se apresenta como alternativa ao modelo da Escola Nova.

Como é possível perceber, temos nas três primeiras tendências teórico-políticas de gestão democrática variações do modelo neoliberal de educação e, na quarta, um modelo que propõe a ruptura defendendo um processo radical de participação na gestão. Ao analisar o “Relatório de avaliação do Plano

Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) 2015-2018”²⁹, fica nítido a presença da terceira variação de gestão nas análises dos dados.

O presente relatório tem por finalidade apresentar os resultados de execução do PEE/AM referente ao primeiro ciclo de monitoramento e avaliação das Metas e Estratégias, 2015-2018 em conjunto com os resultados dos Planos Municipais de Educação (PMEs) dos municípios do Amazonas, ciclo 2015 a 2017, seguindo as orientações da Emenda Constitucional nº. 59/2009 (AMAZONAS, 2019).

O monitoramento do PEE/AM e dos PMEs ocorreram em articulação com o Ministério da Educação (MEC), sobre a responsabilidade da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). No Amazonas, a constituição das equipes técnicas e comissões coordenadoras no âmbito do estado e dos municípios está regulamentada no Art. 5.º da Lei do PEE/AM, n. 4.183, de 26 de junho de 2015 e nas Leis dos Planos Municipais de Educação.

Art. 5.º A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC; II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa; III Conselho Estadual de Educação; IV – Fórum Estadual de Educação do Amazonas. §1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput deste artigo. I- divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na internet. II – Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III – analisar e propor a ampliação progressiva do investimento público em educação, podendo ser revista, conforme o caso, para atender

²⁹ O relatório aponta que a avaliação da execução do PEE/AM segue as orientações da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que institui a redução anual, a partir do exercício de 2009, do percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas deste PEE (AMAZONAS, 2015).

O modelo de monitoramento estabelecido limita a gestão da educação, enquanto política pública, nas seguintes instâncias: I- Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Seduc; II- Comissão de Educação da Assembleia Legislativa; III- Conselho Estadual de Educação e o; IV- Fórum Estadual de Educação do Amazonas participação por meio de representação. Vasconcelos (2015) indica que as políticas públicas que surgiram com base na gestão descentralizada são apresentadas na aparência como “universalização”, mas, se efetivam na construção de um estado mínimo, abrindo o espaço para a participação de parceiro oriundos da iniciativa privada. Um exemplo desta tendência é que os Planos de Educação: Nacional, Estadual e Municipais preveem as parcerias público-privadas como fonte alternativa de recursos.

Silva e Mourão (2021), ao analisarem os desafios da gestão democrática em Manaus, identificam que a defesa da concepção de democracia na educação contou com o apoio do movimento sindical docente e repercutiu na formulação da Lei 9.394/96. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece, no inciso VIII do art. 3.º, a gestão democrática como um princípio do exercício profissional na Educação Básica, além disso, no art. 14, regulamenta a autonomia dos sistemas de ensino para definirem as normas da gestão democrática, sob critérios de participação dos profissionais de educação e da comunidade local, desta feita, no art. 64, situa no mesmo nível os profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, amplificando o conceito de gestão democrática.

Desta forma, na interpretação de Silva e Mourão (2021), o modelo de gestão democrática instituído pela LDB abre espaço para atualizações e, com as mudanças provocadas pela reestruturação produtiva do mercado neoliberal, a concepção de gerencialismo dos Organismos Multilaterais ganham força e passam a estruturar a formulação dos planos e resoluções que subsidiam a gestão escolar no país.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 determina que o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, articule o Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração, e defina diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação que assegurem a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapa e modalidades. Nesse sentido, a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014/2024, determinou, em seu art. 8º, que os entes subnacionais elaborem seus respectivos planos, em consonância com o PNE (AMAZONAS, 2019, p. 9).

A reforma gerencial apresenta a descentralização como um modelo de desconcentração, possibilitando formas para que a comunidade escolar e local assumam a responsabilidade na gestão, financiamento e organização da escola. Ao primeiro olhar, essas características são significativas, contudo, os objetivos implícitos é que a comunidade se responsabilize por criar estratégias, para efetivar a educação com recursos mínimos do Estado. A lógica implementada é fazer mais com menos, ou seja, a democracia não é entendida como à igualdade de oportunidade para todos, mas, a participação dos diferentes segmentos na racionalização dos recursos (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 536).

A exemplo deste raciocínio, podemos analisar os resultados da meta 19 – Gestão democrática³⁰ no relatório de avaliação do PEE/AM, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, por meio de equipes de monitoramento, no quadro 2: Tabelas dos resultados do alcance das metas³¹, identifica, que dos 64 municípios do Amazonas, incluindo a capital, nenhum foi capaz de declarar informações acerca do seu referido cumprimento. Já no quadro 21: Metas e suas referidas estratégias, indica que a previsão de cumprimento era de 100% e que o resultado alcançado, de acordo com o dado

³⁰ Visa a assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

³¹ (AMAZONAS, 2019, p. 28).

estadual, foi de 80%, além disso, informa que a previsão orçamentária para o seu cumprimento está assegurada por meio do PPA 2015-2019³², contudo, na descrição das 12 estratégias que compõem este item, a única sinalizada como não realizada é a de nº 11, as demais estão identificadas como “em andamento”³³. O destaque neste dado é o objetivo da estratégia nº 11 “Assegurar, por meio de lei específica autonomia (administrativa e financeira) dos Conselhos Estadual e Municipais de Educação, a partir do Segundo ano de vigência deste PEE/AM” (AMAZONAS, 2019, p. 28).

A equipe técnica, responsável pela elaboração o relatório, ao realizar a análise dos resultados dessa meta, no primeiro ciclo de avaliação do PEE/AM 2015 a 2018, aponta que “também não há registros oficiais no PNE em Movimento” (AMAZONAS, 2019, p. 122). Ao que parece, para refutar críticas em relação aos poucos dados apresentados no relatório, indica a total ausência de dados por parte do Governo Federal. Em resumo, justifica que com os poucos recursos disponíveis no Estado ainda foi possível tabular alguma informação diante do cenário adverso. Levando em consideração que essa meta versa sobre a garantia de condições de efetivação da gestão democrática, podemos compreender a possibilidade desses fatores existirem de fato, mas funcionando de maneira desestruturada e esvaziada. Assim, os dados relatados são informações importantes, mas que não são por si só a efetivação da gestão democrática.

Lima (2000) ao tratar sobre esse assunto define a gestão democrática como um fenômeno político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos. Para além disso, não se trata simplesmente de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões, relaciona-se, primeiramente, de ações voltadas à educação política, de modo que se materializam como ações que criam e recriam alter-

³² O Plano Plurianual apresentado no relatório, referente ao período 2015-2019, diverge da especificação publicada no Diário Oficial do Estado, na Lei 4.268, de 15 de dezembro de 2015, que estabelece o Plano Plurianual para o período de 2016-2019.

³³ Amazonas (2019), p.108.

nativas mais democráticas no cotidiano das relações de poder no ambiente educacional.

Na mesma linha, é feita a análise da Meta 20 – Financiamento da educação³⁴, assim como na meta 19, no quadro 2: *Tabelas dos resultados do alcance das metas*, nenhum dos municípios foi capaz de declarar informações acerca do cumprimento das referidas metas para o período pesquisado. Contudo, no quadro 22: *Meta e suas respectivas estratégias*, diante do indicador 20A, que trata de atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5.º ano de vigência deste PEE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio, o relatório aponta que os dados estaduais registram o alcance de 2,5%, tendo como fonte do indicador o PIB Estadual/2016. Já o indicador 20B que estabelece que, até o final de 2020, o investimento em educação deverá passar dos 25% para 30% nos municípios e Estado do Amazonas, a meta alcançada foi de 25% por parte do Estado tendo como fonte do indicador o PIB Estadual/2016.

Das 6 estratégias que compõem este item, duas foram sinalizadas como não realizadas, a de número 20.3 “aumentar, no Estado e nos Municípios, o percentual dos recursos destinados à educação de 25% para 30% até ao final de 2020 até o final de 2020”; e a 20.4 “criar mecanismos que atenda o Estado e municípios em regime de colaboração para estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da Educação Básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades”. A meta 20 é fundamental para o cumprimento do restante do Plano Estadual de Educação, em especial, as estratégias 20.3 e 20.4, por esse motivo também é essencial para entender o estado de descumprimento indicado neste relatório. A não ampliação dos recursos destinados à educação somado a ausência de mecanismos para estudo e acompanhamento dos investimentos por custo e aluno inviabilizam o diagnóstico dos problemas da rede de educação pública do Amazonas.

³⁴ Visa ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

Diante dos elementos apresentados, podemos compreender a íntima relação entre a Meta 19 e a meta 20, sem gestão democrática a sociedade não participa das decisões sobre o financiamento da educação e sem a ampliação de recursos financeiros não tem como democratizar o acesso e a permanência na educação pública. Desta forma, o não cumprimento de ambas indica uma intenção política por parte de quem gesta o Estado. Neste sentido, as reflexões de Marx (2009) se encaixam perfeitamente para compreendermos o papel da sociedade frente a este dilema.

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil (MARX, 2009, p. 250).

O não cumprimento de ambas as metas está intimamente ligado com as mudanças no mundo do trabalho capital, as atualizações impostas pelo neoliberalismo exigem do Estado outra relação com a educação para que seja possível a formação do exército de reserva. Justamente por isso, o plano estadual de educação do Amazonas está ancorado nos princípios do reformismo democrático, detendo suas críticas aos limites do *escolanovismo*, detendo, assim, a possibilidade do crescimento da tendência contra hegemônica.

Considerações finais

Como visto, os dados sobre a gestão democrática no Plano Estadual de Educação do Amazonas, entre 2015 e 2018, quando analisados à luz dos princípios da gestão democrática preconizada na Lei 9394/96, somada a um viés

materialista histórico, revelam problemas metodológicos sobre a efetividade do cumprimento de suas metas e estratégias.

O período analisado é marcado por uma profunda crise política no governo do Amazonas. As investigações da operação “Maus caminhos”³⁵, deflagrada em setembro de 2016, apuraram o desvio de milhões em recursos públicos da pasta de saúde, resultando na cassação, em maio de 2017, do mandato do ex-governador José Melo e do ex-vice Henrique Oliveira, no mesmo período, o então presidente da Assembleia Legislativa do Amazonas – ALE/AM, David Almeida, foi notificado da sua nomeação como governo interino até a realização das eleições suplementares, realizadas em agosto de 2017, onde foi eleito Amazonino Mendes para um mandato que de 14 meses que se encerrou no final de 2018.

Os dados analisados neste trabalho, tratam desse delicado período da história do Amazonas. Sendo assim, é fundamental reafirmar que os processos de regulação e monitoramento precisam ser redefinidos à luz de uma política de Estado, garantindo a ampla participação, descartando a simples transmissão de informações por meio de formulários descontextualizados do processo de formulação das políticas públicas de educação. Assim, é fundamental ter por base o princípio constitucional da educação para o exercício da cidadania. Uma educação comprometida com a gestão democrática requer o combate a concentração do poder político, prática recorrente na política social brasileira, caracterizando-se inclusive como uma manifestação da questão social, estágio da disputa das formas de gestão organizadas pelo Estado. Assim, a democratização educacional, tem um importante papel no plano da luta de classes que ocorre no capitalismo, o de impedir que a estrutura político-administrativa escolar se mantenha reduzida à atividade burocrática e esvaziada do seu potencial político-democratizante.

³⁵ O nome do caso, “Maus Caminhos”, é uma referência ao nome da entidade Instituto Novos Caminhos (INC), utilizada pelo grupo criminoso para viabilizar a maior parte dos desvios e fraudes envolvendo recursos da pasta de saúde do Estado do Amazonas. (MPF)

Referências

AMAZONAS, Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. *Documento Base do Plano Estadual de Educação*. 2015. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/arquivos/planos/pee-am-doc-base-elaborado.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

AMAZONAS, Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015. *Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e da outras providências*. Amazonas. Assembleia Legislativa do Amazonas, 2015.

Disponível em: <https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2015/6/1566>. Acesso em: 25 nov. 2021.

AMAZONAS, Lei nº 4.268, de 15 de dezembro de 2015. *Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2016-2019*. Amazonas. Diário Oficial: Estado do Amazonas, 2015. Disponível em: <<http://www.selecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/elaboracao-ppa-2016-2019.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. *Relatório de Avaliação do Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015 a 2018)*. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as 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/19394.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014. *Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. DF. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Ministério Público Federal. *Operação Maus Caminhos*. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/operacao-maus-caminhos/entenda-o-caso>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A formação de professores e a base comum nacional: questões para o debate*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE* – v, 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>. Acesso em: 29 jul.2022

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. *A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo*. *Revista Brasileira de Política e*

Administração da Educação – RBPAE, Goiânia, v.35, n.2, p. 291-306, mai./ago. 2019

LIMA, Licínio C. *Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade (Volume 1). In: Amaral, N. F. G.; BRASILEIRO, T. S. A (Orgs.). *Formação docente e estratégias de integração universidade/ escola nos cursos de licenciatura*. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. P. 203-217.

MARX, KARL. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; MONTEIRO, Aída Maria; MOREIRA, Jefferson da Silva. *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: Militarização das Escolas Públicas no Brasil*. Revista Debates Insubmissos. Caruaru. 2022.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. *O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.47, 2021.

SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL. *Balanco do Plano Nacional de Educação. Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022*. Disponível em https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2022/materiais/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em 27 de julho de 2022.

SILVA, Cíntia Adélia da. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. *Desafios da gestão democrática: uma análise do sistema escolar de tempo integral de Manaus*. Revista Roteiro, Joaçaba, v.46, jan./dez. 2021. Disponível em <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26992> . Acesso em 16 de julho de 2022.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da Silva. SANTOS, Inalda Maria dos. *Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática*. Revista Retratos da Escola, v.10, n.19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673/701>>. Acesso em 16 de julho de 2022

SILVA, Marilene de sena e. *Gestão democrática e Qualidade de Ensino nas Escolas Municipais de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus. 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Explorando e construindo um conceito de gestão democrática*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. *As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros*. Educar em revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; AMORIM, Mário Lopes. *A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: O PNE e o PRONATEC*. Anais do III Colóquio Nacional. Eixo Temático I - Políticas em educação profissional. 2015. Disponível em <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-8.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2022.

EIXO 3

Cenários e debates sem fronteiras

11. EDUCAÇÃO EM MIRACEMA DO NORTE: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS TOCANTINAS

*EDUCATION IN MIRACEMA DO NORTH:
TOCANTINA EDUCATIONAL INSTITUTIONS*

*EDUCACIÓN EN MIRACEMA DO NORTE:
INSTITUCIONES EDUCATIVAS TOCANTINAS*

Aragoneide Martins Barros

Jocyléia Santana dos Santos

Universidade Federal do Tocantins

Introdução

A cidade Miracema do Norte, situada às margens do Rio Tocantins, baseada no transporte de suprimentos e incipiente agricultura não se destacava nos circuitos da literatura tais como as cidades de Porto Nacional e Carolina do Norte, no Maranhão. Vivia isolada, o rio Tocantins era o caminho natural e integrador que contribuía para o intercâmbio entre as cidades ribeirinhas (VASCONCELOS, 1991).

Em 1932, Ormindá Barbosa abriu uma escola particular; entretanto, a primeira escola pública só foi criada em 1946, com o auxílio do deputado José de Souza Porto, que recebeu o nome de Escola Reunida do Sexo masculino e feminino sob a direção de Elinda Aquino Pereira, a primeira professora nomeada em Miracema.

Embora nos anos de 1960 já existisse educação pública, e, em 1956, tivesse sido criada uma escola confessional católica na região do antigo Norte goiano, Miracema continuava isolada, pequena e sem apoio maior na área da educação.

Para compreender esta história, é imprescindível que se adentre no passado, a fim de apropriar-se e escrutinar os distintos momentos que foram construídos e sua reverberação nos colégios, na educação, na sociedade, bem como na história de cada indivíduo que por ela passou.

Entendendo melhor as instituições, utiliza-se o conceito de Instituição Educativa de Magalhães (2004), o qual afirma que as mesmas são “organismos vivos”, que produzem e transmitem cultura (a cultura escolar), possuindo uma identidade que as distingue dentro do tempo.

Para esse autor, as Instituições Educativas são entendidas, ainda, como “organismos criativos” tanto na sua vivência interna, como na relação com as comunidades e públicos a que se destinam, centrando-se “na dimensão socio-cultural e concretizam-se pela transmissão e pela produção científica e tecnológica, bem como pela socialização e pela formação de hábitos e mudança de atitudes e pela interiorização de valores” (MAGALHÃES, 2004, p. 145).

Sobre instituição educativa no Tocantins, ressalta-se a pesquisa de Renato Hannisch: *História e Memória da instituição educativa Universidade Luterana do Brasil- ULBRA Tocantins (1992-2004) no contexto da construção de Palmas* orientado por Dra Jocyléia Santana. O autor realizou pesquisas em jornais, arquivos, entrevistas para contar a história da instituição no período de consolidação da nova capital do Tocantins, Palmas.

A pesquisa em Instituições Educativas, sob a ótica dos sujeitos que participaram da mesma, de acordo com este autor, pode revelar, ainda, que:

[...] nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico (MAGALHÃES, 2004, p. 155).

Neste sentido, conforme Neves e Martins (2008) entende-se que os arquivos históricos escolares em construção evidenciam os diversos sujeitos, suas histórias. Destarte, frente a escassez de documentos e dados da época

nesta busca pela história de três instituições de educação de Miracema, entrelaçam-se intelectualmente e afetivamente, os participantes desse estudo. Isso expande debates referentes ao significado das fontes históricas em um recinto onde os documentos não são tidos como velhos problemas de organização, mas fontes documentais para valorização e apreensão dos processos pedagógicos.

Outro aspecto a destacar é o temporal, o valor histórico do material que induz a exploração sobre outras abordagens para o entendimento da escola. Apontam caminhos para debater os registros educativos da sociedade acerca da escolarização, da formação docente e discente, da trajetória social e política dos sujeitos escolares, a memória escolar ativando lembranças, o registro corporal nesses espaços educativos, os discursos de autoridades e os discursos silenciados (NEVES; MARTINS, 2008).

Do registro histórico ao compartilhamento das memórias

No labor diário de construção e entrelaçamento dos fios das narrativas que tecem a vida, o ato de contar, enquanto artifício fecundo, é responsável por conservar a memória de uma sociedade e por unificar gerações. Neste sentido, seja na vida ou em uma sala de aula, o processo comunicante é fundamental. Logo, os professores que narram suas histórias e igualmente as histórias do ambiente social e profissional ao qual pertencem tem a função de preservar, de dar continuidade à experiência dos relatos de uma comunidade, no caso específico de Miracema do Tocantins e suas instituições educacionais.

As narrativas permitem ao leitor imergir naquilo que escuta, e vivenciar, por intermédio da experiência do outro, a sua própria experiência. Segundo Benjamin (1994, p. 205) isso é possível porque a narrativa “mergulha na vida do narrador, para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Apreende-se que, a partir da narrativa de sua própria história, o sujeito tem um despertar de si mesmo, em um processo de ingresso ao passado por meio da memória, ilustrando sua vida no movimento revérbero que a narrativa gera. Visto que a investigação narrativa nasce da experiência e regressa a ela

em uma evolução cíclica do viver, contar, recontar e reviver (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Ainda nessa perspectiva, Benjamin (1994), elucida que, no procedimento de narrar a própria história, existem dois papéis indispensáveis, o de quem narra e o papel de quem escuta, dito de outro modo, não há narrador se não tiver ouvinte. No texto de sua autoria, *O Narrador* (1994), Benjamin aduz que “a capacidade de ouvir se vai perdendo e perde-se também a comunidade dos que escutam”. Ressalta que “[...] narrar estórias é sempre a arte de transmiti-las depois, e esta acaba se as estórias não são guardadas. Perde-se porque ninguém mais fia ou tece, enquanto escuta as narrativas [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 204-205).

Assim, ao observar e analisar as narrativas dos participantes da pesquisa a partir de suas experiências, trabalhar com as entrevistas narrativas implica “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras” (LARROSA, 2002, p. 21).

Portanto, em consonância com Clandinin (2010), que declara que a experiência é a própria vida, na subseção seguinte, apresenta-se as experiências escolares e a trajetória profissional, vivida e narrada, dos professores participantes da pesquisa.

Ao ser questionada acerca de sua origem, Perna (2019), natural de Miracema do Norte/GO, narrou um pouco a respeito das transformações que o nome da cidade passou até chegar ao atual. Ela teceu o seguinte relato:

Nasci aqui quando ainda era uma vila, era Bela Vista, que você sabe que Miracema teve vários nomes, né? Bela Vista; Xerente; Miracema do Norte e Miracema do Tocantins. Eu nasci quando era uma vila [...] aqui era uma cidadezinha pacata. Ela não ficou à margem da estrada. Ela ficou um pouco fora da estrada, ficou fora da Belém-Brasília, então era assim difícil. Depois foi que as pessoas foram chegando e as outras foram estudando (PERNA, 2019).

No fragmento acima, Perna (2019) relembra que, além das mudanças ocorridas em torno da definição do nome da cidade, Miracema a princípio era “uma vila”, “uma cidadezinha pacata”. Realmente, distante da antiga capital

Goiânia e afastada, posteriormente da BR Belém-Brasília construída em meados da década de 1959, o acesso ao município era difícil e ocorria no geral por meio do rio Tocantins em pequenas embarcações. Mesmo após a construção da Belém-Brasília, Miracema continuou isolada.

Conforme o professor Eliseu Ribeiro (2011), a rodovia desequilibrou a economia regional do ponto de vista de desagregação de valores “antigos” e agregação de “novos” valores. (...) com o deslocamento do vale do Tocantins para a nova BR, o rio Tocantins, que a muito era uma esperança de integração regional, se transforma numa barreira natural, impedindo que o “desenvolvimento” da Belém- Brasília atingisse à margem direita do rio.

Em consequência disso, forma-se um “corredor de miséria” e os bolsões de atraso cultural, nas terras isoladas da margem direita do rio Tocantins. (...) nem a hidrovia do Tocantins e muito menos a Belém-Brasília, foram suficientes para fazer a integração da região. A hidrovia esbarrou na sazonalidade da navegação, a Belém-Brasília deslocou o eixo um pouco para a esquerda sem se integrar à região. Ela mais parece, uma linha “alienígena” ligando dois diferentes pontos, Belém e Brasília, é uma coluna vertebral sem vértebras (LIRA, 2011, p. 152-153). A referida cidade vivenciou a euforia do “progresso”, quando se tornou a primeira capital do Tocantins, em 1989.

Neste sentido, o professor Santos (2019), no tocante a sua procedência narrou o seguinte: “Sou natural daqui, bem daquela esquina ali.” Filho de pai maranhense, ao indagar sobre o que atraiu o pai para a região naquela época, respondeu:

Rapaz foi coisa de família, porque ele tinha uma mulher, e meu pai era assim bruto. E a mulher se separou dele e quis tomar o filho. Aí ele pegou o menino (filho mais velho) botou na canoa e falou: “não, ficar com o meu filho, você não vai ficar não.” (risos) e subiu no rio. Pra ficar com o menino ele trouxe o menino. Só ele e o menino. Ele conta que vinha subindo nesse Rio aí né, e naquele tempo praticamente não tinha nada, aí encostou na praia, porque naquele tempo tinha muito índio, muita onça, esses trem. Aí cavava um buraco colocava um pano pra fazer a caminha do menino pro menino ficar e aí passava a noite rodeando o menino (risos) (SANTOS 2019).

No decorrer das entrevistas, identificaram-se ensejos distintos que impulsionaram várias famílias a saírem de suas cidades natais e migrarem para o norte de Goiás. Como o que ocorreu, por exemplo, com a professora Carvalho (2019), que foi arrancada de sua terra aos 3 anos de idade, “eu vim para cá em 1945”. Observe-se no relato abaixo o motivo da vinda de sua família para a região naquela época.

Na minha família, meu pai era garimpeiro, trabalhava em garimpo mais meu avô, então aquilo assim, ele lá no Sul até que eu fiz uma pergunta para ele: “Porque que você não comprou terra no Sul naquela época?” Ele, virou para mim e disse assim: “não aqui é muito caro a gente tem que viver mais no Norte, em lugares que tem condição da gente viver assim melhor, sem muito esforço”, trabalhar, mas que lá tudo é caro né, lá onde eu nasci Aquidauana (CARVALHO, 2019).

