



EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA

Volume 3

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
José Roberto Rus Perez
Maria José Pires Barros Cardozo
Orgs.**



Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
José Roberto Rus Perez
Maria José Pires Barros Cardozo
(Orgs.)

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA
VOLUME 3

1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



NAVEGANDO

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Cílson César Fagiani – Uniube
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA
Dermerval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – UFSCar - (Aposentado)

Copyright © by autor, 2018.

E2446 – Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa; Perez, José Roberto Rus; Cardozo, Maria José Pires Barros. Educação e realidade amazônica. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-53111-21-3

DOI: 10.29388/978-85-53111-21-3-0

1. Educação 2. Amazônia I. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. José Roberto Rus Perez. Maria José Pires Barros Cardozo. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Revisão - Ana Carolina Oliveira Paula – Lurdes Lucena

Foto Capa – Anselmo Alencar Colares

Índices para catálogo sistemático

| | |
|------------------|-----|
| Educação | 370 |
| Ciências Sociais | 300 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Prefácio – Amazônia: para além do território <i>Anselmo Alencar Colares</i> | 1 |
| Apresentação <i>Maria Lília Embiriba Sousa Colares - José Roberto Rus Perez Maria José Pires Barros Cardozo .(