Questionou-se a Gonzaga (2019) como era Miracema quando eles chegaram aqui na década de 1960: “mato. Só mato, mato, mato eu sou uma das fundadoras daqui”. Respondeu-a enfaticamente e complementou: “inclusive agora, quando, o Moisés foi prefeito, ele mandou saber se eu aceitava botar o nome do meu marido em uma rua, João de Deus. Eu disse: não, quero não. Não botaram o nome em uma rua ele vivo não é?” Para Gonzaga, a homenagem em reconhecimento ao fato de sua família ter sido uma das fundadoras da cidade deveria ter ocorrido, por intermédio de seu marido ainda em vida, não compreendendo que, no caso específico de atribuir a uma rua o nome de seu falecido, em vida, é proibido por lei.

E continuou dando detalhes de como era a cidade:

Eu cheguei aqui no dia 05/01/1965 no comecinho do ano. Morava lá embaixo. Pra ir pro Correntinho, no Correntinho só alguma casinha era tudo mato. Não tinha transporte assim pra gente ir pros lugares, mulher vou te falar era difícil demais. Não tinha energia, nem água. Depois também cheguei pra cá e lavava roupa lá pra acolá em um brejo, menino é luta. Eu tenho sofrido viu. A energia foi depois que Oscarzinho foi prefeito é. A gente banhava, de tardezinha se eu não dava conta de apanhar água pra banhar, fazer de comer, fazer tudo, nos levava

no rio lá, minha casa era ali na rua Bela Vista, na Policlínica. Então levava os meninos no rio pra tomar banho, lavar roupa. Eu tenho sofrido muito. E aqui quando eu cheguei pra cá, só tinha uma casa bem aqui e outra lá mais na frente. Só mato, mato, mato mesmo minha fia. Depois que eu cheguei aqui, porque o mato aqui estava maior que lá embaixo. Até quando passou a época da capital, foi que desenvolveu aqui também. Não tinha rua não, era só mato, mato mesmo (GONZAGA, 2019).

Em sua narrativa, Gonzaga (2019) expõe dias difíceis, sofridos, vivenciados em Miracema do Norte, em dois momentos e lugares distintos da cidade. No primeiro, discorre sobre a parte baixa da cidade, pois, quando chegou, morava próxima ao rio Tocantins e o município se resumia apenas àquele bairro e o bairro Correntinho, que ela refere haver poucas casas, muito mato e nenhuma estrada. Mais tarde, mudou-se para o setor universitário e a realidade continuou sofrida, pois o bairro era novo, havia poucas casas e ainda mais mato que no local anterior. Ao perguntar por que ela saiu da parte baixa da cidade, para se mudar para um lugar que ainda não tinha nada, explicou: “com medo da água, fiquei com medo demais, assombremos”. Referindo sobre duas enchentes. “Minha casa lá deu dois metros de altura de água dentro da casa”.

Carlos Moreira (2019), filho de Boanerges Moreira de Paula, maranhense de Carolina e de Maria Bandeira Cerqueira de Imperatriz/MA, os quais são considerados um dos fundadores de Miracema, chegaram a essa terra em 1949, Moreira, que nasceu 5 anos mais tarde, ao narrar a cerca de sua origem, informou:

Eu nasci em 1954, em Goiânia não foi porque meus pais moravam lá, foi porque os dois primeiros filhos dos meus pais morreram. O primeiro por desidratação, doença quase sempre fatal para os poucos recursos de saúde na Miracema de então. E a segunda nasceu com problemas de coração e morreu com seis meses. Por isso, eles ficaram muito nervosos, tensos aí minha mãe foi fazer parto lá. Mas aí eu vim de imediato para cá, aí eu fiquei até 16 anos, quando concluí o ginásio (MOREIRA, 2019).

Mediante o relato, percebe-se as dificuldades enfrentadas pelos moradores quanto às condições mínimas de assistência à saúde existentes em Miracema, na década de 50, e que o nascimento de Carlos Moreira, em Goiânia, ocorreu por força maior, qual seja, o medo de uma morte prematura.

Conforme Pereira (2010), o motivo de sua mudança para o novo estado foi para acompanhar o seu cônjuge e descreve que sua chegada ao norte goiano se deu em clima de festa, após doze dias percorridos montada a cavalo, um dos meios de transportes comuns da época, além dos barcos a motor que navegavam pelo Tocantins e Araguaia.

A professora Nôleto (2019), natural de Riachão/MA, migrou para Miracema do Norte com toda família, em 1960. Ao ser questionada sobre o que motivou seus pais a deixarem o Maranhão e reconstruírem sua vida aqui, elucidou: “educação dos filhos, porque lá era difícil para educar e ele sempre falava que não queria criar os filhos igual ele foi criado”. Filha de pais semianalfabetos, vivendo em uma propriedade rural, no município de Riachão/MA, sua mãe ensinou o pouco que sabia aos filhos:

Eu aprendi o abc, ler e escrever e contar com minha mãe, ela que me ensinou, ela chamava a gente botava no pé da mesa, e colocava uma palmatória, ali junto, nego não brincava não ali tinha que aprender (risos), aí quando ela ia trabalhar na cozinha botava minha irmã mais velha, a irmã mais velha tomava conta e ela era enjoada gostava de me bater. Tinha os argumentos de tabuada: quanto é $2+2=4$, era assim perguntava, quando a gente errava olha lá a palmatória (NÔLETO, 2019).

O pai, almejando um futuro melhor para os filhos, toma a decisão de mudar-se. A professora Nôleto se encontrava com 15 anos, quando iniciou seu processo educacional, no primeiro ano do primário em 1961, na Escola José Damasceno, em Miracema. Todavia, ressalta que já foi para a escola alfabetizada, pois sua mãe e irmã mais velha, utilizando inclusive de castigos corporais, como a palmatória, foram responsáveis por lhe ensinar o abc.

Já a professora Coelho (2019), nascida em 1947, filha de uma família numerosa e tradicional de Balsas/MA, que, mais tarde, se tornaria conhecida em Miracema, mudou-se com seus pais, em 1959, para o norte de Goiás, em busca de novos campos de trabalho.

Quando nos chegamos para cá em 1959, como lá ele mexia com farmácia, loja de tecido e alambique, e ele era primo do doutor Francisco Coelho, pai do doutor Luis Coelho que tinha lojas e residências aqui, onde hoje fica a farmácia do trabalhador. Ai quando nos chegamos para cá, matava-se muito gado nos matadores daqui e das cidades do entorno, então meu pai falou assim: “vou montar um curtume”. E deu certo, pois eu sei que naquele tempo saia não sei quantos caminhões de sola, daqui da beira da providência, os curtumes, os tanques era do lado de lá (COELHO, 2019).

A narrativa de Coelho (2019) apresenta outra realidade da cidade de Miracema do Norte, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Onde, apesar das dificuldades de acesso por via terrestre, existia um comércio afluente e promissor.

Dando continuidade às falas dos participantes da pesquisa, a subseção seguinte exporá acerca do modo como ocorreu o contato desses sujeitos com a docência.

O ingresso na docência

A professora Torres (2019), natural de Barra do Corda/MA, falou sobre seu ingresso na docência, que ocorreu no final da década de 1950, a princípio, na cidade de Goiatins/TO. Sua narrativa infere ainda o viés político partidário e eleitoral que em muitos momentos está presente no âmbito educacional:

Como eu falei para vocês, em 1959, nessa época, eles pegavam as melhores alunas do colégio para levar nas férias, para as fazendas para elas começarem a ensinar, aquelas pessoas a votarem, e eu comecei meu ingresso em escola foi por aí. Era, aí eu logo

imediatamente fui nomeada por causa do prefeito que era muito amigo do meu pai. Era o Seu Antonio de Sousa Porto, e ele foi e achou que eu já estava. Eu trabalhava em particular nas fazendas dando aula para ensinar a pegar na mão, ensinar eles a escrever, não a ler nem tanto, apenas escrever, para poder, para aprender a votar. Aí, como eu fazia esse trabalho em todas as minhas férias o prefeito da cidade achou por bem me dar uma cadeira para trabalhar já, pelo estado, já ganhando fixamente. Então a nomeação foi realmente em 1959. Mas antes eu já fazia esse trabalho, né. Só que não era um trabalho reconhecido, era apenas por fachada de fazendeiro, de tudo para poder eles aprender a votar, que era época de eleição. Mas aí depois eu fui contratada. Antes disso fui contratada pela prefeitura como secretária, né. Mas, eu tinha apenas 15 anos na época, e aí eles me deram uma cadeira na prefeitura para trabalhar com os vereadores. Mas eu trabalhei antes de eu ser contratada, nomeada para o estado mesmo em si. Eu trabalhei, agora pelo estado em si, eu entrei dia primeiro de janeiro de 1959 (SOUSA, 2019).

Em seu relato, a professora menciona que iniciou seu ofício muito jovem, e que ainda na condição de aluna do primário fora convidada a trabalhar no sertão, “no começo eu não recebia nada porque era na fazenda de um tio meu, aí eu não recebia nada, dava aula para satisfazer “ele” e depois ao trabalhar nas propriedades de fazendeiros vizinhos no município de Goiatins/TO (ex-Piacá), passou a receber um valor pequeno, simbólico.

Nota-se que, na época, a finalidade do ensino não era alfabetizar, nem ensinar os empregados a ler, mas contribuir com um aprendizado que lhe propiciasse praticar o ato de votar. Segundo a professora, foi uma experiência positiva, pois mesmo que não se tratava de um trabalho formal de docente, lhe oportunizou conhecimento e certa popularidade, visto que, apesar da idade e pouco estudo todos se agradaram do seu modo de ensinar. Portanto, percebe-se que esse histórico e bom relacionamento com os fazendeiros da região, bem como, a relação de amizade entre seu pai e o prefeito da época, foram elementos fundantes no seu processo de nomeação e contratação na Rede Estadual de Ensino, em janeiro de 1959, em Goiatins.

Infere-se, também, no relato acima, o sistema de poder existente na época conhecido como *coronelismo*, em que as populações de cidades do inte-

rior do norte goiano e rurais eram tidas como legítimo rebanho eleitoral dos chefes locais (fazendeiros) (GOMES, 2002). Deste modo, exercer o magistério estava intrinsecamente ligado à inserção dos professores na rede de relações que se vinculava entre as famílias e os representantes do poder político. Como descreve neste viés, Gomes (2002, p. 407):

É bom lembrar que, ao lado do padre, do juiz, do chefe de polícia e do farmacêutico, as diretoras e professoras eram figuras conhecidas nas localidades do interior, e suas nomeações eram alvo de negociações coronelísticas.

A professora Torres (2019) externou a importância e as oportunidades que tivera, após o trabalho educacional iniciado com adultos no sertão. Aos 20 anos, foi nomeada para trabalhar formalmente como professora, na escola Rio Vermelho em Goiatins (ex-Piacá) e, posteriormente, foi convidada por uma amiga para trabalhar em Miracema, como pode se observar na narrativa a seguir:

Eu vim para cá em 66. Tinha uma amiga minha que era de lá, que era filha do prefeito. Era muito amiga minha, aliás, ainda hoje é. E ela me convidou para vim para cá, que estavam precisando de uma professora de jardim de infância, aí eu falei para ela: como é que eu vou? Eu nunca dei aula para jardim de infância. Aí ela disse: não, chegando lá tu aprende, é muito fácil. Aí, quando eu cheguei aqui ela tinha arrumado, quando eu cheguei com três dias, naquela época eu vim na Varig, porque a Varig pousava naquela época aqui. Eu vim na Varig e voltei, com três dias pela Vasp em Tocantínia, aí voltei com três dias que eu estava aqui eu arrumei tudo e fui para lá, com cinco dias eu já estava lá em Goiatins arrumando a minha mudança toda. Eu deixei o meu marido com meu filho. Não, eu trouxe um filho, e aí eu peguei a Vasp e vim fiquei morando na casa de minha amiga.

Observa-se que, por intermédio de indicação, Torres (2019), mesmo sem formação e sem experiência com o público ao qual estava sendo convidada a trabalhar, recebeu proposta de emprego na Educação. Assim, sua trajetória

no magistério na cidade de Miracema do Tocantins, iniciou-se em meados de 1966, na educação infantil e perpetuou por toda sua vida profissional, como ela disse: “eu nunca sofri desemprego, eu, toda vida, graças a Deus, tive meu emprego”.

No dia 2 de março de 1966, eu cheguei em Miracema. E eu só tinha exclusivamente o ensino fundamental. Eu peguei uma classe de alunos de jardim de infância, 45 alunos, na época, de três a quatro anos. As crianças eram muito pequenas. E aí eu usei o mesmo método que eu usava lá no interior, porque eu já estava acostumada e os meninos eram muito pequeninos e na hora do recreio eu botava todos para dormir, na hora do lanche eu dava lanche para cada um, então foi muito divertido, foi bom demais (TORRES, 2019).

Outro aspecto presente no excerto acima, são os distintos papéis e desafios desempenhados por Torres (2019), sem formação, com um público adverso ao qual havia trabalhado e em uma sala com 45 alunos. Agora, não lhe competia somente a árdua tarefa de ensinar as letras, mas também alimentar, limpar e colocar para dormir. No entanto, a partir do relato depreende-se que ela obteve sucesso, bem como expressões de carinho materno para com seus alunos e, ainda, como aquelas experiências lhe proporcionaram satisfação.

Para a professora Pereira (2019), o encontro com a docência ocorreu ainda no Maranhão, em meados de 1940, e, ao chegar a Miracema do Norte, na década de 1950, deu continuidade.

Lá no Maranhão eu já trabalhava e quando cheguei aqui eu continuei dando escolinha aqui acolá no município. Fui para a fazenda, passei uns dois anos na fazenda dando aula. Aí, resolvi fazer o vestibular, que era o exame de admissão. Aí, fiz e fui estudar o ginásio, estudei, quando terminei passei para o magistério e aí concluí o magistério e na época eu já trabalhava, entendeu, no colégio e continuei (PEREIRA, 2019).

Percebe-se que a vida escolar e profissional de Pereira ocorreu em determinado momento simultaneamente, pois ao mesmo em que foi aluna do giná-

sio e do curso técnico em magistério, também trabalhava como professora no Colégio Tocantins (CT). Fato que confirma a carência de profissionais formados na década de 60, 70 e 80, na cidade. Na narrativa, Pereira utilizou o termo “escolinha” para denominar o que seriam as aulas nas primeiras séries. Além deste, havia outros termos utilizados na época, como “exame de admissão”, que se travava do exame obrigatório, nas escolas públicas instituído no Brasil, por meio do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, como parte da Reforma Francisco Campos, e perdurou por 40 (quarenta) anos, sendo extinto em 1971. Trata-se de um período histórico de restrição para o ingresso ao ginásio (GAMA; ALMEIDA, 2018).

A escassez de professores qualificados também se reflete na trajetória profissional do professor Milhomem (2010), natural de Porto Franco/MA, chegou ao solo miracemense no final da década de 50. Sua entrada no magistério se deu no início dos anos 60 e persistiu por 38 anos, dos quais, nesse período, desempenhou várias funções na educação e fora dela, observe um trecho da entrevista:

Cheguei aqui em 1957. Daqui eu fui para Pedro Afonso para concluir o ginásio que era, na época, uma coisa muito importante para a gente, ter o ginásio. [...] E concluído o ginásio, estava passando por Miracema para ir a Goiânia quando coincidiu com a criação da Casa da Assunção aqui em Miracema. Que vieram como religiosas e também para criar o que nós chamamos hoje de colégio Tocantins. E em dezembro de 61 elas estiveram aqui juntamente com o Padre Cícero e pediram para que eu permanecesse em Miracema para ajudar na criação do Colégio Tocantins, me convenceram. Arranjaram duas nomeações para mim, uma para eu lecionar na primeira fase, ou seja, no antigo primário, e outra para lecionar na segunda fase, ou seja, no antigo ginásio. [...] Pela escassez de elementos eu [...] passei também a dar aula no próprio segundo grau, inclusive até no quarto pedagógico. Como também, dava aula no colégio Santa Terezinha (MILHOMEM, 2010).

A partir da narrativa, entende-se que a porta de entrada do professor Milhomem (2010) na docência sobreveio com um pedido e posterior nomeação deste, realizada pelas “irmãs da Assunção” e pelo Padre Cícero. Fato este

que ocorreu em um momento importante para o desenvolvimento das instituições educacionais no município, visto que as irmãs estavam construindo o Colégio Tocantins, que, mais tarde, se tornaria referência na região. Além disso, nota-se que o grau de escolaridade de Milhomem era apenas o Ginásio, todavia, devido à “escassez de elementos”, ou seja, a carência de pessoas qualificadas na área da educação na cidade, o professor foi nomeado para atuar em turmas de primário, ginásio, secundário e também no curso de magistério.

Miracema do Norte proporcionou-lhe ainda estreitar vínculos com figuras públicas e políticos da época, relações estas que, conforme relato do professor corroboraram para ele solicitar a construção de uma escola pública na cidade e ser atendido, resultando na criação do Colégio Santa Terezinha.

Uma escola que eu tive o prazer de criar, eu pedi ao Governador Leonino Caiado que criasse o colégio Santa Terezinha, porque o Colégio Tocantins, na época, era conveniado, e a maioria dos alunos não tinha condições de pagar a porcentagem cobrada pelo Colégio Tocantins. Isso me levou a pedir a criação do Colégio Santa Terezinha, do qual, eu tive a honra de colocar como primeira diretora a minha esposa Sebastiana para facilitar a autorização dessa escola (MILHOMEM, 2010).

Conforme fragmento exposto, Milhomem imbuído de um desejo de contribuir com as famílias menos abastadas da região, que não podiam arcar com a taxa cobrada pelo Colégio Tocantins, dado que havia se tornado uma figura representativa entre seus pares e flertava com o jogo político local, conseguiu conciliar os interesses pessoais, profissionais e políticos, como se pode intuir ao dizer que colocou como primeira diretora sua esposa “para facilitar a autorização dessa escola”.

Em harmonia com a fala de Milhomem, naquela época, exigia-se do sujeito para atuar no magistério competências como: o domínio da escrita, da leitura e da matemática que se restringia a saber fazer contas. Além disso, outro critério era considerado relevante tanto quanto o anterior no processo de indicação era que o candidato tivesse uma conduta moral e pessoal ilibada, como pode se observar, a seguir:

Vamos dizer, o comportamento pessoal era importante na decisão de você fazer parte da educação [...] às vezes acontece de o professor [...] ele tem conhecimento, mas moralmente, ele não é a pessoa indicada para assumir o comando dos filhos de uma comunidade. Então essa questão era muito importante (MILHOMEM, 2010).

O texto da LDB de 1961, nos artigos de n. 52 e 53, rege que a Formação do professor para o Ensino Primário deveria ocorrer no Ensino Normal de grau ginásial ou colegial. Neste sentido, o professor Urano Nolasco Milhomem relata que: “Talvez ter o ginásio naquela época valeria muito mais do que uma faculdade hoje para a sociedade e para os familiares”. E continua:

Eu tinha apenas o ginásio, hoje, nós chamamos de oitava série, né, do primeiro grau, e ajudei na instalação e funcionamento do Colégio Tocantins como um dos primeiros professores, começando a dar aula de educação física e matemática no antigo ginásio, e uma classe de terceira série primária na primeira fase, ou seja, no antigo primário. E nessa luta, nós terminamos criando o segundo grau, ou seja, o magistério, que era o sonho de toda uma região (MILHOMEM, 2010).

Como pode se observar na descrição do professor, ele vivenciou ativamente um período importante de desenvolvimento da educação na cidade. Sobre a valorização da leitura, quanto à gramática, os exercícios e a redação, Razzini (2000) explicita que, com as mudanças ocorridas em meados do ano de 1938, pelo então Ministro de Educação, Gustavo Capanema Filho, no tocante ao acréscimo da carga horária, o novo programa para o ensino das disciplinas, ambas preconizadas pela Lei Orgânica e por um conjunto de portarias, ressaltavam a indispensabilidade da “preeminência da leitura sobre as outras atividades (gramática, exercícios e redação)” e a leitura literária [...] foi substituída pela leitura patriótica e nacionalista:

[...] As aulas de português, antes restritas ao ciclo fundamental (1932), foram estendidas por todo o curso secundário, aumentando significativamente sua carga horária, de 16 para 23 aulas semanais. O ministro Capanema, na sua

“Exposição de motivos”, salientou que: “o estudo da língua, da história e da geografia pátrias – o conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma. Na conformidade deste pressuposto o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos (RAZZINI, 2000, p.104).

Mesmo que essas mudanças tenham ocorrido no governo de Getúlio Vargas (1930), seus efeitos na educação do Brasil perduraram até os anos de 1960. A educação passou por novas alterações, com a criação e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961). Dez anos mais tarde, novas modificações ocorreram, em virtude da segunda LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). As principais alterações foram a previsão de um currículo comum para o primeiro e segundo graus. E o ensino passou a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos de idade.

A professora Miranda (2019) enfatizou que a docência não foi exatamente uma escolha, mas uma imposição da sociedade dos anos de 1950 e 1960. Uma vez que esta, determinava, incisivamente acerca da profissão “adequada” a uma mulher de compostura, decente, de família e que almejava se profissionalizar, trabalhar fora, tornar-se independente. Ser professora “era apenas o que tinha para uma mulher. E pondera que, se hoje a discriminação concernente à profissão desempenhada por mulheres ainda existe, imagine no “meu tempo”, pois o preconizado era somente dois ofícios: “ser professora ou ser costureira, eu fui as duas coisas”. Ela descreve sua primeira experiência em sala da aula:

Comecei a trabalhar na educação de adultos em 1963, sendo que auxiliava uma professora já com bastante tempo no magistério. Foi meu primeiro contato foi com a sigla MOBRAL. Era apenas uma sala humilde no período noturno, pois todos os alunos eram adultos. Como não tínhamos energia elétrica à sala era iluminada com lâmparinas e velas. Esforcei-me muito para ensinar aqueles que nada

sabiam. De carteira em carteira fazíamos o possível para que os alunos aprendessem pelo menos assinar o nome (MIRANDA, 2019).

Nesta direção, a professora Coelho (2019), ao descrever sobre a escolha da profissão e o início do seu trabalho no magistério, também revelou que sofreu com a visão limitada e machista de seu falecido esposo, pois ansiava ser enfermeira e ainda chegou a iniciar o curso, mas teve que abrir mão do seu sonho profissional ao ser constantemente insultada por seu esposo e comparada a uma mulher sem compostura, “da vida”. Logo, a docência foi a profissão indicada como ideal para ela, mulher casada e decente.

Prosseguindo com as narrativas dos professores sobre seu ingresso na docência, Perna (2019) explicitou que o magistério, enquanto profissão, não estava em seus planos, “eu nunca pensei em dar aula, mas, aí às pessoas disseram que precisava de mim, então eu embarquei nessa”. Ou seja, como já apontado por outros professores anteriormente, ela se tornou professora devido à carência de profissionais da educação, na região, neste período.

Então eu comecei em 1953 a dar aula, né! Eu tinha 21 anos, parece, e aí eu não deixei mais, aí eu fiquei a minha última, eu sou aposentada pelo Goiás e Tocantins, meu último trabalho foi em 1998, não, em 96 quando recebi a última aposentadoria então. Porque, como aqui pertencia a Goiás a gente trabalhava, eu trabalhava com dois cargos, mas era Goiás, né. Quando separou Goiás e Tocantins eu já era aposentada por um cargo, aí ficou com Goiás, e eu fiquei com outro pelo Tocantins. Mas aí continuei trabalhando, eu trabalhei muito. E depois, eu me aposentei aí falei que maravilha, vou me aposentar minha filha, passados 6 meses eu já estava naquela angústia. Não sabia mais o que fazer, andando na casa sem saber, mas eu fui fazer porque eu estava com saudades, estava com saudades do trabalho, né? E aí o que eu fiz? Aí eu ainda dei seis anos de aula de reforço aqui em casa. Então foram 46 anos, não 48 anos e 6 meses que eu trabalhei na educação (PERNA, 2019).

O encontro da professora Perna (2019) com o magistério, segundo sua narrativa, aconteceu de repente, por vontade de ajudar a amenizar a falta de

professores na região, não por vocação ou interesse pessoal. Porém, observa-se no relato que ela se identificou com a profissão de tal modo que, após 42 anos de trabalhos prestados e depois de ter conseguido conquistar a merecida aposentadoria, se sentia angustiada. Pois, o trabalho estava tão entrelaçado à sua vida pessoal e profissional, foi difícil dissociar. Diante do vazio e da imensidão do dia, de acordo com sua fala, resolveu dar aulas particulares em sua residência por mais seis anos.

Do mesmo modo, o professor Moreira (2019) externou que o mister de professor em sua vida ocorreu por uma eventualidade: “professor, eu fui por acaso, eu não tinha nenhuma intenção de ser professor”. Observa-se no relato:

A irmã Beatriz que alavancou o colégio Tocantins, ela tinha uma equipe muito boa para começo de assunto das freiras mesmo, tinha a irmã Emma que era quem planejava construção de coisas, mas ela tinha uma dificuldade muito grande de achar professores aqui né. Então, ela, quem chegava aqui tipo eu cheguei, ela já veio contactar comigo para ver se eu queria lecionar. E como eu cheguei aqui assim que eu terminei o curso e meu pai tinha a intenção de transformar a loja em supermercado, mas aí demorou um pouco, aí enquanto isso eu fiquei lecionando. O pessoal do banco do Brasil, já tinha o banco do Brasil, na época muita gente também do banco do Brasil lecionou e tinha os professores também que eram formados né na profissão mesmo (MOREIRA, 2019).

Já o professor Luz (2019) elucidou que a docência em sua vida profissional sobreveio a partir de um “acaso (risos) foi um acaso do destino. Eu cheguei a prestar vestibular para medicina para direito e aí fui ficar lá na educação”. Ou seja, o professor Luz ambicionava áreas totalmente distintas, mas como não conseguiu ser aprovado no curso desejado e acabou por agarrar a segunda alternativa: “eu prestei vestibular, aí tinha a primeira e a segunda opção de curso. Não me recordo qual foi que eu coloquei, na segunda coloquei geografia, aí como não fui aprovado na primeira e fui aprovado na segunda, aí eu fiquei com geografia” (LUZ, 2019).

O professor Luz (2019) ilustra que seu primeiro encontro com a docência foi tranquilo, embora tenha ficado ansioso. Explicitou que uma breve expe-

riência vivenciada em Goiânia ainda na condição de aluno, de substituir um colega de curso por um semestre, contribuiu bastante, mesmo com turmas, cursos e quantidade de alunos bem diferentes da realidade do Colégio Tocantins. Sobre o contexto do colégio descreve:

Aqui era aluno demais, era de quinta série até o terceiro ano do segundo grau. Tinha vários cursos: magistério, enfermagem, contabilidade, muitos cursos, e alunos demais. O colégio Tocantins tinha tanto aluno que muitas vezes para dar aula de uma disciplina tinha que juntar duas turmas numa sala. Faltaava espaço físico grande para comportar tanta gente e professor de menos, muitas vezes a gente não dava conta de dar aula em várias turmas (LUZ, 2019).

Diante do relato, entende-se que em Miracema havia uma grande quantidade de alunos. Havia a oferta de cursos e graus variados no Colégio Tocantins. A demanda para educadores era grandiosa. Absorviam profissionais com pouca ou nenhuma formação acadêmica para as nomeações e contratações.

Entretanto, a professora Souza (2019) natural de Lizarda/TO, após residir em Tocantínia/TO por doze anos, em 1972 mudou-se para Miracema, tinha 27 anos e cursava a terceira série do magistério. No tocante a decisão de ser professora, reverberou que isso adveio dela mesma e explicou: “porque naquele tempo era difícil, quando você terminava você queria era trabalhar, mesmo que fosse sem vocação, era o que tinha pra gente”. Destacou que a princípio não imaginava que seria docente, ou seja, o magistério sucedeu na sua vida por uma questão de oportunidade “quando eu terminei o que eu queria era trabalhar para ajudar meus pais que viviam com dificuldades, emprego era difícil”.

Nota-se que o elemento determinante na vida profissional de Araújo (2019) foi a dificuldade financeira vivida pelos pais. Os quais tinham pouco estudo, seu pai agricultor e a mãe doméstica. Araújo era de uma família de onze filhos, logo contribuir com algum dinheiro era algo imperioso. Assim, em 1974 conseguiu um contrato com políticos da cidade e começou sua trajetória no magistério. Encerrou suas atividades, após vinte e cinco anos de trabalho,

realizados em uma única escola, Santa Terezinha. Ao recordar a primeira experiência, diz: “enfrentei uma barrinha difícil, mas depois fui levando”.

Neste sentido, Miguel Arroyo (2000, p. 126) explicita que:

Ser professora, ser professor, projeta uma determinada função social, e mais do que isso, projeta ou concretiza uma determinada cosmovisão que está incorporada a esse ofício. A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. Essa condição está presente na socialização de toda nossa vida, sobretudo de nossa infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como possíveis.

A partir das narrativas e do fragmento acima descrito, compreende-se que nem sempre o ser professor ou professora está relacionado a uma predileção, porém a opção determina uma função social a ser exercida. Além disso, vários aspectos influenciam ou determinam a escolha de uma profissão como: condição social, oportunidades e o preconceito para o exercício de outras profissões, no caso de ser mulher.

Algumas considerações

Ela nos conta que no dia que seria o dia do dia
mais feliz de sua vida Arlindo Orlando, seu noivo,
um caminhoneiro conhecido da pequena e pacata cidade
de Miracema do Norte
Fugiu, desapareceu, escafedeu-se

Evandro Mesquita / Ricardo Barreto

Há dois passos do paraíso, encerro esta prosa. Prosa de tocaninense que aprendeu a geografia no pé. Da escola rural para a escola da cidade, muitas

narrativas ouvi e aprendi. De professores, de velhos, de pessoas que tentavam construir uma cidade que mirava o futuro.

Esta pesquisa historiou a trajetória dos professores aposentados que atuaram nos Colégios: Tocantins, José Damasceno Vasconcelos e Centro de Ensino Médio Santa Terezinha na cidade de Miracema do Tocantins. Para a consecução dos objetivos foi necessário contextualizar o cenário educacional e social do norte goiano através de jornais, arquivos de particulares e de instituições educacionais.

Fazer uma revisão da literatura local, regional e nacional do período de 1960 a 1990. Descobrir a história da educação contada pelos nortenses que se formaram em Goiás, São Paulo e Rio de Janeiro e outras capitais brasileiras. Como também os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa História, historiografia, fontes de pesquisa em educação do CNPq (2004) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

As narrativas dos professores, protagonistas deste trabalho proporcionaram um passeio pelas dificuldades impostas pela falta de formação para a docência, do apreço pelos alunos, da velha recitada tabuada, dos desfiles cívicos e até do carnaval nos antigos clubes da cidade. Época das marchinhas e das alegrias do ló ló.

O ofício de magistério não era tão feminino assim, a maioria dos professores ainda eram homens indicados pelo compadrio dos governantes. As mulheres eram convidadas a exercer a profissão porque não tinham outras alternativas para extensão do trabalho no lar.

O período militar foi destacado com muito pesar pelos professores, a função dos inspetores estava para além dos fins educacionais, tinha fins políticos e de controle da população. Posteriormente, ampliou-se a rede de escolas públicas coincidindo com a instalação provisória da capital na cidade de Miracema (1989), período de desenvolvimento da antiga Bela Vista.

Mais, em menos de um ano, a capital foi transferida para Palmas e Miracema foi destronada. Novos colégios surgiram na capital, oportunidades de trabalho e outras necessidades do capital. A cidade imaginada era puro barro e poeira.

Agora mirava-se um outro lugar. Tocantins.

As escolas do interior do goiano eram caracterizadas por um amplo conjunto de limitações, posto que, de modo geral, eram escolas pequenas com apenas uma ou duas salas de aula, as quais não possuíam recursos didáticos para o desenvolvimento de uma aprendizagem com o mínimo de qualidade. Era comum a contratação de professores sem formação para o exercício do magistério, o que tornava o ensino e a aprendizagem ainda mais limitado.

As memórias dos professores aposentados trouxeram à tona vestígios do cotidiano destas escolas, das práticas docentes, da palmatória, da disciplina religiosa, dos catecismos, da moral e cívica, dos desfiles e dos blocos carnavalescos. As vivências dos agentes escolares trouxeram informações sobre a cultura, as práticas, os ritos, o dia-a-dia escolar. Sobre a história da educação do norte goiano.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas E Vol. I).

BRASIL. LEI Nº 915, DE 16 DE JULHO DE 1997. *Define como símbolos da natureza do Estado, a flor, a árvore, o pássaro e a pedra que especifica*. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/345081/>> acesso dia 08 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei 5.692/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: LIMA, Nestor dos Santos. *Um século de ensino primário*. Natal: Typografia d'A República, 1927.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. LEI Nº 2.619, DE 9 DE AGOSTO DE 2012. *Define os Símbolos da Natureza do Estado do Tocantins, e adota outras providências.* < <https://central3.to.gov.br/arquivo/345125/>> acesso dia 08 de agosto de 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.* Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

GOMES, Ângela de Castro. A Escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro, PANDOLFI, Dulci de Chaves & ALBERTI, Verena (coords). *A República no Brasil.* pp. 385-449. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. 559p.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. *A formação dos professores no contexto atual.*

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p.20-28, 2002.

LIRA, Elizeu Ribeiro. *A gênese de Palmas - TO.* (Dissertação). Presidente Prudente: UNESP, 2011.

MAGALHAES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas.* Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

NEVES, Xavier Rogério; MARTINS, Maria do Carmo. *Memórias e História da escola.* Campinas, SP: Editora Mercado de Letras. 2008

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971).* Tese de Doutorado. UNICAMP 2000.

v.14, n.18, 2011, p. 103-125.

VASCONCELOS, Américo. *Retalhos de um passado: Miracema do Tocantins.* Miracema do Tocantins: Gráfica e Editora Kelps, 1991.

Entrevistas

COELHO, Maria Marlene Rocha. *Entrevista concedida a A.M.B.* Miracema do Tocantins, TO. 10 de maio de 2019.

COELHO, Neusa Pereira. *Entrevista concedida a A.M.B.* Miracema do Tocantins, TO. 21 de maio de 2010.

LUZ, Epitácio Pereira. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 03 de abril de 2019.

MILHOMEM, Urano Nolasco. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 21 de maio de 2010.

MIRANDA, Maria Graciete Iaghy. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 03 de abril de 2019.

MOREIRA, Carlos Augusto Cerqueira. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 07 de abril de 2019.

NASCIMENTO, Maria Edite Alves do. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 18 de abril de 2019.

NÔLETO, Evalda de Aquino. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 15 de maio de 2019.

PERNA, Adalgisa Nôleto. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 30 de janeiro de 2019.

SANTOS, João Alberto Fagundes dos. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 13 de abril de 2019.

SOUZA, Luiza de Araújo. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 08 de abril de 2019.

SOUZA, Luisa Moreira de. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 26 de abril de 2019.

SOUZA, Luiza Gonzaga Lopes de. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 23 de maio de 2019.

TORRES, Maria Rosária Campos. *Entrevista concedida a A.M.B. Miracema do Tocantins*, TO. 31 de janeiro de 2019.

12. PARFOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ACRE: EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA NA VIDA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS E ALÉM

*PARFOR AND TEACHER FORMATION IN ACRE: SENSES'S EFFECTS
OF POLICY ON SUBJECTS' PROFESSIONAL LIFE AND BEYOND*

*PARFOR Y FORMACIÓN DOCENTE EN ACRE: LOS EFECTOS DEL
SENSES DE LA POLÍTICA EN LA VIDA PROFESIONAL DE LOS
SUJETOS Y MÁS ALLÁ*

Nádson Araújo dos Santos

Francisca do Nascimento Pereira Filha

Universidade Federal do Acre (Ufac)

Considerações iniciais

A Formação de Professores não é uma temática nova nas discussões e nos contextos das pesquisas educacionais brasileiras. Tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação, estudiosos têm se debruçado em estudar os processos relacionados a formação inicial e contínua de professores, com destaque para o trabalho e o papel que são desenvolvidos pelas universidades públicas brasileiras nessa formação, bem como os desafios para manter os cursos de formação de professores acessíveis ao público e com qualidade.

Neste capítulo, em que refletimos sobre as realidades educacionais/acadêmicas de graduandos em Pedagogia, a discussão se dá em torno dos efeitos de sentido que um curso superior (licenciatura) de Pedagogia é capaz de produzir na vida de cidadãos que residem do interior do estado do Acre: ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, moradores dos espaços rurais, entre outros. Sedo assim, o trabalho busca discutir a formação de professores no Brasil, especificamente no Acre, e os desdobramentos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor como política emergencial de acesso

ao ensino superior que oportunizada a transformação de vida de centenas de pessoas nos mais diversos municípios do estado.

Para além de uma breve contextualização, este texto se propõe a apresentar o perfil socioeconômico dos alunos beneficiados pelo Parfor em Tarauacá/AC e concomitante a isso, a partir da análise cuidadosa e das reverberações das falas dos sujeitos, compreender os efeitos de sentido do Parfor na vida dessas pessoas. Indicaremos esse diálogo teórico, refletindo sobre a formação de professores no Brasil, seus desafios, possibilidades e encaminhamentos.

Formação de Professores no Brasil: uma breve contextualização

A formação de professores no Brasil para o ensino das denominadas “primeiras letras” foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais (GATTI, 2010). Essas escolas correspondiam ao nível secundário e posteriormente, em meados do século XX, ao ensino médio. Foram essas instituições que realizavam, por sua vez, a formação de professores para atuarem nos primeiros anos do ensino fundamental e na educação infantil. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, n. 9.394/1996 é que se postulou a formação desses docentes em nível superior, estipulando um prazo de dez anos para que houvesse enquadramento e oferta de curso superior para os professores.

Os cursos de licenciaturas são os que, por força de lei, têm o objetivo de formar professores para a educação básica: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação de jovens e adultos; ensino profissionalizante; educação especial. As questões/tensões relacionadas a profissionalização docente e acerca da institucionalização e dos currículos dos cursos de licenciatura são discutidas há bastante tempo no Brasil, estudos como os de Candau (1987), Braga (1988), Alves (1992), Marques (1992) já demonstravam vários problemas relacionados a formação de professores.

No que se refere aos cursos de Pedagogia, aqui no Brasil, Segundo Gatti (2020), percebemos que houve, no século XXI, um

crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (GATTI, 2020, p. 7).

Como pudemos observar, a partir dos anos 2000, houve uma procura bastante significativa por cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Em virtude disso, muitas instituições privadas investiram nessas áreas, visto a necessidade formativa de professores. Com isso, percebemos como é importante da universidade pública na/para a formação de professores qualificados.

É, por tanto, nesse contexto que surge, em contexto nacional, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, que entre seus objetivos, destacamos a formação de professores, principalmente, em regiões/localidades em que há elevada carência de professores graduados e pouca, e na maioria das situações, nenhuma outra oportunidade formativa para os professores. Discorreremos sobre o Plano na seção a seguir.

Parfor: contextualização da implementação e outros apontamentos

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi lançado em 2009. O Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, implanta, em regime de colaboração entre a Capes, o Distrito Federal, os estados e os municípios e as Instituições de Ensino Superior. O Plano, em caráter emergencial, foi lançado com o objetivo de

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que

estes profissionais possam obter a formação exigida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País (DECRETO 6755/2009, *grifos nossos*).

Como pudemos observar na redação do Decreto 6755/2009, entre os objetivos do Plano, destaca-se: fomentar a oferta de curso superior; atender às diretrizes da LDB (BRASIL, 1996) no que se refere a formação exigida aos profissionais para o exercício do magistério; contribuir com a melhoria da qualidade da Educação brasileira. Os cursos ofertados por meio do Parfor são de primeira e segunda licenciaturas e formação pedagógica. Para ser contemplado e realizar os cursos, o partícipe precisa possuir cadastro na Plataforma Freire, ser docente ou intérprete de Libras da rede (cadastrado no Educacenso) e ter anuência/validação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente em que estiver vinculado.

No estado do Acre, o Plano foi implementado em 2012, por adesão da Universidade Federal do Acre (Ufac). No entanto, segundo Carvalho, Gonçalves e Silva (2020, p. 184) somente partir do segundo semestre de 2013 é que a Ufac iniciou efetivamente as atividades do Parfor, ofertando “turmas especiais de Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras Vernáculas e Geografia”. Ainda, segundo Pereira Filha, Reis e Braga (2020), no Acre, o ingresso da Ufac no Parfor ocorreu com oferta de cursos apenas na modalidade presencial e todos do tipo primeira licenciatura. As autoras (2020) acrescentam:

No primeiro formato do programa, que corresponde aos anos entre 2013 e 2019, segundo dados da coordenação institucional na IES, o Parfor estava presente em 13 municípios: Porto Walter; Marechal Thaumaturgo, Brasília, Santa Rosa do Purus, Jordão, Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Rio Branco, Plácido de Castro, Capixaba e Senador Guimard, com um total de 29 turmas de Licenciatura em Pedagogia, uma de Licenciatura em Geografia, uma de Letras – Português e duas de Ciências Biológicas, totalizando a quantidade de 3.157 alunos (PEREIRA FILHA; REIS; BRAGA, 2020, p. 39, *grifo nosso*).

Como vimos, no estado do Acre, o Parfor tem relevante contribuição ao levar a formação de professores a 13 dos 22 municípios, dessa maneira, esteve, ou ainda está, presente, desde a sua implantação, em mais de 50% dos municípios acreanos. As autoras (2020) ainda destacam que em 2018 foram ofertadas mais 400 vagas, exclusivamente para o curso de Pedagogia, distribuídas em sete municípios: Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa, Jordão, Cruzeiro do Sul, Feijó e Tarauacá.

Na continuidade discursiva, discorreremos, na próxima seção, sobre a metodologia da pesquisa, contextualizando sobre o *lôcus* a constituição do corpus, a sistematização, técnica de análise e apresentação dos dados desta pesquisa.

Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (WELLER; PFAFF, 2018), uma vez que se ocupa em analisar questões e problemas da área da Educação, observando uma situação real com vistas a contribuir com o entendimento sobre uma determinada realidade educacional. Do tipo estudo exploratório, a investigação foi realizada em Tarauacá, município do estado do Acre. De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui uma população estimada, em 2021, de 43.730³⁶ cidadãos.

Realizamos o estudo em uma turma (única) do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado de maneira modular nas dependências do Núcleo de Tecnologia Educacional de Tarauacá, no âmbito do Parfor, pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Participaram da investigação 28 (vinte e oito) graduandos, oriundos de diversos espaços (urbanos e rurais) da região, esses participantes fazem parte da sexta turma do curso de Pedagogia ofertado por meio

³⁶ Segundo informações disponíveis no site do IBGE, em consulta realizada em 15 de agosto de 2022. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/tarauaca/panorama>.

do Plano. Para manter o sigilo das informações e preservar as identidades dos sujeitos, utilizamos o padrão P1, P2...P28, para nos referir aos partícipes.

O corpus da pesquisa se constitui de informações coletadas por meio de questionário online, do tipo *survey*, elaborado por meio da plataforma *Google forms*, estruturado com 13 (treze) perguntas abertas e fechadas. A aplicação do questionário ocorreu em julho de 2022, por ocasião da oferta do componente Estágio Supervisionado I – Ed. Infantil, ministrado pelos autores deste texto. Como técnica de organização, sistematização e análise das informações utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

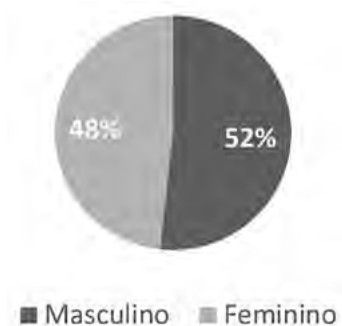
A ATD mostrou-se adequada para o estudo por não possuímos inicialmente categorias de análise pré-estabelecidas. Pelo contrário, as categorias emergiram dos dados gerados por meio das respostas ao questionário. Então, a partir das respostas, apresentamos nas próximas subseções o mapeamento do perfil dos graduandos e a análise os efeitos de sentidos do Plano e da Política de Formação de Professores na vida dos sujeitos dos sujeitos.

Mapeamento do perfil dos sujeitos da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos um breve mapeamento dos sujeitos da pesquisa. Esse perfilamento é necessário para compreendermos quem são os sujeitos alunos do único curso de formação de professores ofertado pelo Parfor atualmente em Tarauacá-AC. Conhecer quem são esses sujeitos e a configuração da turma é significativo, uma que nesta investigação estamos refletindo sobre os efeitos de sentido do plano emergencial na vida desses professores em formação.

As primeiras informações coletadas, nos apresenta um dado bastante curioso, eles desvelaram que na turma de Pedagogia em Tarauacá é formada majoritariamente por sujeitos que se declaram do gênero masculino, observemos o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Gênero dos graduandos



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Como podemos observar no Gráfico 1, há uma significativa participação de sujeitos declarados do gênero masculino no curso de Pedagogia investigado. Esse dado é relevante, pois essa informação nos leva a inferir que, a falta de diversidade de cursos nas cidades e outras questões como o difícil acesso, que é o caso do município de Tarauacá-AC, o curso que é oferecido se torna a única oportunidade de acesso ao ensino superior. Essa discussão de gênero e da temática de masculinidades na Pedagogia é relevante, pois pesquisas como a que Jaeger e Jacques (2017) realizaram demonstram como é reduzida a presença do homem na Pedagogia, principalmente na Educação Infantil. Segundo os autores (2017),

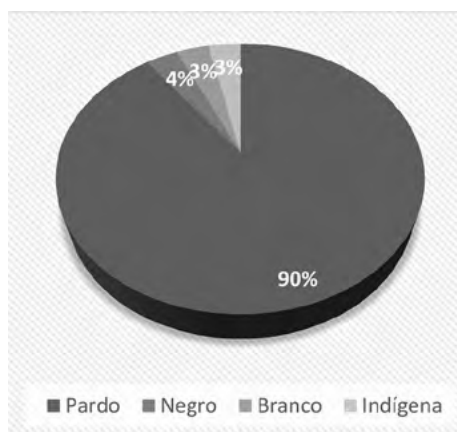
A escassez e, muitas vezes, a ausência masculina, geram discussões diversas sobre os motivos que, raramente, impelem homens a escolherem o Curso de Pedagogia, assim como despontam suposições e debates que buscam entender como essa formação profissional foi se tornando um lugar incômodo e pouco atraente aos homens. Quando, audaciosamente, adentram o curso, não raro emergem suspeitas e questionamentos relativos às suas competências no cuidado e atenção necessárias à educação de uma criança (JAEGER; JACQUES, 2017, p. 546).

Acreditamos que essa escolha pelo curso de Pedagogia, realizada pelos participantes desta pesquisa se dá, principalmente, pela falta de opção e por

enxergarem como única oportunidade formativa para inserção no mercado profissional ou se manter empregado. Outra informação relevante, refere-se à autodeclaração de raça ou etnia dos graduandos, de acordo com os dados da pesquisa, 90% da turma se autodeclararam pardos e mais 4% negros, isso implica que 94% são pardos ou negros. Essa informação é relevante para demarcar a contribuição dos pretos e pardos na Educação Brasileira, sobretudo, no curso de Pedagogia em Tarauacá.

Na turma, há também alunos indígenas, contudo, situado na região norte do país, apesar de integrar a Amazônia legal, percebemos que a presença dos povos indígenas ainda é bastante tímida, na turma investigada, apenas 3% autodeclararam ser pertencentes a alguma comunidade de povos indígenas. Com isso, inferimos que se faz necessário ainda, pensar e agir com vistas a ampliar o acesso de indígenas no ensino superior e, principalmente, em cursos de formação de professores. Observemos os dados no Gráfico 2, a seguir com a estratificação de raça/etnia da turma de Pedagogia em Tarauacá.

Gráfico 2: Raça e ou etnia dos graduandos

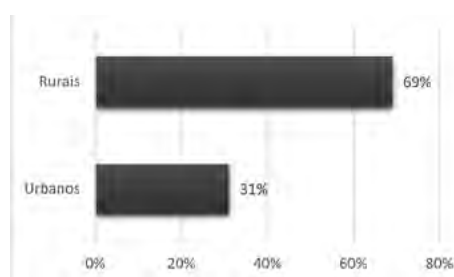


Fonte: dados da pesquisa (2022).

O curso de Pedagogia do Parfor (Ufac), em Tarauacá, atende a cidadãos taraucaenses que moram nos espaços urbanos e em rurais. Alguns dos alunos participantes da turma relataram que se deslocam de maneira pluvial por até

12 horas de barco/canoa até chegar no centro da cidade, onde está localizado o Núcleo de Educação que pertence ao município e que é cedido em regime de colaboração para que a universidade realize as aulas. Conforme desvelam os dados da pesquisa, 69% dos graduandos são oriundos de espaços rurais, em que maioria desses espaços é de difícil acesso, sequer possuem uma rede de transporte pública ou privada que facilite a mobilidade desses sujeitos. O Gráfico 3 apresenta os dados referentes a localização/ moradia dos partícipes.

Gráfico 3 – Moradia/Localização dos Partícipes



Fonte: dados da pesquisa (2022).

É importante destacar que, mesmo os moradores dos espaços denominados urbanos, também possuem dificuldades de se deslocarem de duas residências ou do trabalho para participarem das atividades desenvolvidas presencialmente, nos polos de apoio. Durante as aulas, há muitos relatos de dificuldades nesse sentido.

Uma informação pertinente que observamos a partir das análises dos questionários, é que há uma certa “contradição” no que se refere a atuação profissional dos graduandos partícipes em relação a sua contratação enquanto professores de educação básica. Um dos critérios que torna o sujeito apto a ingressar no curso superior pelo Parfor é seu vínculo como docente (seja como efetivo ou substituto) na educação básica. Dessa maneira, os candidatos ao curso pelo plano precisam constar no Censo Escolar, como docentes, para que tenham suas inscrições validadas. No entanto, a pesquisa demonstrou que a maioria desses professores em formação, tiveram seus contratos descontinuados pelos próprios órgãos que os indicaram para a formação. No Gráfico 4,

apresentamos as informações sobre a atuação profissional docente dos graduandos participantes da pesquisa, observemos:

Gráfico 4 – Atuação como docente na Educação Básica

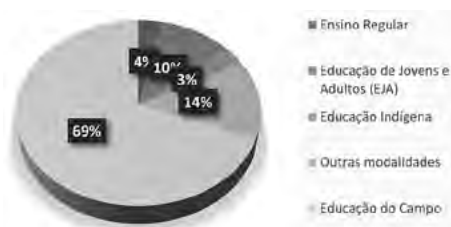


Fonte: dados da pesquisa (2022).

Como pudemos observar, nos anos que antecederam a pesquisa, 96,5% dos graduandos estavam atuando em sala de aula, com predominância de atuação na Educação Infantil, 62,1%. Em 2022, no período em que foi realizada a pesquisa, apenas 51,7% informaram que estão atuando como docentes na rede. Os dados da pesquisa desvelam que pelo menos 44,8% dos graduandos foram desligados dos seus respectivos órgãos, ou seja, tiveram seus contratos descontinuados, o que é deveras contraditório, pois há investimento de dinheiro público na formação profissional do sujeito para sua inserção na academia, tal inserção pressupõe o melhoramento da qualidade na educação local etc. No entanto, esses profissionais são desligados e substituídos, em muitos casos, por outros sujeitos sem formação.

No gráfico 5, a seguir, apresentamos na mesma logicidade, as modalidades de ensino que esses profissionais atuavam antes de 2022 e em 2022. Vejamos, portanto:

Gráfico 5 – Modalidades em que atuou/atua



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Os dados revelam mais uma informação que consideramos relevante, 69% dos graduandos que já são docentes atuaram ou ainda atuam na modalidade de Educação no campo, Gráfico 5, seguido de outras modalidades, 14%, em que se enquadra a participação em programas especiais como é o caso do Asas da Florestania³⁷, projeto que leva professores à alunos dos espaços rurais e de difícil acesso.

Na próxima seção, apresentamos os efeitos de sentidos desvelados pelos professores em formação no curso de Pedagogia em Tarauacá/AC, no que se refere as implicações do Parfor na formação deles.

Efeitos de sentidos reverberados por professores em formação pelo Parfor

Nesta pesquisa, em que aplicamos o questionário online, nosso objetivo geral é analisar quais são os efeitos de sentido, do curso oferecido pelo Parfor/Ufac, produzidos pelos sujeitos em formação. A partir da técnica de análise ATD, os dados desvelaram alguns que esses efeitos perpassam e se desdobram nas categorias: formação acadêmica; desenvolvimento intelectual do sujeito; profissionalização da docência; realização pessoal.

³⁷ O projeto desenvolvido especialmente para crianças de 4 a 5 anos de idade que residem em assentamentos e nas margens de rios dentro das Reservas Extrativistas ou isoladas nas comunidades mais longínquas do Acre. Fonte: <https://www.tarauaca.ac.gov.br/single-post/2019/05/15/asas-da-florestania-infantil-possibilita-educacao-de-qualidade-na-zona-rural-de-tarauaca>.

Na continuidade discursiva, apresentaremos subseções em que discutiremos as categorias que emergiram dos dados e apresentamos excertos das falas dos sujeitos extraídas dos metatextos elaborados por ocasião da análise.

Formação acadêmica

Um dos efeitos de sentidos mais relatados pelos graduandos se refere ao entendimento do Parfor como uma possibilidade concreta de alcançar a, sonhada por muitos, formação acadêmica. Para grande parte dos partícipes, o curso de Pedagogia oferecido pelo plano emergencial representa único opção de acesso a um curso acadêmico vejamos, portanto, alguns relatos.

O curso me oferece de alguma forma uma graduação, para que eu possa ser um profissional mais qualificado, graduado, e com um nível mais avançado (P1), grifo nosso.

O PARFOR tem um leque de contribuições para minha formação pessoal e profissional. Tais como a reafirmação do meu desejo de me formar em pedagogia, tem possibilitado aprender e reaprender teorias que já colocamos em prática ou que colicarei futuramente (P10), grifo nosso.

Como podemos observar nos excertos, P1, “uma graduação” e P10, “formar em pedagogia”, relatam que enxergam no Parfor a oportunidade de realizarem o curso de graduação, serem Pedagogos, dessa maneira, compreendemos que o primeiro efeito de sentidos desvelados pelos partícipes é de sentir e ser formado em Pedagogia, no sentido de concluir o ensino superior e melhorar, desse modo, o nível de escolaridade deles. Em se tratando de um país como o Brasil, que segundo o IBGE (2019) os dados demonstram que 46,5 da população de 25 anos ou mais possui apenas o ensino fundamental ou equivalente, 27,4% tinham apenas o ensino médio e somente 17,4% com ensino superior completo.

Desenvolvimento intelectual

Mais um efeito de sentidos desvelados pelos graduandos, se refere a participação no curso e a contribuição do processo com o desenvolvimento intelectual do sujeito. Os graduandos entendem que por meio do plano emergencial é possível ao sujeito se desenvolver intelectualmente e que isso contribui nas formas de pensar e agir. Observemos os excertos de P4, P13 e P19.

Contribuiu na forma de pensar de agir (P4).

Com 100% de certeza, o Parfor foi e estar sendo o divisor água não minha formação, tenho plena certeza de que ao término desse curso serei um profissional muito mais qualificado e com outra visão sobre a minha prática pedagógica (P13).

O Parfor tem contribuído muito na minha formação pessoal e profissional, pois tem me mostrado uma nova direção na minha vida, fez eu entender várias coisas que para mim era certo e no Parfor eu vi que era outra situação. Fez eu ter um novo olhar para a profissão docente e conhecer direitos que não sabia etc. (P19).

Nas falas de P4, “forma de pensar e agir”, P13, “profissional mais qualificado” e P19, “um novo olhar para a profissão”, fica claro os efeitos de sentidos que eles atribuem ao Parfor quando relacionam essa inserção no plano de formação de professores como um divisor de águas nas suas carreiras e na vida, fazendo-os ampliar o pensamento o entendimento da vida acadêmica e profissional, a cidadania, a reconhecer-se como um cidadão de direitos, antes não conhecidos. Os relatos são significantes e fundamentais para a defesa de políticas de formação emergenciais, tais como o Parfor para o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais crítica, para que assim as escolas possam receber professores com uma formação sólida e crítica da realidade e dos contextos sociais.

Formação profissional

Para além da formação acadêmica, foi recorrente na fala dos sujeitos, a importância do Parfor para formação profissional do docente, pois segundo os

graduandos a profissionalização da docência acontece por meio da formação, que na maioria deles, só está sendo possível devido ao Parfor/Ufac. Vejamos, pois, alguns excertos em que os partícipes discorrem sobre isso.

Essa formação para mim traz, mas expectativas e conhecimentos, para assim poder usar no exercício profissional (P8).

O PARFOR tem contribuído com o conhecimento na minha área de trabalho tanto pessoal como profissional (P12).

O programa plano nacional de formação de professores da educação básica PARFOR têm contribuído de forma significativa para o nosso processo formativo no decorrer desses anos, importante destacar que, sem esse programa dificilmente estaríamos quase concluindo uma formação de nível superior! [...] o programa é importante, sem ele não teríamos esse privilégio, gratidão ao PARFOR e aos professores que têm participado conosco deste momento (P17).

O PARFOR é responsável por ter transformado minha vida. Me concedeu uma formação acadêmica. Era tudo que eu queria na minha vida. [...] Fizemos alguns embates, mas sempre visando o melhor. Agradeço a todos os PROFESSORES que contribuíram para a nossa FORMAÇÃO e levo um APRENDIZADO para TODA minha vida (P22).

Os excertos referentes as falas de P8, P12, P17 e 22, ratificam o que já tem sido bastante discutido neste capítulo. Os sujeitos atribuem ao Parfor a responsabilidade e a expectativa dos sujeitos em ser um melhor profissional, mais qualificado, com vistas ao melhor exercício profissional da docência. No entanto, os partícipes deixam claro que para além do âmbito profissional, o curso superior também contribui com a vida pessoal do sujeito. Segundo o relato de P12, o Parfor é o responsável pela sua transformação de vida. Fazendo assim, a análise das implicações, defendemos que o Plano tem um significado impactante na vida dos sujeitos, principalmente na vida daqueles que relataram não ter outra oportunidade para além do Parfor para que pudesse finalizar um curso superior.

Considerações finais

Neste texto, que define por objetivo compreender como os graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, Núcleo em Tarauacá, avaliam as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no que se refere as suas contribuições na/para a formação deles. Percebemos que os sujeitos da pesquisa agenciam o Parfor como política de formação de professores com implicações de efeitos de sentido na vida acadêmica, profissional, pessoal e além.

Foi importante observar que nos moldes em que se configura o Parfor no âmbito de Tarauacá/AC, o plano tem oportunizado que as masculinidades tenham acesso ao curso de Pedagogia, abrindo possibilidades de atuação profissional do homem Pedagogo na sociedade. Para além das questões de gênero, observamos também que o curso tem predominância participativa de pardos e negros, o que é socialmente relevante, haja vista a segregação e a falta de oportunidades que jovens negros e pardos sofrem no país, inclusive para acesso à universidade.

Com a pesquisa, foi possível perceber o quanto precisamos melhorar as amarrações que dão forma ao plano e as políticas de formação de professores, tal como o Parfor. Os resultados da pesquisa demonstraram que os graduandos reconhecem o Parfor como única possibilidade de acesso ao ensino superior e suas narrativas desvelam que para além de contribuir com o acesso e permanência no mundo do trabalho, a Política os proporcionou desenvolvimento intelectual e pessoal, sendo determinante no (re)direcionamento de seus projetos de vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/1996, de 23 de dezembro de 1996. *Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília – DF.

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

CANDAU, V.M.F. (Org.). Novos rumos da licenciatura. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

CARVALHO, M. C. A.; GONÇALVES, R. M.; SILVA, A. R. X. *Processos e práticas de formação de professores(as) da Educação Básica no estado do Acre*. In: CARVALHO, M. C. A.; MAUÉS, J. M.; GONÇALVES, R. M. (Orgs.). Contextos, sujeitos e práticas de formação de professores(as): os desafios do Parfor. Curitiba: CRV, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/tarauaca/panorama>. Acesso em 15 ago. de 2022.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v.25, n.2, p.545-570, agosto, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/M9qfpLxghJxZPF7qxKDG59n/?lang=pt>. Acesso em 15 ago. de 2022.

MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

13. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A CONEXÃO COM O ENSINO DE ARTES VISUAIS: O INVISIBILIZADO E O INEXISTENTE, EM RORAIMA

*INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THE CONNECTION
WITH VISUAL ARTS EDUCATION: THE INVISIBILIZED AND THE
NON-EXISTENT IN RORAIMA*

*LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA Y LA CONEXIÓN CON
LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES: LO INVISIBILIZADO
Y LO INEXISTENTE EN RORAIMA*

Emílio Caetano Ferreira

Leila Adriana Baptaglin

Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva

Universidade Federal de Roraima

Introdução

Nosso trabalho aqui se assemelha ao de um escafandrista que procura descobrir, num fôlego de um mergulho, o panorama de uma paisagem submersa – no nosso caso, elaborar um desenho geral e aproximativo das pesquisas sobre Educação Escolar Indígena em Roraima e suas conexões com o ensino de artes visuais. Disso procede que o presente texto procura sondar alguns objetivos específicos como: 1) os temas frequentes em pesquisas e publicações contemporâneas acerca da Educação Escolar Indígena em Roraima; 2) os desafios para a Educação Escolar Indígena em Roraima de acordo com esses temas; e 3) os temas relacionados com o ensino de artes visuais abordados contemporaneamente nas pesquisas em Roraima. Para trabalharmos com esses objetivos adotamos alguns procedimentos que não pretendem ser exaustivos, mas aproximativos.

Inicialmente, como num prólogo, constituímos brevemente uma contextualização sociocultural de Roraima relacionada com a educação para um melhor entendimento do lugar das pesquisas. Depois estabelecemos o período de 2011 a 2021 para a coleta de pesquisas e a partir dessa determinação temporal passamos para a escolha de descritores que se referissem, num primeiro momento, à “Educação Escolar Indígena” e “Roraima”, num segundo momento, à “Educação Escolar Indígena” “artes visuais” e “Roraima”. Para buscar as pesquisas estabelecemos de início o *Google Acadêmico* e *SciELO*, que consideramos suficiente para um levantamento aproximativo como este. Após o levantamento das pesquisas agrupamo-las por ano e procuramos identificar alguns dos temas recorrentes na Educação Escolar Indígena, focando em Roraima e em como o ensino de artes visuais está presente nessa modalidade da Educação Básica neste Estado. Neste sentido a estruturação deste estudo deu-se através da apreciação com base na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a qual estrutura os dados em categorias de análise.

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 2011, p. 45 - 46).

Agora que – talvez – confortamos o leitor, podemos nos permitir dar-lhe uma pontinha de inquietação. Disse François de La Rochefoucauld, em uma de suas máximas datadas do século XVII, que “nossa sabedoria está tão à mercê da fortuna quanto nossos bens” (LA ROCHEFOUCAULD, 2014, p.54), de onde podemos intuir que o que sabemos depende dos livros com que

topamos, das pessoas que cruzaram nosso caminho e nos ensinaram algo e das pesquisas que encontramos por acaso – antes preferencialmente na biblioteca, hoje também em buscadores na internet.

Por isso, a resposta que chegamos aqui a respeito das perguntas que nos propusemos não é de modo algum definitiva, mas uma aproximação, uma sondagem prévia do terreno e não estamos querendo, para usar uma metáfora de Sócrates a Teeteto, nomear os cem pedaços de madeira que compõem uma carroça, mas, como diz o mesmo Sócrates, satisfaz aqui um delineamento breve da carroça: “rodas, eixo, carroçaria, aros, cambão” (PLATÃO, 2007, p. 149).

Por fim, estamos cientes de que o uso da internet nos coloca à mercê dos algoritmos que nos trouxeram as informações. Podemos estar, por não controlarmos em última instância os algoritmos, diante de um caso de sorte epistemológica - na qual o agente, “apesar de atender às condições padrões exigidos, ainda falha em ter conhecimento” devido ao acaso (ROSAURO, 2021, p. 39). Seja como for, sigamos adiante.

O contexto roraimense: brevíssimo prólogo

De acordo com Vital (2015), o estado de Roraima tem o menor PIB do país, além de ter um histórico de conflitos envolvendo o garimpo e a ocupação da terra, as intervenções religiosas e a instabilidade política. A ocupação portuguesa tem como um dos marcos a construção do forte de São Joaquim entre 1775 e 1776, e se deu com o uso escravo de mão-de-obra indígena. O Estado passou pelo ciclo da borracha com a chegada de diversos emigrantes nordestinos que, posteriormente, dedicaram-se ao garimpo nos rios Mau e Cotingo até a decadência desse ciclo na década de 1960.

Sobre o contexto socioeconômico e suas relações com a educação, Maciel (2016) faz uma síntese feliz ao abordar os *Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia*. Para o autor há uma perda do que chama de cultura cabocla em parte de Roraima para um tipo de influência cultural advinda do sul do país. O que seria a cultura cabocla? Para Maciel (2016) essa cultura está expressamente representada nas danças com influências de

rituais indígenas, o estilo de vida e de trabalho na floresta, a natureza vista na comunidade de aves e peixes, a miscigenação e a expressão máxima da luta entre índios e portugueses: o boi-bumbá. Partindo dessa perspectiva vemos que Roraima vivencia uma mudança da cultura cabocla com um estilo particular de vida para um novo tipo de exploração da natureza e de disposição frente à vida, uma transformação sociocultural intensa que deve ser considerada ao pesquisador que se propõe refletir sobre educação nesse contexto.

Além disso, outra peculiaridade a ser considerada é que há um déficit de investimentos e de pesquisas em Roraima, já que o estado está na região Norte do país e como tal também participou do desenvolvimento desigual da região em relação ao restante do país no que se refere à educação. Como salienta Maciel (2016) o modelo de desenvolvimento brasileiro, “ao concentrar as riquezas nas regiões Sul e Sudeste, também, concentrou, nestas regiões, a capacidade científica e tecnológica do país” e isso refletiu diretamente na qualidade do ensino público, tanto básico, quanto superior (MACIEL, 2016, p. 32).

É nesse contexto histórico e econômico que se situa a Educação Escolar Indígena em Roraima. O que é a Educação Escolar Indígena? De acordo com a Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), trata-se do compromisso do Estado de:

[...] oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Buscando identificar as etnias que compõem o estado de Roraima, conseguimos localizar oito etnias pelo site dos povos indígenas no Brasil, colocando nos descritores a busca por região e selecionando o estado de Roraima são elas:

Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Waiwai, Wapixana, Ye'kwana³⁸, apesar de que o referido site localizou somente essas oito, conseguimos, em outras fontes, identificar também a etnia Yanomami, a qual também inserimos aqui e a referida etnia é citada por autores como Botelho (2009), Araújo (2014) e Sousa (2018), contabilizando no total nove etnias.

Com o intuito de tornar mais compreensível o reconhecimento dos principais povos indígenas de Roraima, e para melhor embasar essa discussão trazemos o detalhamento por etnia, outras denominações, família linguística e população conforme a ilustração do quadro a seguir:

Quadro 1 – Etnias indígenas de Roraima

Etnia	Outras denominações	Família Linguística	População
Ingaricó	Kapon Akawaio Patamona	Karib	1.401
Macuxi	-	Karib	43.192
Patamona	-	Karib	198
Taurepang	Pemon Arekuana	Karib	792
Waimiri Atroari	Kinja	Karib	2009
Waiwai	<u>Hixkaryana</u> Mawayana Karapawiyana <u>Katuenayana</u> Xerewiyana	Karib	2502
Wapichana	Uapixana Vapidiana Wapixana Wapisiana Wapishana	Aruak	9.441

³⁸ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em 07 de Julho de 2021

Ye'kwana	Maiongong Makiritare De'kwana Dhe'kwana Soto	Karib	615
Yanomami	Yanomae, Yanōmami, Sanima Ninam	Yanomami	19.338

Fonte: Elaboração dos autores

De acordo com Santilli (2001), Melo (2012), Freitas (2007) a maior etnia de Roraima é composta pela etnia Macuxi. Freitas (2007) defini ainda que, os Macuxi habitam terras de lavrados e serras da região do Rio Branco e formam a maior população indígena do estado, habitando também aldeias da República Cooperativista da Guiana. Em segundo lugar, temos Wapixana que estão localizados no sudeste do lavrado e várias aldeias da Guiana e Venezuela.

Os povos indígenas da etnia Macuxi pertencem a família linguística Karíb e atualmente estão entre a fronteira Brasil e Guiana, para Santilli³⁹ (2001) esses povos estão subdivididos em aldeias e algumas delas são isoladas, a estimativa aproximada é de que há 140 aldeias. E que segundo fontes do site Povos Indígenas no Brasil em Roraima esses povos totalizam 33.603⁴⁰ pessoas. Por outro lado, a etnia Wapixana pertence à família linguística dos Aruák e, de acordo com dados da Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena) de 2014 sua população está estimada em 9.441 habitantes.

De posse desse breve contexto, que situa o estado de Roraima na história socioeconômica do país e colocando a importância dessa contextualização para a reflexão sobre a educação e pesquisas na região, podemos prosseguir com nossa proposta para este texto.

³⁹ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi#Identifica.C3.A7.C3.A3o_e_localiza.C3.A7.C3.A3o. Acesso em: 07 de Julho de 2021.

⁴⁰ Dados da Sesai 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

Os temas contemporâneos da educação escolar indígena e a especificidade em Roraima

Para a reflexão sobre os temas contemporâneos da educação escolar indígena em Roraima, separamos cinquenta resultados obtidos na busca com os descritores “Educação Escolar Indígena” e “Roraima”. Nesse levantamento inicial, constatamos que muitas das publicações incluíam, ou não, o termo “Roraima”. Num primeiro momento, dividimos por ano esses trabalhos - que envolviam artigos, dissertações e teses - para um lance de vista do interesse dos pesquisadores pelo tema dentro dos resultados encontrados.

Com base no nosso levantamento, pudemos perceber que há uma média que varia entre três a seis publicações por ano, tendo um pico de onze publicações encontradas que se referem a 2020. Como encerramos nossa busca em 2021, fica por observar se a tendência para o ano de 2022 e se os anos seguintes serão de aumento ou de queda na produção de publicações com o tema e se o ano de 2020 foi um ano atípico. Também é preciso considerar que, por exemplo, o buscador *Google* leva em consideração a popularidade e a citação dos trabalhos e disso procede que, talvez, não houve tempo suficiente para que as publicações de 2021 tivessem citações ou acessos suficientes para que sejam consideradas relevantes e apareçam nas buscas. É possível então que haja um aumento tanto de publicações como de interesse, mas que não foi detectado pela nossa busca atual.

Como o objetivo é tentar entender quais as preocupações recorrentes dos pesquisadores, a busca por relevância das publicações pode nos ajudar no sentido de que é possível perceber não só o interesse de quem publicou, mas também o interesse de quem pesquisa. Assim, das publicações levantadas e que pode indicar o interesse dos pesquisadores, separamos as seguintes categorias no material levantado: a *cultura*, que perpassa o currículo e o trabalho dos conteúdos escolares frente à cultura das comunidades indígenas; a *formação*, que dialoga com a história da Educação Escolar Indígena, o conhecimento necessário para o contexto em que os professores atuarão e os desafios da implementação da Educação Escolar Indígena. Essa divisão não se dá de modo

fechado, já que pertencem a uma área de estudo e, por isso mesmo, são partes interconexas de um todo.

Depreende-se que é recorrente a preocupação com a *cultura*, em sentidos que vão desde a valorização da cultura indígena, as discussões sobre interculturalidade/multiculturalidade e educação indígena. Filtrando nosso resultado para apenas publicações que citassem diretamente “Roraima,” encontramos treze publicações que citam diretamente o Estado, no nosso levantamento – a maior parte delas a partir de 2017 – e esse padrão de interesses se repete sendo recorrente abordagens da Educação Escolar Indígena e a cultura, como visto em Oliveira, 2012; Nascimento, 2014; e Nascimento, Quadros e Fialho, 2016.

Também as práticas pedagógicas e formação docente são frequentes, incluindo abordagens dentro de disciplinas específicas e a formação para a Educação Escolar Indígena em Roraima, como visto em Leite, Oliveira e Wunsch, 2021; e Voltolini e Kaiber, 2017. O que se percebe, é que os pesquisadores se preocupam com a confluência da cultura indígena específica de cada comunidade e a cultura escolar com os saberes constituídos nos documentos curriculares nacionais. Colocar em diálogo a cultura e a identidade dos professores indígenas, ou não indígenas, com os saberes tradicionais de um povo e os conteúdos escolares é um desafio constante.

No caso da *formação*, para a Educação Escolar Indígena, a Universidade Federal de Roraima conta com a licenciatura intercultural, cujo objetivo é “Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, com áreas de concentração em *Ciências Sociais, em Comunicação e Artes* ou em *Ciências da Natureza*” (UFRR, 2002, p. 12). Leite, Oliveira e Wunsch (2021) apresentam a perspectiva dessa formação e o desafio da mesma em ser intercultural – e que transparece na entrevista que fizeram com Pierangela Cunha, de etnia Macuxi e que se empenhou nas articulações do Instituto *Insikiran* de Formação Superior Indígena em suas reivindicações por uma formação de professores indígenas:

Educação escolar indígena ela é específica e diferenciada. Específica porque ela é voltada para os povos indígenas e diferenciada porque, por ela ser dife-

renciada, ela tem aspectos que envolvem aspectos culturais, envolvem aspectos, os elementos que nós temos, a cultura de cada povo. Então ela é diferenciada nesse sentido. Como grande defensora e como pessoa que ajudou a construir esse conceito que a gente ouvia das nossas lideranças [...] O que nós queremos, qual é essa educação? [...] A educação escolar indígena, ela amplia, porque ela traz o conhecimento científico ocidental, mas ela é complementada pelo conhecimento de um povo, pelos saberes de um povo, pela epistemologia de um povo, então tem todo um arcabouço de conhecimentos que os povos indígenas têm, e que a gente busca levar para a educação escolar indígena (PIERANGELA, apud LEITE; OLIVEIRA; Wunsch, 2021, p. 2-3).

Mas, essa formação de professores indígenas ainda precisa encontrar um contexto de implementação efetiva que, de acordo com Pierangela, “em se tratando de direito, de garantia de direito, de política pública, nós conseguimos no papel garantir isso”, no entanto, “falta muito apoio ainda, para as escolas indígenas, para trabalhar especificidade, para trabalhar conforme a realidade das Comunidades” (PIERANGELA apud LEITE; OLIVEIRA; Wunsch, 2021, p. 5). A noção de que a implementação se dá no papel, mas precisa avançar também aparece em Oliveira (2020) para quem, apesar das conquistas legislativas “que dariam as condições estruturais para se implantar a educação escolar indígena diferenciada, como a criação da LDB, dos Parâmetros Curriculares e do Plano Nacional de Educação, os agentes estatais”, o poder público federal isenta-se de suas responsabilidades pela Educação Escolar Indígena e a transfere para os estados e os municípios e, no caso de Roraima, também para as disputas das organizações indígenas locais, levando ao fracasso da implementação de uma educação escolar diferenciada.

A Educação Escolar Indígena e o ensino artes visuais em Roraima: uma busca nas pesquisas

O levantamento sobre artes visuais e Educação Escolar Indígena complementa nossa tentativa de sondar os temas e desafios contemporâneos nas

pesquisas educacionais, com foco no estado de Roraima. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena), que tem entre suas finalidades “apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula” (RCNEI, 1998, p. 13), as artes visuais estão inseridas na Educação Escolar Indígena juntamente com outras linguagens artísticas e possui suas especificidades:

Assim como a (s) língua (s), os conhecimentos matemáticos, a história, a geografia ou as ciências integram as áreas do currículo escolar, também a arte pode constituir-se como tal e ser trabalhada por meio dos conteúdos que lhes são próprios. Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura etc.) estudam-se as técnicas, o preparo das tintas, trabalham-se as linhas, as formas, as cores; no teatro, os personagens, o texto, o cenário; na música, há os ritmos, a altura dos sons, o timbre da voz, e assim por diante (RCNEI, 1998, p. 292).

A julgar pela busca por “artes visuais”, “educação escolar indígena” e “Roraima” ainda temos uma situação de “raras exceções” no Estado de Roraima, já que ela não rendeu frutos, o que indica a escassez de pesquisas nesta área. Diante do resultado pouco favorável tomamos a decisão de procurar por pesquisas em lugares os mais variados, mudando o procedimento inicial que havíamos proposto, “as violações são necessárias para o progresso” (FEYERABEND, 1977, p. 29). Desta forma, depois de indicações de colegas pesquisadores e busca em outras fontes, como o banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebemos que as artes visuais carecem de professores, com formação adequada, e de pesquisadores, em Roraima, já que não houve, no levantamento, pesquisas que apontassem especificamente para a Educação Escolar Indígena em conexão com o ensino de artes visuais, enquanto campo de estudo e de ensino.

Silva e Baptaglin (2015) abordam a questão da formação em artes visuais no Estado e, ainda em 2015, já apontavam o reduzidíssimo número

de professores de artes visuais, com formação adequada. Para além da questão das políticas públicas, relacionaram o deslocamento constante no Estado ao apontarem que isso reflete no sistema educacional do Estado. Para as autoras, “grande parte das pessoas que migram para Roraima, a grande maioria para a capital Boa Vista, após algum tempo, retornam para os seus Estados de origem ou seguem para outros Estados”, levando o Estado a “abarcas em seu território elementos culturais de todo o Brasil e dos países vizinhos que se relacionam sem uma definição exata, ou um processo de hibridação, sendo de lugar nenhum e de todo o lugar, ao mesmo tempo.” (SILVA; BAPTAGLIN, 2015, p. 855). Para elas, isso “reflete no sistema educacional do Estado de maneira geral e, em especial, no ensino de artes, passando diretamente pelas políticas públicas educacionais e a formação dos professores” (SILVA; BAPTAGLIN, 2015, p. 855).

Refletindo sobre isso, é possível vislumbrar, por outro lado, que um robusto investimento na área educacional no Estado poderia transformar o contato de diversas culturas de todo o Brasil, presentes no Estado de Roraima - juntamente com as culturas dos países vizinhos e as diversas culturas dos povos indígenas - numa característica potencializadora de produções de pesquisas no ensino de artes visuais e de produções artísticas. No entanto, os dados de 2020 sobre o ensino de artes, em Roraima, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicados em 2021, revelam que “o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de artes, em que 8,2% das turmas são atendidas por docentes com formação inadequada” (INEP, 2021, p. 44). Podemos deduzir que, se não há formação adequada de docentes, faltará pesquisas e, com poucos professores de artes visuais, temos menor abordagem e valorização da imensa diversidade cultural do Estado de Roraima.

É revelador que, ao começar a buscar por dados sobre a Educação Escolar Indígena em Roraima e sua conexão com o ensino de artes visuais, é possível se deparar com reivindicações como as da Carta Final da 51ª Assembleia dos Povos Indígenas de Roraima, em 2022 (CIMI, 2022), que aponta que há um déficit de 394 escolas indígenas em Roraima, que, das 167 escolas indígenas

do Estado, 90 não possuem nem sequer uma construção qualquer, para abrigar os alunos e que os Yanomami não possuem nenhum professor de origem Yanomami. Ou com informações como a do Conselho Indigenista Missionário (SPEZIA, 2019), de que 96% das escolas indígenas de Roraima foram construídas pela própria comunidade.

O Estado de Roraima, como é possível perceber, continua à margem de uma política pública efetiva na área da educação e, conseqüentemente, na Educação Escolar Indígena e no ensino de artes visuais, o que dificulta o desenvolvimento em pesquisas e produções no ensino de artes visuais de sua formidável riqueza cultural. Ao olhar essa realidade, podemos dizer, como Lombardi e Colares (2020), que “constata-se, assim, que o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública de âmbito nacional” (LOMBARDI; COLARES, 2020, p. 22). Democratizar, podemos dizer, é garantir que os estudantes e pesquisadores, independente do estado ou cidade em que estejam, tenham uma organização, isto é, um planejamento político conjunto com a sociedade e devidos investimentos que permitam uma educação de qualidade.

Considerações finais

Considerar, essa junção de con[junto] + siderar [sider: estrela], vem do latim, “observar as estrelas”, já que os antigos romanos supunham que deviam observar a posição das estrelas para agir (VIARO, 2022). Então, caro leitor, olhando a posição das estrelas de Roraima – no caso as pesquisas sobre Educação Escolar Indígena relacionadas com o ensino de artes visuais – podemos, ao fim, concluir que, no nosso levantamento, de modo geral, os temas frequentes em pesquisas e publicações acerca da Educação Escolar Indígena, em Roraima, por volta da última década, foram relacionados à *formação* – dialogando com a história da Educação Escolar Indígena, o conhecimento necessário para os professores que atuarão nessa modalidade e os desafios da implementação efetiva e com qualidade da Educação Escolar Indígena; e à *cultura* – que aborda a questão do currículo, conteúdos disciplinares e a cultura

indígena. Essa é a nossa definição da carroça, conforme a metáfora usada por Sócrates na Introdução.

Já os desafios para a Educação Escolar Indígena, em Roraima, passam, num nível amplo, por uma política pública de organização e investimentos e, mais amiúde, no desafio dos professores em trabalhar o conteúdo escolar ao mesmo tempo em que os harmoniza com as diferentes culturas presentes no Estado. Por fim, sobre os temas relacionados com o ensino de artes visuais abordados contemporaneamente nas pesquisas em Roraima, nos deparamos com um descampado, tal qual uma paisagem do lavrado roraimense.

Disso, concluímos que há, por um lado, a invisibilização – marginalização – dos povos indígenas, em Roraima, vista no movimento de negação de garantir o direito a uma educação diferenciada e, em muitos casos, de negação até mesmo da posse de suas terras e garantia do direito fundamental à vida, nos conflitos de exploração ilegal de suas terras. Por outro lado, essa invisibilização leva ao inexistente, haja vista quando procuramos por pesquisas que abordem a Educação Escolar Indígena, em Roraima, e o campo do ensino de artes visuais – e o inexistente, muitas vezes, pode revelar o que existe. Assim, se podemos concluir algo, é que os antigos romanos tinham lá sua razão: é preciso olhar a posição das estrelas para depois agir. Mas, acrescentamos, nós precisamos ir além: é necessário agir para mudar a posição das estrelas.

Referências

ARAÚJO, M. S. M. *Toponímia de comunidades indígenas do município de Pacaraima. Dissertação de Mestrado (mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.*

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 6ª edição. 3ª reimpressão de 2011.

BOTELHO, S.M. de P.D. *Escola Técnica de Roraima: retrospectiva da trajetória de desenvolvimento através da memória. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)*. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.*

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Carta Final da 51ª Assembleia dos Povos Indígenas de Roraima*. Disponível em <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/03/CARTA-FINAL-DA-51a-AGPIRR.pdf>> Acesso em julho de 2022.

CRI. *Conselho Indígena de Roraima*. Disponível em <<https://cir.org.br/site/sobre-o-cir/>> Acesso em junho de 2022.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

FREITAS, D. B. A. P. Falar makuxi bilinguismo e seus fenômenos. In: M. O. S. Cruz & R. C. de Andrade (orgs.) *Letras e outras letras*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

INEP. *Resumo Técnico do Estado de Roraima: censo da educação básica 2020*. [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

LA ROCHEFOUCAULD. *Reflexões ou sentenças e máximas morais*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. *Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora*. Revista USP, São Paulo. n. 127, p. 11-26, outubro/novembro/dezembro 2020.

LEITE, S. F. A; OLIVEIRA, M. M. F. de; WUNSCH, L. P. Educação Escolar Indígena em Roraima: formação docente e escolas específicas diferenciadas. In. *Linhas Críticas*, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021.

MACIEL, A. C. A formação cultural da Amazônia e ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, M. A.;

NASCIMENTO, M. L. B. P. (org.). *Educação e diversidade cultural: desafios para estudos da infância e da formação docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

MELO, L. M. de. Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: Entre os Macuxis e Wapichanas de Boa Vista – Roraima. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (*Dissertação de Mestrado IPHAN em preservação do patrimônio cultural*) Rio de Janeiro – 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%2B%C2%BA%2B%C3%BAo%20Luciana%20Marinho%20de%20Melo.pdf> acesso em: 09 de Jul. 2022.

NASCIMENTO, R. N. F.; QUADROS, M. T. de; FIALHO, V. Interculturalidade enquanto prática na Educação Escolar Indígena. In. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*. Ano 20, 27(1):187-217, 2016.

NASCIMENTO, R. N. F. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. *Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia* - Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 266 pp. 2014.

OLIVEIRA, M. Às margens do Estado e as contradições da Educação Escolar Indígena em Roraima. In. *Revista Norte Científico*. v. 15, n. 1, p. 26-48, 2020.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. In. *Educ. Soc.* 33 (120), Set 2012.

PLATÃO. *Diálogos I: Teeteto (ou Do conhecimento), Sofista (ou Do ser), Protágoras (ou Sofistas)*. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

RCNEI. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROSAURO, J. V. Sorte moral e epistêmica: uma investigação sobre possíveis aproximações entre os dois fenômenos. *Dissertação de mestrado*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, *Programa de Pós-Graduação em Filosofia*, 2021. 103 f.

SANTILLI, P. *Pemoongon patá: território Macuxi, rotas de conflito*. Editora: Unesp. São Paulo. 2001.

SILVA, I. S. da; BAPTAGLIN, L. A. Políticas públicas e o ensino de artes: o contexto de formação e atuação docente em Roraima. *Diálogos (Maringá. Online)*, v. 19, n.2, p. 849-870, mai.-ago./2015.

SOUSA, W.C. A. Construções identitárias: o aluno indígena na escola do não indígena. 2018. *Dissertação de Mestrado (mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras*, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

SPEZIA, A. Cerca de 18 mil indígenas de Roraima estão sem ir à escola este ano e diretor do MEC fala em contingenciamento. CIMI, 2019. Disponível em <<https://cimi.org.br/2019/05/cerca-18-mil-indigenas-roraima-estao-sem-escola-este-ano-diretor-fala-contingenciamento/>> Acesso em junho de 2022.

UFRR. *Projeto de curso de licenciatura intercultural*. Boa Vista: Pró-Reitoria de Graduação, 2002. Disponível em: < <https://ufr.br/proeg/arquivos/category/12-ppp?download=465:licenciatura-intercultural>>. Acesso em junho de 2022.

VIARO, M. E. *História das palavras: etimologia*. Disponível em <<https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Historia-das-palavras.pdf>> Acesso em junho de 2022.

VITAL, M. Formação socioeconômica do Estado de Roraima. In. CASTRO, Edna R. de; CAMPOS, Índio. (Org.). *Formação socioeconômica da Amazônia*. Belém: NAEA/UFPA, 2015.

VOLTOLINI, L.; KAIBER, C. T. Educação Escolar Indígena e educação matemática: um estudo na comunidade indígena Serra da Moça. In. *Acta Scientiae*, v.19, n.4, jul./ago. 2017.

14. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANEJAMENTO ESTATAL: REFLEXÃO SOBRE INDICADORES SOCIAIS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NA AMAZÔNIA PARAENSE

*QUALIFICATION OF TEACHERS IN STATE-LEVEL PLANNING:
REFLECTIONS ON SOCIAL INDICATORS OF MONITORING AND
ASSESSMENT IN THE AMAZON FROM PARÁ*

*FORMACIÓN DOCENTE EN LA PLANIFICACIÓN ESTATAL:
REFLEXIONES SOBRE INDICADORES SOCIALES DE SEGUIMIENTO
Y EVALUACIÓN EN LA AMAZONÍA DE PARÁ*

Maria Gorete Rodrigues de Brito

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Francisco Willams Campos Lima

Universidade Federal do Pará

Introdução

Por meio deste artigo, propõe-se uma reflexão, na perspectiva do materialismo histórico dialético, sobre indicadores sociais de monitoramento e de avaliação relacionados à formação de professores. Para tanto, empreende-se estudos bibliográfico-documental, acerca dos indicadores relacionados a essa temática, constantes do Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelecendo-se o contraponto em relação a aspectos que poderão subsidiar a construção de indicadores sociais, que possam ser considerados significativos para o contexto social e político de atuação dos professores e professoras da Amazônia Paraense. Dessa forma, busca-se revelar limites e contradições a partir da discussão de políticas educacionais de professores na/da Amazônia Paraense.

A discussão sobre essa temática situa-se no âmbito do planejamento educacional, materializado, nos últimos anos, por meio dos planos decenais,

que, para este trabalho, passa a ser mais diretamente demarcado a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que instituiu a obrigatoriedade de monitoramento e avaliação no contexto da planificação estatal.

Não obstante, a importância do planejamento na área da educação, como possibilidade de serem aferidos resultados a curto, médio e longo prazos em relação à implementação de políticas públicas educacionais, considera-se que essa discussão precisa ser situada temporal e historicamente, de modo que seja possível identificar as contradições do Estado capitalista. Portanto, torna-se imperioso que se conheça a essência da instituição estatal e contexto em que esse processo se desencadeia, como assevera Maciel (2016), ao se referir ao Estado o qual também passa a ser denominado, atualmente, como neoliberal.

A partir desses pressupostos, propõe-se a discussão sobre a formação de professores, buscando-se compreendê-la no contexto da Amazônia Paraense, com suas singularidades e problemáticas. O interesse por essa abordagem relaciona-se à proximidade do objeto de estudos à realidade, que tem sido foco de investigações por parte desses pesquisadores. Entende-se, entretanto, na perspectiva do materialismo histórico dialético que, a realidade a ser investigada, no tocante “à construção de indicadores sociais de monitoramento e avaliação acerca da formação de professores na Amazônia Paraense” extrapola a localidade geográfica, haja vista que aspectos singulares dessa região se articulam com o universal (COLARES, 2011, p. 189).

Admite-se que essa abordagem apresenta certo nível de complexidade, haja vista que a formação social da(s) Amazônia(s) se caracteriza(m), fundamentalmente, por sua dinamicidade e multiplicidade, constituída de vários aspectos que a tornam singular. Nesse sentido, Colares (2011), argumenta acerca da necessidade de se incluir, nesse debate, “a pluralidade humana amazônica”, para que se possa utilizar o termo Amazônia.

Dessa forma, ao se discutir indicadores sociais de monitoramento e avaliação nessa Região, precisa-se reconhecer as diversidades, singularidades e pluralidades que caracterizam a Amazônia Paraense, que possui aspectos intrínsecos aos múltiplos contextos de vida e de existência social, cultural e política, que não podem ser capturados ou interpretados em sua totalidade.

Diante dessa realidade, destacam-se alguns aspectos, para que permitam fazer incursões analíticas, sem a pretensão de exaurir a temática em toco. Para tanto, foram definidas duas seções. Na primeira, apresenta-se um breve histórico sobre o monitoramento e avaliação dos planos decenais, a partir do qual são resgatados aspectos relacionados ao planejamento e gestão de políticas educacionais; na segunda, refletem-se sobre indicadores sociais de monitoramento e avaliação acerca da formação de professores na Amazônia Paraense.

Um breve histórico sobre monitoramento e avaliação

O tema monitoramento e avaliação de planos decenais de educação, apesar de ser ainda recente na história da educação brasileira e amazônica, possui uma trajetória que precisa ser recuperada, ainda que de forma sumária, a fim de que se possa situar e compreender essa temática na conjuntura atual, por se tratar de uma das formas mais sistemáticas de planejamento destinado à gestão de políticas educacionais.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o tema ganhou maior notoriedade, na medida em que passou a ser mais diretamente evidenciado na discussão da gestão e do planejamento educacional. A partir de então emergiu o binômio: *monitoramento e avaliação* (grifo nosso), pressupondo a indissociabilidade e até mesmo a complementariedade mútua destes termos, de modo que não se pode compreender um sem a imersão direta no outro e vice-versa.

Com base nesse entendimento, a discussão das políticas educacionais ganha um novo enfoque no Estado capitalista em sua atual configuração, admitindo-se a possibilidade de superação de problemas educacionais advindos, contraditoriamente, da lógica excludente produzida por esse mesmo sistema educacional, orientados por princípios neoliberais. Nesse contexto, o planejamento estatal se instituiu como uma das ferramentas para o aprimoramento das políticas educacionais, tendo como princípios norteadores a eficácia e a eficiência na gestão pública (CASTRO, 2008).

Assim, foram instituídas instâncias de monitoramento e avaliação, para o atendimento do que prevê o Plano Nacional de Educação (2014-2024), acerca da “realização de avaliações parciais das metas relativas aos níveis, etapas e modalidades de educação com vistas a sugerir ajustes e redirecionamentos com relação às políticas nacionais de educação” (AGUIAR et al., 2022, p. 22).

Portanto, a partir da vigência da Lei Federal n. 13.005/2014, passaram a ser identificadas referências mais diretas acerca da necessidade de implementação de procedimentos de monitoramento contínuo e de avaliação sistemáticas das metas e respectivas estratégias dos Plano Nacional de Educação, como preconiza o art. 5.º da mencionada Lei, que: “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (BRASIL, 2014).

Para tanto, a Lei Federal n. 13.005/2014, que instituiu o PNE (2014-2024), designou, em âmbito nacional, instâncias responsáveis pelas avaliações em referência, quais sejam: Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação (MEC), Fórum Nacional de Educação (FNE) e Comissões de Educação e Cultura da Câmara e do Senado Federal.

Para subsidiar esse processo de avaliação, foram construídos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indicadores, que permitem demonstrar resultados alcançados, ou que deixaram de ser atingidos, ou ainda os que retrocederam em relação às Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), compreendendo, fundamentalmente, os seguintes aspectos: média de alunos por turma; média de horas-aula diária; taxa de distorção idade-série; taxa de rendimento; taxa de não resposta (TNR); percentual de docentes com curso superior; adequação da formação docente; regularidade do corpo docente; esforço docente; complexidade de gestão da escola; nível socioeconômico; taxas de transição; remuneração média dos docentes; indicador de fluxo da educação superior.

Constata-se, assim, que além de definir uma perspectiva de acompanhamento pautada em indicadores, a exemplo do que foi demonstrado anteriormente, deixa subentendido que o monitoramento é parte integrante desse

processo, sendo admitido como procedimento contínuo que antecede as etapas de avaliação sistemática ou periódicas do PNE (2014-2024).

Para tanto, a Lei que aprovou o PNE (2014-2024) estabelece ainda que deverão ser disponibilizadas informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional. Tais estudos deverão ser referenciados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no Censo Demográfico e nos Censos Nacionais da Educação Básica e superior mais atualizados, acrescentando-se ainda sem prejuízo outras fontes e informações relevantes.

Vale ressaltar que os Relatórios dos Ciclos de Monitoramento e Avaliação do PNE vem sendo publicados, regularmente, pelo Inep, a cada dois anos: o 1.º Ciclo, excepcionalmente, corresponde ao biênio 2014 a 2016 (com a abrangência de 3 anos em razão da definição da linha de base); o 2.º Ciclo diz respeito ao ano de 2018; o 3.º Ciclo relaciona-se ao ano de 2020, tendo o 4.º Ciclo sido publicado em 2022. Esses relatórios, de acordo com Aguiar (et al., 2022, p. 22) “subsidiar o processo de monitoramento e avaliação ao apresentarem resultados atualizados dos indicadores das metas do PNE, bem como análises sobre as tendências em cada indicador”.

Ressalta-se, ainda, que outro espaço destinado às avaliações das metas e estratégias do PNE (2014-2024) diz respeito às Conferências Nacionais de Educação que precisam se constituir em espaço coletivo de deliberação democrática, devendo, contar, por conseguinte com a participação de segmentos sociais e educacionais. Para tanto, a Lei 13.005/2012, em seu art. 6.º estabelece que: A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais”. E ainda complementa que esses eventos deverão ser realizados com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Para tanto, foi realizada a CONAE 2018, que estabeleceu, entre seus objetivos: “avaliar a implementação do PNE, com destaque específico ao cumprimento das metas e das estratégias intermediárias, sem prescindir de uma análise global do plano” (BRASIL, 2018). Trata-se de um objetivo que apresentava

consonância com a legislação em vigor, embora seja necessário reconhecer que a avaliação do PNE (2014-2024) não ocorreu de acordo com o que preconizava a lei e nem tampouco na perspectiva democrática desejada, uma vez que o debate em torno da consolidação de políticas de educação que vinha ocorrendo desde a CONAE 2014, que resultou no estabelecimento do PNE (2014/2024), sofreu descontinuidade, com o desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE).

Esse processo de rupturas e descontinuidades com fortes influências sobre a gestão das políticas educacionais é mais uma das contradições do Estado capitalistas, cujos governos, orientados por ideologias conservadoras e de direita, deixam de priorizar temas educacionais que são importantes para o reconhecimento dos problemas educacionais brasileiros, o que inclui as Amazôniaas.

Formação social e econômica: o planejamento estatal na Amazônia

A discussão acerca de indicadores de monitoramento e avaliação, no contexto da planificação da educação na/da Amazônia Paraense precisa levar em conta, fundamentalmente, suas singularidades, complexidades e desafios. Assim, admite-se que pensar a educação nesse contexto, pressupõe que sejam considerados aspectos relacionados à sua historicidade, aos seus valores e às suas características locais, que podem ser explicados a partir de sua formação socioeconômica (CASTRO; CAMPOS, 2015).

Para tanto, propõe-se, mais diretamente, compreender a (s) Amazônia(s) paraenses, situada num contexto histórico concreto, em que o global dialoga com as partes, numa perspectiva dialética. Com isso, serão utilizadas referências acerca de estudos historiográficos empreendidos a partir da implementação de políticas de desenvolvimento econômico na Região, enfatizando-se o papel desempenhado pelo Estado capitalista, cuja lógica é pauta na mercantilização com seus inexoráveis reflexos sobre as condições de sobrevivência dos povos que se encontram nesses territórios.

Nesse sentido, considera-se a importância de estudos historiográficos de autores como Maciel (2012), por meio dos quais analisa o processo de ocupação e de formação social e econômica da Amazônia, denunciando, ao mesmo

tempo, as problemáticas enfrentadas, desde o período colonial pelos povos residentes dessa Região, representados proeminentemente pela cultura cabocla⁴¹. Esses problemas, apesar de apresentarem novas configurações, em razão do processo de constituição e ou de reconfiguração histórica, continuam, de alguma forma, repercutindo na abordagem de temas educacionais na Região.

Assim, evidenciam-se, por exemplo, as formas de organização e exploração do trabalho, desde o processo de conquista da Amazônia pelos portugueses (MACIEL, (2012), que continuam existindo, ainda, hoje, não obstante as mutações verificadas ao longo da história no modo de reprodução capitalista, que pode ser caracterizado em fases, até se chegar aos dias atuais, quando ocorre a urbanização da cultura cabocla⁴², tornando-a, de acordo com Maciel (2012, p. 131): “uma sociedade de classes, culturalmente referenciada e historicamente situada”.

Acrescenta-se, ainda, com base no entendimento do mencionado autor, que ocorre no período de 1920 a 1960, a consolidação do modo de viver caboclo nas cidades. Com a ditadura militar, pode-se constatar a implementação de processos de integração nacional na Amazônia, que vão além da integração regional, quando o grande capital se instala nessa Região, cuja expansão foge ao modelo convencional ou ao estilo clássico, de acordo com Maciel (2012)⁴³.

⁴¹ O autor discorre sobre o processo de formação da cultura cabocla, apresentando o consenso entre historiadores e antropólogos quando à demarcação histórica de cada período. Assim, recomenda-se a leitura de: MACIEL, Antônio Carlos. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round de resistência cabocla. In: GOBBI, Marcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (org.). Educação e diversidade cultural: desafios para estudos da infância e da formação docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

⁴² Maciel (2012) ao se referir ao terceiro momento de formação da cultura cabocla, divide-o em duas fases (1920 a década de 1960; e aos dias atuais), enfatizando que ambas passaram por um intenso êxodo rural.

⁴³ Maciel (2012) caracteriza o modelo de expansão do capital na região em três momentos: *i) aliança entre o grande capital monopolista associado ao capital colonialista interno e o Estado autoritário; ii) a burguesia é convertida em proprietária de terra; iii) as populações, em sua grande maioria, deixam e se transformam em proprietários; e iv) evidencia-se a política de expropriação e marginalização sociais no campo* (grifos nossos).

Stella (2009), por seu turno, ressalta que, inicialmente, os efeitos dessa integração correspondia ao predomínio do capital mercantil, que repetia o modelo primário-exportador⁴⁴, o que representava resistência ao processo de desenvolvimento capitalista. Porém, tal modelo passou a estimular políticas de desenvolvimento regionais, mediante o aumento da presença do Estado na Região, especialmente nos Governos de Getúlio Vargas. Evidencia-se, nesse contexto, a ampliação da perspectiva de planificação regional, sobretudo com o Retorno de Vargas ao poder em 1951, por meio do voto direto. É nessa conjuntura política que Stella (2009) destaca o crescimento da economia, com o fortalecimento do Estado capitalista, resultando na institucionalização do desenvolvimentismo⁴⁵, processo esse marcado por controvérsias e contradições, com fortes impactos sobre as condições de vida dos povos originários ou que vivem nesses territórios.

Em função dessa política econômica desenvolvimentista, é aprovada a Lei n. 1.806, de 6 de janeiro de 1953, a partir da qual foi criada a Superintendência de Desenvolvimento para a Valorização Econômica da Amazônia, sediada em Belém. A partir de então o Estado, objetiva o desenvolvimento econômico, mas se volta também para as questões sociais e ambientais, explicitadas nos Planos Quinquenais. A educação figurava, nesses planos, ao lado de outras preocupações sociais, a exemplo da alimentação, assistência e saúde e saneamento, em vista da regeneração física e social da população. Stella (2009, p. 81) argumenta que a estratégia do Estado consistia em “modernizar a economia regional sem provocar rupturas na estrutura social arcaica”.

Stella (2009) destaca, ainda, em termos macroeconômicos, o Plano de Metas de Juscelino Kubistschek (JK), a partir do qual foram feitos investimen-

⁴⁴ Stella (2009) explica que a integração da Região Amazônica ao mercado nacional diferencia-se do modelo verificado anteriormente, uma vez que o Centro-Sul passou a ser o comprador de matéria prima, fornecendo, conseqüentemente, produtos manufaturados.

⁴⁵ Rosário, Souza e Rocha (2021) argumentam que esse processo de desenvolvimento levado à cabo nessa Região ao longo do seu devassamento correspondem aos interesses pautados na acumulação material, em detrimento do ambiente ecológico e humano. Compreende-se, por conseguinte, que tal perspectiva de desenvolvimento apresenta-se condizente com os interesses escusos do capital na Região.

tos em infraestrutura, a exemplo da inauguração do Aeroporto de Belém e a construção de grandes rodovias inter-regionais, podendo ser citada, nesse contexto, a Belém-Brasília (BR-010). A educação constava no mencionado Plano como uma das áreas prioritárias, confirmando a tendência de que a essa área atendia, estrategicamente, aos interesses expansionistas do capital.

Porém, considera-se que os investimentos na industrialização da região que continuaram crescendo desde os anos de 1930, voltados para a integração da Amazônia à economia brasileira, deu origem ao êxodo rural, tendo provocando, assim, um intenso crescimento demográfico da Região⁴⁶, forçando as populações do campo a migrarem para as cidades ou grandes centros urbanos devido ao acesso restrito a serviços sociais básicos, a exemplo da educação. Tal fenômeno revela a contradição do Estado capitalista, haja vista que esse crescimento não veio acompanhado de infraestrutura adequada e nem tampouco do planejamento e da oferta de serviços para o atendimento às demandas sociais da população que migrou do campo e que passou a residir nas periferias, onde passaram a enfrentar precárias condições de sobrevivência.

O panorama histórico apresentado, sumariamente, contribui para o entendimento do contexto atual que caracteriza as múltiplas Amazônias, marcada por conflitos e impactos socioambientais e culturais, que se aprofundaram nesses territórios, na segunda metade do século XX e no século XXI. Esse processo pode ser explicado pela política de integração desenvolvimentistas, que se instalou nas múltiplas Amazônias, materializada, também, por meio de grandes projetos⁴⁷

⁴⁶ Stella (2009) explica que entre 1940 e 1970 a população do Norte aumentou em 253%, fenômeno este atribuído também ao êxodo rural.

⁴⁷ Hage, Silva e Costa (2020, p. 132), citam, como exemplo, os seguintes Projetos: “Grande Carajás, responsável pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (inaugurada em 1985), pela instalação do polo metalúrgico da Albras - Alunorte (1985) em Barcarena, a formação do consórcio de alumínio no Maranhão - Alumar (1984), a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (2010) em Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio e o mais recente (2018-2019) debate acerca da ampliação e impactos ambientais causados nas comunidades pesqueiras, indígenas e quilombolas pela Hidrovia Araguaia-Tocantins”.

Maciel (2016, p. 32), oportunamente, ressalta que nos últimos quarenta e cinco anos, entre 1970 e 2015⁴⁸, o capital teria alcançado “seus objetivos econômicos e, apesar das adaptações, a cultura cabocla resiste na grande calha (Acre, Amazonas, Pará)”. É necessário ressaltar essa resistência, segundo o mencionado autor, não se verifica de forma homogênea, uma vez que há, em algumas regiões, a exemplo do Sul do Pará, certo predomínio da cultura sulista, que continua, ainda, hoje, determinando a atividade econômica mediante a exploração de recursos naturais.

É importante salientar que o contexto de reconfiguração sociocultural da Amazônia vem exigindo formação docente, de acordo com Maciel (2016), que extrapolam os limites da cultura tradicional cabocla. Dessa forma, precisa ser contemplado no planejamento estatal, - o que, conseqüentemente, se constitui em objeto de avaliação e monitoramento, - as assimetrias regionais, que passaram a exigir políticas de formação docente sintonizadas com essas múltiplas realidades, fruto que são de vicissitudes e transformações históricas da Região.

Portanto, embora, tenham sido constatadas algumas referências históricas à educação, no planejamento estatal, pode-se considerar que esta não foi objeto de atenção estratégica e nem tampouco de definição de políticas de formação de professores, em atendimento aos novos paradigmas formativos decorrentes das políticas desenvolvimentistas que evidenciaram problemas educacionais que passaram a ser enfrentados pelas populações dessa Região.

Ao contrário, “nas últimas décadas, a educação na Amazônia vem sendo negligenciada e, quando materializada, ocorre “em meio de predação (*sic*) de recursos naturais e humanos (ROSÁRIO; SOUZA; ROCHA, 2021, p. 206). Evidencia-se, nesse contexto, que o Estado capitalista, durante o processo de formação social e econômica da Amazônia deixou de dar a devida atenção aos

⁴⁸ O período pode ser atualizado, sem nenhum prejuízo em relação à perspectiva histórica que vem sendo assinalada, considerando-se que a atual conjuntura corresponde ao ano de 2022. Portanto, pode-se afirmar que, nos últimos 52 anos, os objetivos econômicos do capital não foram só alcançados, mas, também, aprofundaram as contradições sociais nessa Região.

problemas sociais e educacionais da Região, o que representou descasos em relação às demandas sociais das classes populares e ou das populações diretamente afetadas pelas políticas de desenvolvimento econômico.

Precisa ser considerado, nesse contexto, o papel exercido pelo Estado, cuja essência se fundamenta na divisão de classes sociais, o que pode ser evidenciado, mas diretamente, durante o processo de integração nacional verificado na Amazônia, mas que persiste ainda hoje, na medida em que a história das instituições educacionais no Estado capitalista sempre objetivaram discriminar e marginalizar as classes trabalhadoras e populares, originárias majoritariamente da formação cabocla dessa Região (MACIEL, 2012; 2016).

Alude-se, dessa forma, sobre a necessidade de serem considerados, por ocasião do planejamento educacional, as contradições históricas do Estado capitalista na Região, que serviram para reforçar o fenômeno da exclusão social e negação da constituição histórica e identitária dos povos que vivem na Amazônia Paraense e que deixaram de ser contempladas por ocasião do planejamento estatal. Tais aspectos precisam ser resgatados, em favor da construção de indicadores sociais que possam contribuir para o efetivo acompanhamento das políticas públicas, no âmbito da gestão estatal, de modo que os processos históricos que contribuíram para o sucateamento da educação pública sejam revelados e desmistificados, o que poderá contribuir para que se compreenda a essência problemas que são enfrentados na contemporaneidade, nessa Região.

É importante, nesse debate, trazer à tona o sentido atribuído à escola pública quando se fala na formação de professores, no contexto do planejamento educacional. Interessa, por conseguinte, sustentar a concepção de uma educação pública, na perspectiva de Marx, assumida na Comuna. Trata-se de uma escola que precisa ser pública, gratuita, popular e que seja inclusiva; concebida, de acordo com Lombardi e Colares (2020 apud LOMBARDI, 2020, p. 19), “como uma importante ferramenta de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da revolução”. Com efeito, a formação daqueles que se propõem atuar na escola pública traduzir esse compromisso político-social, que, nas Amazônias, deve ser assumido em sua sociobiodiversidade,

a fim de desvelar o que está em disputa nesses espaços (VASCONCELOS; ALAMBRADO, 2020).

Portanto, hoje, ao se discutir planos decenais de educação, em pleno século XXI, como forma de planificação estatal, por meio dos quais objetivava-se a definição e implementação de políticas públicas para a superação de problemas socioeducacionais da Região, pressupõe que sejam questionadas as estratégias de planejamento do Estado capitalista que estão em curso, o que inclui a formação de professores, com problemáticas e desafios que são resultantes de vicissitudes históricas, próprias de um sistema capitalista caracterizado por profundas contradições, que deram origem aos problemas sociais que vem sendo enfrentados.

Indicadores sociais de monitoramento e avaliação na Amazônia Paraense

Antes de adentrar, mais diretamente, na discussão acerca de indicadores sociais de monitoramento e avaliação na Amazônia Paraense, considera-se a necessidade de apresentar uma concepção que se aproxima mais diretamente da perspectiva assumida neste trabalho.

Compreende-se que um indicador social é um instrumento dotado de significado social substantivo, podendo servir para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato para atender a um interesse acadêmico, numa perspectiva teórica, ou programática. Pode, ainda, ser utilizado para o acompanhamento e formulação de políticas públicas. Jannuzzi (2001) acrescenta que se trata de um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa aspectos relacionados a um determinado contexto social, possibilitando, inclusive, identificar eventuais mudanças processadas nessa realidade.

Portanto, utiliza-se a expressão indicador social com a finalidade de subsidiar o debate em torno do planejamento público, aqui compreendidos como planos decenais de educação, como possibilidade de contribuir, conseqüentemente, para repensar ou reformular políticas educacionais (CARLEY, 1985). Assim, ao utilizar tal instrumento para a compreensão da formação de professores em territórios amazônicos, objetiva-se, fundamentalmente, discutir

aspectos relacionados ao monitoramento e avaliação, numa perspectiva dialéctica, a partir da realidade que se propõe investigar.

Para tanto, adota-se, neste artigo, o conceito de indicador social como instrumento de referência analítica, dotadas de significado social substantivo (JANNUZZI, 2009) e, que, aplicado ao(s) contexto(s) das Amazônia(s) Paraense, precisam contemplar suas singularidades e diversidades, o que poderá permitir que se compreenda os aspectos inerentes aos saberes e às condições efetivas de vida dos povos que se encontram produzindo sua existência nesses territórios.

Quanto à formação de professores, numa perspectiva democrática, destaca-se a necessidade de serem contemplados aspectos que podem contribuir para a formulação de indicadores relevantes e dotadas de significado social para a gestão de políticas educacionais na Amazônia Paraense. Assim, faz-se necessário contar com a participação direta dos sujeitos sociais, por se tratar de uma atividade sociopolítica, que exige, conseqüentemente, na gestão de políticas públicas o controle social, o que poderá potencializar a efetividade social almejada, na área em referência (JANNUZZI, 2001).

A formação de professores no PNE (2014-2024) se encontra tematizada por meio de metas e estratégias, pressupondo-se que sua materialização se daria por meio implementação de políticas educacionais, para o devido cumprimento do que determina a legislação educacional em vigor. Consta-se, entretanto, que, nesse aspecto, reside uma das principais contradições do Estado neoliberal, uma vez que o planejado para a implementação de políticas públicas não se efetiva a partir das condições concretas em que o trabalho docente se realiza, em vista do atendimento de demandas e peculiaridades territoriais. Essas contradições são oriundas do modelo de orientação neoliberal, haja vista que os governos que atuam a partir dessa perspectiva se caracterizam pela gestão de políticas educacionais ambíguas: “no discurso reconhecem a importância da educação, mas de fato promovem a redução dos investimentos na área e aplaenam a ação dos negócios educacionais [...]” (LOMBARDI; COLARES, 2020, p. 22). Em contrapartida, são implementadas medidas que não atacam o cerne dos problemas educacionais, em detrimento da definição e implementação

de políticas de estado a serem efetivadas em decorrência de planos decenais. Tratam-se de estratégias legitimadas para o fortalecimento dos interesses de mercado, o que vem sendo, de alguma forma discutido nesta seção.

Antes, porém, argumenta-se sobre a necessidade de apresentar um panorama geral sobre os indicadores relacionados à formação de professores e que estão sendo adotados no monitoramento e avaliação, a partir da vigência do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014). Como mencionado anteriormente, esses indicadores foram construídos pelo Inep, em cumprimento ao que determina o art. 6º da Lei ora referida, a qual aprovou o PNE (2014-2024) e se tornou, a partir de então, mandatória para a definição de planos decenais pelos demais entes federados, no prazo de 1 (um) ano.

É importante destacar que os indicadores definidos pelo Inep para monitoramento do PNE e que se tornaram referência para a gestão e planejamento estatal, dizem respeito, fundamentalmente, às Metas dos Planos Decenais, de modo a buscar o alinhamento na definição de políticas educacionais. Assim, pode-se demonstrar, sumariamente, a perspectiva de monitoramento e avaliação, com seus respectivos indicadores no campo da formação básica de professores:

Quadro 1 – Indicadores no campo da formação de professores

PNE (Lei nº 13.005/2014)	
Meta	Indicadores
Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os Incisos I, II E III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	<p>Indicador 15A – Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.</p> <p>Indicador 15B – Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.</p> <p>Indicador 15C – Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.</p> <p>Indicador 15D – Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.</p>

Quadro demonstrativo de Indicadores de Formação de Professores da Educação Básica no PNE.

Fonte: Pesquisadoras, 2022.

Os indicadores demonstrados anteriormente, destinam-se à verificação do objetivo da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual consiste em assegurar que todos os professores da educação básica possuíssem formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Todavia, o alcance da mencionada Meta estaria condicionado à definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre os entes federados.

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE (2022) destaca que houve avanços em termos de formação inicial na continuada desde 2013, em todas as etapas da educação básica. Em 2021, o ensino fundamental apresentava os melhores resultados (71,2%); o ensino médio registrava um crescimento na proporção de 66,6%; na educação infantil, observava-se 60,7%. Entretanto, nos anos finais do ensino fundamental constava-se o menor

percentual de docentes que conquistaram a titulação adequada (58,5%) (BRASIL, 2022).

Os dados analisados, a partir de indicadores oficiais, quando comparados com a Amazônia Paraense, considerando-se, fundamentalmente, o Estado do Pará, demonstram discrepâncias ou assimetrias em relação às demais regiões do País. Quando totalizados para a composição do Indicador nacional, acerca da formação adequada nos níveis da educação básica, a performance do Pará chega a ser discretamente superior, em termos percentuais, em relação a todos os Indicadores adotados para fins de monitoramento da Meta 15, à exceção dos anos finais do Ensino Fundamental, que atingiu a proporção de 49,7%.

Não obstante à importância atribuída aos indicadores apresentados anteriormente, os dados revelam que o estado brasileiro ainda se encontra distante de alcançar a formação adequada da totalidade de seu corpo docente na educação básica. Em relação à Amazônia Paraense ainda que os indicadores demonstrem uma curva em ascensão, no tocante à formação de professores, considera-se a necessidade de se fazer análises mais qualitativas acerca desses dados, a fim de que se possa identificar problemáticas educacionais que são silenciadas, uma vez que os números não conseguem revelá-las em sua multiplicidade de aspectos.

Assim, considera-se a necessidade desses indicadores oficiais serem combinados com indicadores sociais condizentes com a Amazônia Paraense, que possam ser desagregados, sem se perder de vista, contudo, dimensões que caracterizam a formação de professores nesse espaço de sociobiodiversidade⁴⁹ (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020, p. 13). Dessa forma, é recomendado que se possa identificar, na perspectiva da (s) diversidade (s), aspectos que possam romper com posturas objetivistas na análise de políticas educacionais, em favor de uma construção contextualizada (ROCHA; MAIA, 2017), de modo que seja possível contemplar: orientação sexual, etnia, renda; as redes de

⁴⁹ A sociobiodiversidade que constitui a Amazônia paraense serve para “compreender a dimensão dos conflitos e das resistências que marcam as relações sociais dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e convivem nesse território (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020, p. 13).

ensino de atuação dos professores, entre outros. Tratam-se de elementos que podem contribuir para a formulação de políticas e programas de formação de professores afinados com as demandas e singularidades da região.

Portanto, a formação de professores diz respeito a uma temática que exige a reflexão acerca da construção de indicadores sociais de monitoramento e de avaliação que possam permear transversalmente metas e estratégias de Planos Decenais de Educação, de modo que se possa, conseqüentemente, estabelecer o contraponto em relação aos indicadores oficiais, que, em alguns casos, podem até ser complementares entre si. Com efeito, essa discussão precisa superar o viés generalista e reducionista representados por indicadores contemplam mais diretamente aspectos quantitativos, aferidos por meio de instrumentos e ferramentas tecnológicas que atendem a uma lógica gerencialista acerca de problemas educacionais nessa área (CASTRO, 2008).

Por conseguinte, a formação de professores para a (s) Amazônia (s) Paraense (s) precisa contemplar necessariamente as problemáticas enfrentadas pelos trabalhadores (as) em educação que sobrevivem nessa região e que se ressentem mais diretamente com os reflexos de políticas educacionais implementadas a partir de uma lógica desenvolvimentista, voltada para a defesa dos interesses mercantis, que vem se aprofundando no Estado capitalista desde os governos militares.

Na atual conjuntura, constata-se o aprofundamento das políticas neoliberais⁵⁰, no campo da formação de professores sob os desígnios e determinações dos Organismos Multilaterais⁵¹, que vêm se constituindo pela defesa

⁵⁰ As políticas neoliberais passaram a ser mais diretamente implementadas com a aprovação do Consenso de Washington (1986), resultou, conseqüentemente, na regulamentação do campo social em conformidade com a nova ordem econômica. Assim, foi alterada a atuação do Estado, que passou a fazer cortes na área das políticas sociais, eliminando de gastos e dívidas. Houve, com isso, a redução de custos com funcionários nos serviços públicos; reforma fiscal e tributária que beneficiaram a classe burguesa; e privatização de empresas estatais.

⁵¹ Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), Banco Mundial, OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), dentre outros.

dos interesses do capital, as quais se revelam, também, no campo educacional por meio da formação docente, a partir de estratégias de políticas, programas e práticas voltadas para regular, controlar e conformar as/os professoras(es) (HAGE; SILVA; COSTA, 2020).

As políticas educacionais vem, de alguma forma, sendo orientadas no sentido da observância do receituário de cunho neoliberal, uma vez que os Organismos Multilaterais exerceram e continuam exercendo influências diretas nesse processo, de modo que a materialização de políticas públicas, no estado brasileiro, atendem aos princípios da nova ordem econômica mundial, privilegiando-se, por exemplo, a iniciativa privada na implementação de processos de formação de professores das redes públicas de ensino, em detrimento das instituições de ensino superior públicas. Tal aspecto tem contribuído para o fortalecimento das parcerias público-privadas (HAGE; SILVA; COSTA, 2020).

Apesar das investidas do estado neoliberal, os problemas no campo da formação de professores continuam sem serem superados, haja vista que permanece o déficit de professores sem a formação adequada, além dos problemas em termos de atuação profissional que se refletem nos resultados da escola básica brasileira e amazônica.

Na contramão desse processo, argumenta-se no sentido de que a história de resistência, verificada na formação da cultura cabocla na Região Amazônica⁵² (MACIEL, 2012; 2016), precisa ser considerada nesse processo, pois apesar dos discursos hegemônicos assumidos oficialmente, por meio das políticas educacionais de formação de professores, é preciso ampliar a discussão a partir da defesa de indicadores sociais para o efetivo acompanhamento de políticas públicas, a partir da vigência dos planos decenais, que possibilitem, monitorar e avaliar

⁵² Maciel (2016, 25) explica que “a formação da sociedade cabocla amazônica se fez em três momentos: o colonial, decorrente das relações entre indígenas e portugueses; o seringal, decorrente da economia da borracha, no qual indígenas, caboclos e nordestinos, particularmente cearenses, dão o tom da ocupação antrópica; e, finalmente, a urbanização da cultura cabocla, decorrente do massivo êxodo rural, a partir da década de 1920”

aspectos que dão materialidade ao exercício da docência no Brasil e na Amazônia Paraense, de modo que sejam contemplados, aspectos como:

[...] as condições dignas de trabalho (condições objetivas/materiais/concretas; quantidades de estudantes por turma – com ou sem deficiência), remuneração, jornada de trabalho, tempo e espaço para estudos, planejamentos, e formação continuada/ permanente como um direito de todas(os) professoras(es) da educação básica e superior (HAGE; SILVA; COSTA, 2020, p. 130).

Faz-se necessário, por conseguinte, que tais aspectos sejam considerados, a partir quando da definição de indicadores sociais de monitoramento e avaliação de planos decenais, que possam contribuir para qualificar e valorizar os trabalhadores docentes, em relação aos seus saberes e práticas.

No caso da Amazônia Paraense, especificamente, há de contemplar ainda, no planejamento e gestão educacional, aspectos inerentes à pluralidade das práticas culturais dessa região, que se afirmam em sua singularidade a partir de três elementos citados por Hage, Silva e Costa (2020 *apud* Gonçalves, 2013, p. 131), quais sejam:

[...] os modos de vida, as diversidades da produção e a organização dos movimentos sociais que resistem e se colocam no campo da confrontação da política de empresas estatais e privadas controladoras dos campos, das águas e das Florestas a partir dos grandes projetos que invadem cotidianamente o território das Amazônias.

Os aspectos assinalados anteriormente exigem que seja assumida uma postura crítica, por ocasião do monitoramento e avaliação de políticas educacionais nessa área, de modo que se possa primar pelo respeito à diversidade sociocultural das múltiplas Amazônias. Essa perspectiva pressupõe que os indicadores sociais sejam orientados por princípios relacionados às singularidades e heterogeneidades construídas a partir das práticas educativas dos

professores trabalhadores, que se reconhecem nesse contexto de pluralidades, onde se encontram atuando na educação básica sujeitos do campo, das águas e da floresta. Dessa forma, passam a ser rechaçadas todos e quaisquer programas e políticas de formação orientados pela lógica de uniformização e homogeneização de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos.

Nessa perspectiva, é mister que se fortaleça o movimento contra hegemônico, isto é, de resistência em vista da desconstrução de políticas de formação que vem sendo editadas pelo Estado brasileiro, por meio do Ministério da Educação. Essas políticas públicas estão sendo materializadas por meio da BNCC e BNC-formação. Com efeito, em relação à BNCC, considera-se que tal documento consolidou o estabelecimento de uma Base Nacional em detrimento da concepção de Base Comum Nacional, que havia sido construída pelo movimento histórico de professores trabalhadores, que vem lutando, ainda hoje, em favor de uma educação emancipadora. Tal investida diz respeito a uma das estratégias do Estado capitalista, que vem impactando de forma direta em relação às “políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Em função dos objetivos anunciados pela BNCC, foi aprovada a BNCF (Base Nacional Curricular para a Formação de Professores). Trata-se de uma estratégia de regulação e de gerenciamento do Estado neoliberal, apoiado pelos Organismos Multilaterais, que se contrapõem às demandas formativas evidenciadas pelos sujeitos sociais que resistem, por meio da docência, nas múltiplas Amazôniaas. Nessa perspectiva, argumenta-se que iniciativas dessa natureza contribuem, fundamentalmente, para silenciar ou omitir os conflitos socioambientais e culturais ocorridos nesses territórios, além de contribuir para “desconsiderarem as singularidades dos grupos, classes, raças, etnias, povos das múltiplas Amazôniaas” (HAGE; SILVA; COSTA, p. 132).

Tais iniciativas se justificam e se legitimam a partir de princípios da hegemonia neoliberal, que defende uma concepção de ensino e de aprendizagem em desarmonia com aspectos ambientais, produtivos e socioculturais que envolvem as(os) professoras(es) trabalhadores e estudantes situados nes-

ses territórios. Dessa forma, o Estado neoliberal assume as determinações dos organismos multilaterais, os quais fomentam a formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado, em detrimento da formação de pessoas críticas e que se reconheçam protagonistas dos territórios onde produzem sua existência humana.

Conclusão

Ao empreender este estudo sobre indicadores de monitoramento e avaliação no planejamento estatal, buscou-se num primeiro momento, recuperar aspectos da história recente da(s) Amazônia(s), com ênfase sobre o espaço amazônico paraense, com sua diversidade(s), peculiaridades e singularidades a serem consideradas, por conseguinte, por ocasião do monitoramento e avaliação de políticas educacionais de professores.

O referencial bibliográfico adotado, acerca de problemas educacionais da Amazônia, permitiu evidenciar elementos teórico-metodológicos que possibilitaram a análise, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, sobre o processo de desenvolvimento social e econômico da região. Assim, pode-se inferir que tais investidas do Estado capitalista, desde a Era Vargas, vêm se dando para a manutenção das políticas de cunho neoliberal, orientadas pela lógica do capital. Entretanto, procurou-se, ressaltar problemáticas decorrentes da ocupação e exploração da Amazônia, os quais em algumas circunstâncias históricas passaram a ser reconfigurados, mas que continuam, de alguma forma, repercutindo na abordagem de temas educacionais na Região, a exemplo da formação de professores.

Com efeito, ao se buscar compreender essas problemáticas à luz do planejamento estatal, a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que aduz sobre a necessidade de serem adotados procedimentos de monitoramento contínuo e avaliações sistemáticas, conforme o histórico empreendido na primeira seção deste artigo, adotou-se a perspectiva de indissociabilidade e complementariedade desses termos. Porém, argumentou-se que esse processo, a ser implementado na Amazônia Paraense precisa assumir aspectos que

informam suas singularidades e problemáticas, a fim de que sejam reveladas as contradições inerentes à implementação de políticas educacionais pelo Estado neoliberal.

Assim, pode-se concluir, fundamentalmente, que os indicadores adotados oficialmente para o monitoramento e avaliação da formação de professores nessa Região precisam ser repensados e, em alguns casos, ressignificados em favor da definição de indicadores sociais, propriamente ditos, cuja construção ocorra por meio da participação dos sujeitos sociais implicados nesse processo. Tal perspectiva poderá se constituir como uma das formas de resistência, podendo, indubitavelmente, contribuir para a instauração de procedimentos de controle social, como forma de democratização da gestão educacional, o que pressupõe o debate sociopolítico acerca dos problemas identificados no contexto da planificação de políticas educacionais.

Em suma, as reflexões empreendidas representam o esforço de contribuir para (re) pensar processos de monitoramento e avaliação em relação às metas e estratégias de planos decenais de educação, de modo que seja possível a construção de indicadores sociais, que levem em consideração, fundamentalmente, as condições de vida e de sobrevivência do público-alvo a ser contemplado.

Referências

AGUIAR, Márcia A., DOURADO, Luiz F. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Ebook Anpae – Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL, *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: tinyurl.com/yxtyh9fz. Acesso em: 12 jan. 2019.

CARLEY, Michael. *Indicadores sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: uma nova configuração da gestão da educação na América Latina. *RBP AE*, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 389-406, set-dez. 2008.

CASTRO, Edna R. de; CAMPOS, Índio. *Formação socioeconômica da Amazônia* (Orgs.). Belém: NAEA/UFPA, 2015.

COLARES, Anselmo A. História da educação na Amazônia. *Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012.

COLARES, Anselmo A.; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. AMAZÔNIA: o universal e o singular. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (org.). *Educação e realidade amazônica. Uberlândia*: Navegando. Publicações, 2016.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. *Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra hegemônicas*. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.16 – 2020.

JANNUZZI, P.M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fonte de dados e aplicações*. Campinas: Alínea, 2001.

_____. Monitoramento analítico como ferramenta para aprimoramento da gestão de programas sociais. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, Brasília, n. 1, p. 36–65, jan./jun. 2011.

LOMBARDI, Jose Claudinei; COLARES, Anselmo Alencar. *Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadoras*. Revista USP, [S. l.], n. 127, p. 11–26, 2020.

MACIEL, Antonio C. *A formação cultural da Amazonia e ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla*. In: GOBBI, Marcia A.;

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. (org.). *Educação e diversidade cultural: desafios para estudos da infância e da formação docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

MACIEL, Antonio C. *Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia*. Revista Argumentos Pro-Educação. Pouso Alegre, MG, v. 1, n. 1, p. 19–44, jan./abr. 2016.

STELLA, Thomas H. de T. *A integração econômica da Amazônia (1930-1980)*. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, UNICAMP, Campinas, SP.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. *Educação, formação docente e territorialidades amazônicas*. Revista Espaço Acadêmico 20(223), 2020.

15. AS QUESTÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA: UM OLHAR PARA A PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO AMAZONAS

*GENDER ISSUES IN THE CLASSROOM: A LOOK AT THE
AMAZONAS CURRICULUM AND PEDAGOGICAL PROPOSAL*

*CUESTIONES DE GÉNERO EN EL AULA: UNA MIRADA
AL CURRÍCULO AMAZONAS Y PROPUESTA PEDAGÓGICA*

Silvana Barreto Oriente

Maria Isabel Alonso Alves

Universidade Federal do Amazonas (Campus Humaitá)

Introdução

É possível que todo educador, no Brasil, já tenha se deparado com algum conflito em torno da palavra gênero, visto que o termo tem sido alvo de discussões acaloradas, desde a propagação do que tem sido chamado de ‘ideologia de gênero’, logo, alguns professores e comunidade escolar podem se sentir apreensivos em discorrer sobre o assunto em suas aulas, jornadas pedagógicas e/ou projetos políticos pedagógicos.

Pensando nesses conflitos, é possível discutir as questões de gênero em sala de aula, a partir da proposta curricular e pedagógica do Amazonas? Essa problemática tem orientado a pesquisa que se faz nesse trabalho, o qual faz parte de um recorte da dissertação desenvolvida no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agronomia e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas.

Trata-se do recorte de uma dissertação que buscou investigar as políticas públicas educacionais que amparam as práticas pedagógicas que versam sobre a valorização da mulher no Estado do Amazonas e nesse recorte buscou-se

refletir sobre as possibilidades de discussão das questões de gênero nas salas de aula, tendo como referencial a proposta curricular e pedagógica do Amazonas.

Para tal, estabeleceu-se como objetivos contextualizar as questões de gênero e educação na legislação educacional brasileira, discorrer sobre as orientações da Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas para o Ensino Médio e analisar uma prática pedagógica realizada dentro dessas orientações e que versa sobre questões de gênero.

O amparo teórico-metodológico segue as bases dos estudos pós-críticos em Educação, a partir das reflexões de Meyer e Paraíso (2021), sob uma perspectiva dos estudos de gênero, culturais e feministas. Nesse contexto, utilizou-se, para fins de produção de dados, um estudo bibliográfico e documental, com uma abordagem qualitativa.

Diante do que se objetivou, fez-se necessário fazer algumas definições conceituais, como o conceito de gênero, currículo e sexualidade a partir de Paraíso e Caldeira (2018). Adiante, passou-se a descrever o embasamento teórico da temática, a partir dos estudos curriculares e análise dos principais documentos da legislação educacional brasileira. Por fim, voltou-se os olhares para a possibilidade de discutir o tema a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares, como sugere a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas para o Ensino Médio.

Os resultados encontrados apontaram que os documentos oficiais da educação brasileira amparam a abordagem da pauta de gênero na sala de aula, inclusive a proposta curricular e pedagógica do Amazonas abre espaço para que as questões de direitos humanos e multiculturais sejam trabalhadas a partir dos temas transversais, o que pode ser considerado um amparo aos educadores e a todos os partícipes da comunidade escolar, na tentativa de dirimir dúvidas e conflitos acerca da pertinência da abordagem do tema na escola.

Escolhas metodológicas

O campo teórico de estudos pós-críticos possui diversas especificidades, dentre elas, conforme Meyer e Paraíso (2021), o fato de estar relacionado a

caminhos ou possibilidades de trilhas a percorrer, e/ou trajetos a realizar, visto que toda metodologia é pedagógica e, logo, está associada a uma condução, ou seja, ao modo como se conduz a pesquisa.

Sendo assim, a escolha da metodologia pós-crítica justifica-se por afastar-se do que é “rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para descrever e analisar nosso objeto” (MEYER; PARAÍSO, 2021).

Nesse contexto, ao abordar as questões de gênero na escola, optou-se por uma perspectiva inspirada nos estudos culturais, estudos feministas e de gênero, a fim de tensionar o fato de que as relações de gênero, sexualidade, étnico-raciais, de idade, classe, dentre outras, são profundamente afetadas pelas relações de poder e, segundo Paraíso (2021, p. 32), são regidas por “normalizações e regulações que acabam por produzir hierarquizações e desigualdades, além de dificultar o aprender na escola”.

A partir desse entendimento, para este artigo optou-se, para fins de produção de dados, por um estudo bibliográfico e documental. Para esses procedimentos, foram analisados os principais documentos da legislação educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de pontuar que não há impedimento das tratativas de gênero desses documentos, apesar da ausência de citação direta do conceito no PNE e na BNCC.

A análise dos dados produzidos se deu em uma abordagem qualitativa, por entender, segundo Gastaldo (2021, p. 09), que ela “explora modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitante remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social”. A autora ainda sugere que a abordagem qualitativa no campo de estudos pós-críticos pode demonstrar sua relevância,

Como uma abordagem teórico metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam de micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes da nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político, permeado pelas relações de poder que pretende estudar (GASTALDO, 2021, p. 12-13).

Ressalta-se que os procedimentos selecionados proporcionaram uma discussão mais leve e livre da intencionalidade de alcançar a verdade absoluta, por outro lado, contribuíram para que as discussões olhassem por diversas nuances, valorizando as diferentes perspectivas que estão envolvidas quando se almeja introduzir o debate de gênero nos mais diversos ambientes escolares.

Referencial Teórico

Ao discorrer sobre a temática ora apresentada, é preciso entender as implicações, conflitos e embates que essa pauta pode gerar. Desse modo, é importante frisar alguns conceitos importantes dentro do campo escolhido. O primeiro deles é o conceito de gênero, aqui pensado a partir de Paraíso e Caldeira (2018), as quais consideram que a incorporação desses conceitos no contexto escolar tem se dado vagarosa e timidamente, mas possibilitaram novas formas de pensar e estimulando novas concepções e leituras acerca do currículo.

É fundamental partir do ponto de entendimento que gênero não é uma ideologia, como alguns grupos conservadores têm difundido, mas sim, um conceito científico que foi construído pelas ciências humanas, no último século (BORTOLINI, 2020). A partir de vários estudos realizados em diversas áreas de conhecimento, como a antropologia, sociologia, psicologia, história, dentre outros, foi possível perceber uma densa variação cultural nos sentidos e formas de se expressar a feminilidade e masculinidade, o que levou o termo sexo a ser insuficiente para expressar todas essas possibilidades, levando a propagação do

conceito de gênero para expressar as “muitas formas de fazer-se homem ou mulher” (LOURO, 2021, p. 10).

Os estudos culturais e de gênero apontam que essas identidades (masculina ou feminina) são sempre inscritas nos corpos em um contexto de uma determinada cultura, trazendo as marcas dessa cultura (LOURO, 2021). Desse modo, entende-se que essas identidades sociais se definem no âmbito da história cultural da sociedade em estudo.

Paraíso e Caldeira (2018) conceituam gênero como uma teoria que explica os processos históricos e culturais de construção dos papéis atribuídos ao homem e à mulher, sendo possível, além de normalizar e hierarquizar, “abrir brechas, acolher as diferenças e multiplicar as possibilidades de ‘vidas vivíveis” (p. 13). Já o currículo, as autoras definem como um território político, ético e estético incontrolável, que apesar de regular e ordenar, é passível de brechas e escapes, através dos quais é possível construir percursos mais leves e inusitados.

Esses conceitos nem sempre são bem recebidos nos tempos atuais, os quais têm sido considerados por estudiosos da temática como ‘tempos hostis’ (PARAÍSO, 2018), em que a propagação da ideologia de gênero tem tentado afastar as questões ligadas as diferenças das salas de aula. A autora refere-se a essa ideologia como “avalanche de ideias reacionárias que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generalizações hierárquicas, silêncios interessadas, ódios destruidores, retrocessos inaceitáveis” (PARAÍSO, 2018, p. 25).

Apesar dessa propagação contrária às reflexões de gênero na escola, não há impedimentos legais nos documentos regulamentadores da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê o direito à escola a todas as pessoas, sem discriminar as singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos, como estabelecido em seu artigo terceiro:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o

saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996, p. 09).

Como seria possível vincular a educação às práticas sociais sem trazer ao cenário escolar as relações de poder e subalternidade que definem os papéis dos homens e mulheres, desconsiderando as diversas transformações sociais vivenciadas nos últimos anos? Oriente (2022) sugere que:

É importante destacar que o documento sugere uma prática pautada no reconhecimento da realidade social na qual o estudante está inserido, visto ser importante reconhecer sua condição, a fim de poder atuar em sua transformação, isso envolve uma atuação cidadã, participativa e de intervenção social, papéis desenvolvidos concomitantemente entre escola, família e sociedade em geral (ORIENTE, 2022, p. 65).

A autora sugere, ainda, que a escola não deve ser pensada apenas como transmissora de conteúdo, a cumprir uma matriz curricular pré-definida, entretanto deve romper com esse paradigma, a fim de tornar-se um espaço que promova a efetivação de aprendizagens diversas, a partir de inúmeras vivências que estimulem o pensamento crítico e democrático, dessa forma alcançando as finalidades da educação propostas na LDB: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 09). É importante destacar que o documento ainda aponta que o Ensino Fundamental terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 09).

No que se refere à tolerância recíproca em que se assenta a vida social, é possível ancorar a valorização das diferenças e peculiaridades dos indivíduos inseridos no contexto escolar, apesar de ser perceptível que os avanços ainda são discretos, posto que as discussões de gênero são tidas como tabus e desse modo, algumas práticas que deixam em evidência certas distinções, discriminações e preconceitos aconteçam com frequência, flutuando entre questões de gênero e étnico-raciais.

O Plano Nacional de Educação, cujo objetivo central é “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 13), discorre em sua diretriz número III, a respeito da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, sendo que na primeira versão, no lugar de ‘todas as formas de superação’ o texto era ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’. Apesar de parecer uma mudança irrelevante, ela destaca a falta de prioridade da pauta em um documento tão importante.

Levando em consideração que a execução do Plano pretende servir de referência a toda a rede de ensino brasileira, o que “requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a intersetorialidade como um dos requisitos de seu sucesso” (BRASIL, 2015, p.16) é possível ter uma dimensão do impacto que essa omissão da abordagem específica das questões de gênero pode ocasionar. Parte desse efeito cascata foi observado na ocasião da aprovação dos planos estaduais de educação, os quais também polemizaram a retirada do termo gênero de seus textos.

Ainda assim, ao definir a estratégia de erradicação de todas as formas de discriminação, segundo Oriente (2022), o educador tem aí uma oportunidade de encaixar práticas pedagógicas que versem sobre gênero, que dialoguem sobre as diferenças, bem como com as relações de poder incutidas na criação dessas diferenças, valorizando todas as culturas presentes no contexto escolar.

Vale pontuar que a BNCC apresenta diversas competências que amparam a abordagem de gênero, ainda que não apresente a palavra gênero associada a construção social do termo. Por exemplo, a competência 5 de Educação física, Ensino fundamental, orienta a “identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (BRASIL, 2018, p. 223).

Já a competência 6 de língua portuguesa, na mesma modalidade, sugere “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2018, p. 87). Além disso, a competência 3 de ciências da natureza destaca a necessidade de “investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade” (BRASIL, 2018, p. 559).

Todas essas competências têm como conceitos centrais o preconceito, posicionamentos e conteúdos discriminatórios, privação de direitos e respeito a diversidade, logo, abrem espaços para a discussão das questões de gênero, visto estarem diretamente relacionadas a esses conceitos, não deixando dúvida de que o tema é pertinente, legal e tem amparo nas políticas públicas educacionais vigentes.

A BNCC ainda discorre acerca do conhecimento religioso, o qual deve “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BRASIL, 2018, p. 436). De igual modo, defende que o ensino de ciências deve estimular a “consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação” (p. 343).

Oriente (2022) acentua que ao trazer a discussão a diversidade brasileira, faz-se necessário incluir todos os sujeitos inseridos no contexto escolar,

respeitando suas diferenças. Dito isso, é requerida uma concepção de gênero que vá além das características biológicas tradicionais, de modo a contemplar todas as possibilidades de construção social do que é feminino e masculino, as quais precisam ser levadas em consideração na elaboração das políticas educacionais.

A habilidade (EM13CHS502), da competência 5 de Ciências Humanas, sugere a análise das situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., com o intuito desnaturalizar e problematizar as diversas formas de “desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais”. (BRASIL, 2018, p. 577).

Essas são algumas das possibilidades encontradas na Base Nacional que amparam os estudos e discussões de gênero no contexto escolar, mas que não se esgotam aqui, ou seja, espera-se através desses exemplos rechaçar o discurso de que está proibido abordar as questões de gênero no contexto escolar.

Nesse sentido, ao voltar o olhar para a proposta curricular e pedagógica do Ensino Médio (PCPEM), publicada em 2021, assinada por uma equipe de mulheres, desde a secretária de educação, às secretárias adjuntas Pedagógica, de Gestão, da capital, do interior, do DEPPE, do núcleo de Gestão Curricular, do Ensino Regular e do Ensino Médio, percebe-se uma perspectiva favorável em relação à equidade de gênero e raça, além de aspectos voltados a formação integral e ao protagonismo juvenil.

A PCPEM (2021, p. 05) objetiva entregar às escolas, aos professores, aos estudantes e aos demais profissionais da rede estadual um currículo capaz de oportunizar não só as aprendizagens essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, além disso, visa “contribuir para a formação de cidadãos que possam ser capazes de participar de maneira consciente, ética e responsável da sociedade, fortalecendo a democracia”. O documento pretende trazer contribuições que auxiliem as escolas nos desafios associados à operacionalização do currículo escolar e contribuir na garantia de um ensino de qualidade a todos os estudantes de ensino médio no Amazonas.

Em relação aos sujeitos que compõem o Ensino Médio, a PCPEM (2021, p.08) “entende que as juventudes, tal como propõem a BNCC e as DCNEM têm suas peculiaridades e por isso estabelece um norte para que seus anseios possam ser alcançados”. Desse modo, após realizar um questionário de escuta, no ano de 2020, ouvindo 53.805 estudantes do Ensino Médio em 304 escolas, sendo 10.747 respondentes dos municípios do interior do estado e 43.058 da capital, a SEDUC/AM construiu um panorama acerca das principais demandas e interesses das juventudes amazônicas frente às exigências de formação trazidas pela contemporaneidade.

O questionário revelou que 65,03 % dos estudantes sentem que a escola ainda é uma instituição que se preocupa com sua aprendizagem [...] em relação ao motivo que os levam a cursar o Ensino Médio, a preparação para o ensino superior (43,7 % dos respondentes) e o desejo de ingressar no mercado de trabalho (19,47%) correspondeu à maioria dos motivos [...] em relação a que tipos de iniciativas gostariam os estudantes que a escola proporcionasse, o resultado apontou que a maioria dos respondentes (36,40%) optou por realizações de atividades fora da escola (projetos, oficinas, aulas diferenciadas e outros)[...] estudantes. Assim, 32,40 % dos estudantes questionados sugeriram a inclusão de componente curricular para aprofundamento de estudos e 32,26 % suscitararam a necessidade de desenvolver atividades e oficinas culturais na escola, envolvendo Cinema, Música, Dança, Teatro, Festivais, entre outros (PCPEM, 2021, p. 09).

A escuta dos estudantes é de extrema importância, pois serve de referencial para que as propostas da secretaria apontem um caminho que atenda os anseios da juventude e uma educação de qualidade, além de representar um “valioso instrumento a ser considerado durante o monitoramento e avaliação tanto dos processos de ensino-aprendizagem quanto das ações das políticas educacionais do estado do Amazonas” (PCPEM, 2021, p. 09).

O referido documento apresenta orientações relevantes acerca de uma educação que promova a equidade de raça e gênero, de modo que as aulas sejam pensadas e planejadas, a fim de promover trabalhos em grupos, esti-

mulando a aproximação das diferenças, utilização de metodologias de problemas, que sejam oportunidades de vivências fortalecedoras da autonomia e mais ainda, que o trabalho a ser desenvolvido reflita uma escola que valorize todos os seus partícipes.

Em relação às questões de gênero, PCPEM (2021) destaca que as práticas pedagógicas desempenhadas na escola para efetivação da valorização e empoderamento da mulher devem considerar os Direitos Humanos como sustentáculo primordial da ação educativa, sendo assim, esta não pode se constituir como um lugar de preconceito, racismo e discriminação. O documento reforça o que propõem o PNE (2014-2020) e a BNCC em relação à responsabilidade de contribuir com a superação de relações historicamente assimétricas e por promover a diversidade. Apesar dessas orientações, não aparece no documento nenhuma sugestão clara de como isso se efetivará, apesar das propostas de valorização do protagonismo juvenil e formação integral do estudante, defendido ao longo do texto.

O protagonismo juvenil relaciona-se com a construção do projeto de vida dos estudantes, está diretamente relacionado aos seus anseios, interesses e aspirações, desta forma a formação integral do educando deve permear todas as dimensões: física, cognitiva, afetiva, social, cultural e emocional, inclusive as decisões na sua formação acadêmica ou para o mundo do trabalho, bem como ao estilo de vida dos estudantes, com escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas (PCPEM, 2021, p. 23).

Em relação à utilização dos Temas transversais durante as séries do Ensino Médio, a valorização da mulher não encontrou espaço de abordagem direta, mas é possível perceber brechas que cabem a incorporação do tema, como vê no quadro a seguir:

Quadro 1 - Macro áreas dos Temas Contemporâneos Transversais

MACROÁREAS TEMÁTICAS	TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS
Meio ambiente	Educação Ambiental, Educação para o Consumo.
Economia	Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal.
Saúde	Saúde, Educação Alimentar e Nutricional.
Cidadania e civismo	Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
Multiculturalismo	Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia.

Fonte: PCPEM, p. 35

A ideia pretendida é que, enquanto o estudante aprenda sobre os conteúdos tradicionais curriculares, ele seja levado a abordar questões relacionadas à educação ambiental, educação financeira e educação fiscal, que ele compreenda mais acerca da saúde básica e educação alimentar e nutricional, de modo que aprenda a se posicionar respeitando os direitos da criança e do adolescente e os direitos humanos etc. Nesse momento, o professor comprometido com as questões de gênero e o empoderamento da mulher tem uma oportunidade de estimular práticas pedagógicas com essa intencionalidade, mas percebe-se que essa proposta não está posta como prioritária no documento.

Entende-se essa ausência como um entrave para a amplitude na pauta da inserção dos desafios que envolvem as questões de gênero nas práticas escolares, visto que essa carência se estende desde os documentos orientadores da educação em âmbito nacional e acaba refletindo nesse importante documento educacional amazonense. Esperar que o professor tome a iniciativa para pensar e desenvolver, por conta própria, uma prática que valorize a mulher e a ajude a alcançar o empoderamento requerido para enfrentar as desigualdades sociais e

educacionais, é, além de antipedagógico, desonesto para com os objetivos propostos no documento em análise.

Resultados e discussões

Após refletir sobre o amparo que os educadores possuem, a fim de abordar a pauta de gênero na sala de aula, é possível fazer alguns apontamentos. É válido lembrar o que Hooks (2017) defendeu ao discutir a educação como prática de liberdade, ao propor que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo e jamais de tédio ou exposições negativas, ao contrário disso, ela aponta que a educação vive uma grande crise, na qual, em geral, os professores não querem ensinar e os alunos não querem aprender. Para que essa realidade seja atenuada, é preciso que os educadores reconheçam as diferenças que estão constituídas na sala de aula, entendam e discutam como elas são estabelecidas e, a partir daí, promovam um espaço de livre expressão, no qual os estudantes experimentem e vivenciem uma educação libertadora.

Como exemplo de prática pedagógica interdisciplinar integradora e promotora de reflexões acerca de gênero, é possível apresentar o projeto *Monumento Tenente Roxana Bonessi: uma joia com mensagem social*, realizado em 2019, em uma escola da zona oeste de Manaus, na ocasião das comemorações dos 350 anos da capital amazonense.

O projeto se destacou por retratar a temática do feminicídio, de forma bem assertiva, pois associou um momento histórico da cidade, aliando a possibilidade de desenvolver a atividade proposta pelo Centro de formação Padre Anchieta, associada a uma investigação de forte cunho social, a partir de um monumento que faz parte da vivência da comunidade escolar. Moreira e Candau (2014) consideram importante viabilizar uma educação intercultural, que promova ampliação de horizontes, a partir da articulação de saberes, conhecimentos e culturas.

O referido monumento está localizado em frente à escola, em uma via principal do bairro São Jorge. Como é uma construção que faz parte do dia a dia dos alunos, funcionários da escola e demais comunitários do bairro de São

Jorge, esse resgate se fez extremamente necessário, pois seu sentido havia se perdido e era desconhecido pelos estudantes e demais formadores da comunidade escolar.

Após resgatarem a motivação histórica da construção, a qual foi erguida pela família da Tenente Roxana, morta pelo seu amante, capitão do exército em 2012, a fim de homenagear as inúmeras mulheres amazonenses vítimas de feminicídio. Essa discussão proporcionou uma reflexão muito além do significado da referida edificação, se estendendo a temas relevantes dentro dos componentes curriculares, nas três séries do ensino médio da escola, com destaque para as questões sociais, como a violência, o feminicídio, o papel da mulher atribuído na sociedade, as relações de poder e patriarcado.

Essa necessidade de a escola se posicionar diante das diferenças vivenciadas na sociedade traz à tona, dentre outras situações, a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, posto o embate ser contra um sistema de opressão interligado, como defende Akotirene (2020), o que acentua a importância da atuação do feminismo negro, o qual visa apoiar os grupos vitimados por essas colisões múltiplas. Não há como fechar os olhos ao fato de que as mulheres negras têm sido colocadas na posição do “outro”, o que as tem levado a uma posição contrária a ordem dominante hetero, patriarcal, racista e capitalista.

É possível destacar que o contato dos jovens com o monumento pôde proporcionar uma discussão sobre as representações contidas nos elementos que o compõem, além de possibilitar análises significativas, das questões sociais envolvidas, como feminicídio e patriarcado, além das questões de cunho emocional, por conta trauma familiar vivenciado com a perda da jovem tenente e da repercussão do fato nas mídias locais.

Vale ainda destacar, segundo Alves e Oriente (2022), que abordar a questão do combate à violência contra a mulher, considerando suas nuances mais variadas, faz parte dos estudos culturais e feministas, visto que as autoras entendem que essas violências são fruto de uma cultura dominada, ao longo da história, por opressões patriarcais, os quais instintivamente atribuem papéis a homens e mulheres, por vezes não condizentes com a evolução vivenciada pela

sociedade. Nesse contexto, as autoras defendem que a escola precisa insistir no processo de pensar e executar alternativas de sensibilização e combate.

Acredita-se que o cotidiano escolar pode ser um artefato com muitas possibilidades de diálogo com a vida, um artefato com um mundo a explorar. Nesse caso, a violência de gênero surge como uma dessas possibilidades de introdução ao diálogo, visto que faz parte da realidade de várias famílias, as quais precisam de respostas ante ao sofrimento vivenciado, por vezes, em silêncio.

O que se pôde perceber, porém, foi que ainda é preciso discutir e investir em uma educação menos limitadora às mulheres e suas aspirações, visto que ainda percebe-se um predomínio de atitudes dominadas pelo patriarcalismo dominante na sociedade brasileira e que reflete nas práticas escolares, fato que tem sido acentuado pelo discurso conservador contemporâneo, observados em segmentos políticos e econômicos que insistem em limitar políticas educacionais que tentam preservar os direitos das minorias, no tocante as questões de gênero, como se observou nas discussões em torno do PNE e, posteriormente, na BNCC.

Nesse contexto polêmico, cabe a cada educador entender seu papel diante dos obstáculos presenciados no cotidiano escolar, os quais são vislumbrados nas diversas modalidades de ensino da educação básica e superior, e a partir daí, atuar com uma postura de resistência ante a falta de prioridade dessas questões no contexto da efetivação de políticas públicas antidiscriminatórias, que combatam o preconceito e que evidenciem as potencialidades dos (as) estudantes em todas as diversas possibilidades de construção social.

É importante destacar que a construção do conhecimento requer essa disposição para a quebra de paradigmas, se abrir para o novo, olhar por novos ângulos, pensar em novas vertentes, independentemente dos valores e crenças já fortalecidos e das identidades já construídas, posto que a educação requer uma propensão para a empatia, tentar entender as realidades dos educandos, pois desse modo pode ser possível construir uma escola que descubra, valorize e estimule as potencialidades dos estudantes, em especial das meninas, mulheres, educadoras, mães e demais membros da comunidade escolar e sociedade

em geral, na intenção de romper com o silêncio que tem perturbado inúmeras vítimas dos mais variados tipos de opressões na contemporaneidade.

Considerações finais

As mudanças nos cenários presentes no cotidiano escolar brasileiro e, em destaque, do Estado do Amazonas, acentuam a importância de refletir sobre as estratégias pedagógicas de inserção da discussão das questões de gênero nas salas de aula, partindo de uma perspectiva da valorização das diferenças e do impacto que as relações de poder no cotidiano dos estudantes.

Na análise proposta, após contextualizar as questões de gênero e educação na legislação educacional brasileira, foi possível perceber que a propagação do termo ideologia de gênero ocasionou um desconforto entre vários educadores em discorrer sobre a questão de gênero, isso se deu, em parte, pela omissão do termo em documentos como o PNE e a BNCC, entretanto ficou nítido que ambos os documentos se mantêm favoráveis a uma educação que combata qualquer tipo de discriminação e preconceito no ambiente escolar, tendo, inclusive, dentre as competências e habilidades previstas na BNCC, o estímulo a promoção dos Direitos Humanos, da solidariedade e do respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Em consonância ao que sugere o PNE e a BNCC, as orientações da Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas para o Ensino Médio amparraram uma abordagem com perspectiva favorável a equidade de gênero e raça, além de visar aspectos voltados a formação integral e ao protagonismo juvenil na escola. O documento ressalta os desafios associados à operacionalização do currículo escolar, ainda assim pretende contribuir para a garantia de um ensino de qualidade a todos os estudantes, sem discriminação.

Ao analisar uma prática pedagógica realizada dentro dessas orientações sobre questões de gênero, percebeu-se que a prática em discussão demonstrou uma visão sensível à causa do feminismo e das relações de gênero. Nesse sentido traz-se à reflexão a questão do currículo como texto/discurso, capaz de subjetivar as ações da escola e as pessoas. Desse modo, ele pode influenciar na

formação do sujeito, posto que a experiência curricular vivenciada a partir de uma prática pedagógica concreta está embutida de um discurso capaz de alterar sua forma de ser e ver o mundo ao redor.

Enfim, os resultados aqui apresentados sugerem que os documentos oficiais da educação brasileira amparam a abordagem da pauta de gênero na sala de aula, inclusive a proposta curricular e pedagógica do Amazonas, o que fortalece a discussão em torno dos direitos humanos e multiculturais, os quais podem ser trabalhados a partir de temas transversais, em propostas interdisciplinares, como no projeto Monumento Tenente Roxana Bonessi.

Referências

ALVES, Maria Isabel Alonso; ORIENTE, Silvana Barreto. *Violência contra a mulher no contexto escolar: ações pedagógicas como instrumento de sensibilização contra o feminicídio no Estado do Amazonas/Brasil*. Research, Society and Development, v. 11, n. 2, e12911224893, 2022. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.24893>. Acesso em: 01/07/2022.

AMAZONAS. *Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas*. Manaus: SEDUC/AM, 2021.

BORTOLINI, Alexandre. Pode falar de gênero na escola? In: PINHEIRO, Diógenes; REIS, Claudia (Org). *Quando os LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020.

BRASIL, LDB. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlycy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2017.

LOURO, Guacira (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEYER, Dagmar. Currículo de Gênero e sexualidade sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. IN. PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORIENTE, Silvana Barreto. *Políticas Públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas que versam sobre a valorização da mulher no Estado do Amazonas*. Humaitá, 2022.150 p. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Amazonas/UFAM.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia pesquisa pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN. MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (org). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. *Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

**SOBRE ORGANIZADORES
E AUTORES**

SOBRE OS ORGANIZADORES E A ORGANIZADORA

- **Rafael Fonseca de Castro:** Doutor, Mestre e Especialista em Educação (UFPeI), com Pós-Doutorado em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Pedagogo e Cientista da Computação (UCPeI). Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACHED). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho. Líder Grupo de Pesquisa HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos – Porto Velho/RO - Brasil.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8727450794536784>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>

E-mail: castro@unir.br

- **Angela Maria Gonçalves de Oliveira:** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Docente efetivo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/Meduc/UNIR) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH da Universidade Federal do Amazonas. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Gestão Educacional-LAGE/FE-Unicamp.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1047034055749049>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

E-mail: angela.biase@hotmail.com

- **José Flávio da Paz:** Doutor em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), realizando estágios pós-doutorais em Psicologia na Universidad de Flores (UFLO), Argentina; em Direitos Humanos, Sociais e Difusos na Universidad de Salamanca (USAL), Espanha e em Educação na Logos University International-UniLogos, Estados Unidos. Professor do Departamento

Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia (DALV/UNIR), onde também está vinculado como Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Meduc/UNIR). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Semiótica, Discurso e Linguagem (Sedlin/UNIR) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, Inclusões e Diversidades (UNIR).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

E-mail: jfpaz@unir.br

SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES

SOBRE OS ORGANIZADORES E A ORGANIZADORA

RAFAEL FONSECA DE CASTRO

Doutor, Mestre e Especialista em Educação (UFPel). Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Pedagogo e Cientista da Computação (UCPel). Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho. Líder Grupo de Pesquisa HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos – Porto Velho/RO - Brasil.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8727450794536784>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>

E-mail: castro@unir.br

ANGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Docente efetivo da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/Meduc/UNIR e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH da Universidade Federal do Amazonas. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Gestão Educacional-LAGE/FE-Unicamp.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1047034055749049>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

E-mail: angela.biase@hotmail.com

JOSÉ FLÁVIO DA PAZ

Doutor em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat, realizando estágio pós-doutorais em Psicologia na Universidad de Flores-UFLO, Argentina; em Direitos Humanos, Sociais e Difusos na Universidad de Salamanca-USAL, Espanha e em Educação na Logos University International-

UniLogos, Estados Unidos. Professor do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-DALV/UNIR, onde também está vinculado como Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Semiótica, Discurso e Linguagem-Sedlin/UNIR e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, Inclusões e Diversidades-UNIR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

E-mail: jfpaz@unir.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ANGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Docente efetivo da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/Meduc/UNIR e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH da Universidade Federal do Amazonas. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Gestão Educacional-LAGE/FE-Unicamp.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1047034055749049>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>

E-mail: angela.biase@hotmail.com

APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, com estágios pós-doutorais na Facoltà di Giurisprudenza (Filosofia del Diritto) da Università del Salento, Dipartimento di Studi Giuridici (ricerca presso il Centro di Studi sul Rischio), Lecce – Itália; em Direito pela Universidade do Estado do Rio de JaneiroUERJ; em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro-PACC/UFRJ. Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça, da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Docente do curso de Direito (DCJ/ UNIR). Líder do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia (CEJAM) e Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo-GESJOR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1584841068017210>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5838-2123>

E-mail: profalazuin@unir.br

ARAGONEIDE MARTINS BARROS

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa no CNPQ: História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0969821137252711>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5557-2490>

E-mail: neidemartins85@hotmail.com

CÉLIO JOSÉ BORGES

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Professor Titular do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa - Centro de Estudos e Pesquisas do Humanismo Ikeda-CEPHIK e Vice-líder do Grupo de Pesquisa do Desenvolvimento e da Cultura Corporal-GDECC, Porto Velho/RO - Brasil. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8265409596842772>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4385-6234>

E-mail: ceborges@gmail.com

CHARLLIENE LIMA DA SILVA

Mestranda em Educação o Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho-Semed/PVH. Integra o Grupo de Pesquisa no Laboratório de Biogeoquímica Ambiental Wolfgang Christian Pfeiffer/UNIR, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Semiótica, Discurso e Linguagem-Sedlin/UNIR e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, Inclusões e Diversidades-UNIR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3841400827806470>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8152-9066>

E-mail: charlilienelima@gmail.com

CLARIDES HENRICH DE BARBA

Doutor em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental no contexto amazônico.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4572407003327880>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2950-9033>

E-mail: clarides@unir.br

CLAUDINÉIA GOMES DE OLIVEIRA

Mestranda em Educação o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UNIR). Servidora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho-SEMED/PVH. Membro do Grupo Mulheres em Steam da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3557623759762896>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4440-9863>

E-mail: kkugomes9@gmail.com

EMÍLIO CAETANO FERREIRA

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará-PGEDA/UFPA. Professor de Artes Visuais no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2672504107494489>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0507-8830>

E-mail: emilio.ferreira@ifrr.edu.br

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná-UFPR. Integra o quadro de docentes do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre-CELA/UFAC. Atuando nas áreas de Investigação e Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Didática.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5179390414267767>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7102-4814>

E-mail: francisca.filha@ufac.br

FRANCISCO WILLAMS CAMPOS LIMA

Doutorado em Educação - Universidade Federal do Pará-UFPA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado e Doutorado, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará- PPGED/UEPA.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4513469097578057>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9129-4558>

E-mail: willamscampos@yahoo.com.br

IVONE APARECIDA DOS SANTOS

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/ Meduc/UNIR. Professora Multimídias Integradas - Secretaria de Educação do Estado de Rondônia-Seduc/JP/RO. Membro do Grupo de Pesquisa HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4672556040419832>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7722-0170>

E-mail: profa.ivone.multimidias@gmail.com

JANE LUCIA FERREIRA DE SOUZA SILVA

Mestra em Ciências da Educação - Universidad Americana, Paraguai. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/ UNIR. Professora do Magistério Superior na Faculdade Metropolitana. Professora e coordenadora da sala de leitura da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho-Semed/PVH. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Semiótica, Discurso e Linguagem-Sedlin/UNIR e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, Inclusões e Diversidades-UNIR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8649457765073715>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9309-1233>

E-mail: pedagogajanelucia@gmail.com

JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS

Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, com estágio pós-doutoral pela Universidade Estadual do Pará-UEPA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins-PPGE/UFT e do Polo/Palmas para do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA. Professora Associada IV da

UFT. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPQ: História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198025782417839>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2335-121X>

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com; jocyleia@uft.edu.br

JONAS ARAÚJO PEREIRA JÚNIOR

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/MEDUC/UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade-CIEPES. Docente da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Manaus-Semed.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7185123012719827>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2884-6169>

E-mail: oujara.jonas@gmail.com

JOSÉ APARECIDO GOMES

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/MEDUC/UNIR. Professor da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho-Semed/PVH.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6761691456635449>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5096-4412>

E-mail: cbjagomes@hotmail.com

JOSÉ FLÁVIO DA PAZ

Doutor em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat, realizando estágio pós-doutorais em Psicologia na Universidad de Flores-UFLO Argentina; em Direitos Humanos, Sociais e Difusos na Universidad de Salamanca-USAL Espanha e em Educação na Logos University International-UniLogos, Estados Unidos. Professor do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-DALV/UNIR, onde também está vinculado como Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/MEDUC/UNIR. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Semiótica, Discurso e Linguagem e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, Inclusões e Diversidades.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

E-mail: jfpaz@unir.br

JOSEMIR ALMEIDA BARROS

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT. Professor, pesquisador e extensionista da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional-PPGEEProf e no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância-EDUCA. Vice-Presidente da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina-Reconal-Edu). Membro da Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER-México).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3625890466420467>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>

E-mail: josemir.barros@unir.br

LEILA ADRIANA BAPTAGLIN

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM com estágio pós-doutoral em Filosofia e Ciências Humanas – Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez-UNESR Venezuela. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima-UFRR; do Mestrado em Educação PPGE/UFRR e do Doutorado em Educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA. Líder do Grupo de Pesquisa em Patrimônio, Arte e Cultura na Amazônia-GPAC.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5801207902204116>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8137-0913>

E-mail: leila.baptaglin@ufr.br

LENILDA MOLINA GUERREIRO REIS

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa PRAXIS UNIR, Humaitá-AM.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4513469097578057>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9129-4558>

E-mail: lenildamolina@gmail.com

LUCIARA DE SOUZA BISPO OLIVEIRA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/ Meduc/UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental no contexto Amazônico.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1499149149758445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3993-5757>

E-mail: _____

MARIA GORETE RODRIGUES DE BRITO

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará-PGEDA/UFPA. Atualmente, preside a Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de Ananindeua-Pará; coordena a Comissão de Monitoramento e Sistematização do Fórum Estadual de Educação do Pará-FEE/PA e integra a Comissão de Avaliação do Plano Estadual de Educação-PEE/PA. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Planejamento Educacional dos Municípios - LAPEM/UFPA.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720424332583146>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5221-9261>

E-mail: mariagoretebrito2011@hotmail.com

MARIA ISABEL ALONSO ALVES

Doutora em Educação pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB/MS. Professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Campus Humaitá. Pesquisadora no grupo de pesquisa Grupo de Investigação Sobre Relação Educativa e Aprendizagem (LAPESAM). Atua na linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1157608326062043>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2960-1200>

E-mail: profamariaisabel@ufam.edu.br

MARIA RIBEIRO

Doutora em Comunicação e Semiótica pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-COS/PUCSP, com estágio pós-doutoral na mesma Instituição. Professora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades-

DIVERSITAS, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-FFLCH/USP. Membro da Executiva da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4001560889612017>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2480-4225>

E-mail: donamariaribeiro@gmail.com

MELBA DE SOUZA GUIMARÃES

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE// UNIR. Gerente de Divisão de Alimentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho-Diale/Semed/PVH e Membro Pesquisadora no Centro de Pesquisas Jurídicas da Amazônia-Cejam.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9528733214904416>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1607-8262>

E-mail: melba_iba@hotmail.com

NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL em estágio pós-doutoral na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. Professor do Centro de Educação, Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação-Nupgefe e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita-Gellite.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038242905803170>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2900-0322>

E-mail: nadson.araujo@gmail.com

NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP com estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Paraná-UFPR. É Professora Titular da Universidade Federal do Pará, Orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará--PGEDA/Educanorte/UFPA, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação em Educação Básica-NEB/UFPA.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355112931326342>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>

E-mail: neycmo@ufpa.br

RAFAEL FONSECA DE CASTRO

Doutor, Mestre e Especialista em Educação (UFPel). Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Pedagogo e Cientista da Computação (UCPel). Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho. Líder Grupo de Pesquisa HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos – Porto Velho/RO - Brasil.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8727450794536784>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>

E-mail: castro@unir.br

ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP com estágio pós-doutorado na mesma Instituição. Professora do Departamento de Ciências da Educação-Deced/UNIR e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR. Membro da Executiva da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas. Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde e da Academia Rondoniense de Letras.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8819241283467661>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0308-8557>

E-mail: rosangela.hilario@unir.br

ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA

Doutora em Educação pela - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Professora do Departamento de Ciências da Educação-Deced/UNIR e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Meduc/UNIR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1329287561873949>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>

E-mail: 6rosangela@gmail.com

SAMILO TAKARA

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/MEDUC/UNIR e do Departamento Acadêmico de Comunicação da Fundação Universidade Federal de Rondônia-Dacom/UNIR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea-Gepecec/UNIR.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9453815210695929>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8775-6278>

E-mail: samilo@unir.br

SILVANA BARRETO ORIENTE

Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pelo PPGECH/UFAM, linha 01, Ensino de Ciências Humanas e Naturais. Pesquisa na Linha Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas, desenvolve pesquisas sobre políticas públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas voltadas ao empoderamento feminino.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544554590356349>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7957-0070>

E-mail: silvanaboriente@gmail.com

VALDENIA GUIMARÃES E SILVA MENEGON

Doutoranda em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos. Pesquisa temas relacionados ao poder, política e partidos, com ênfase no legislativo municipal e participação feminina. Atua nas pautas da luta antirracista, gênero, quilombismo e mulherismo africana. Diretora de Direitos Humanos e Formação Política da Unegro/Caxias, membra da Rede de Historiadores e Historiadoras Negras e da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0228485272448875>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0326-3944>

E-mail: valdeniasilvas@gmail.com

WANEISSA TEIXEIRA DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Analista Fundiária e Agrária - Advogada do Instituto de Terras de Mato Grosso - INTERMAT.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7041391140191731>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2904-3154>

E-mail: wssats1@gmail.com

WELLEN CRYSTINNE DE ARAÚJO SOUSA E SILVA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará-PGEDA/Educanorte/UFPA. Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na educação básica.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8180605698546499>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0758>

E-mail: wellencryst@gmail.com

WENDELL FIORI DE FARIA

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia-Deced/ARQ; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/Meduc/UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618312160926172>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4195-1876>

E-mail: professorfiori@gmail.com

ISBN 978-85-77641-04-8



9 788577 641048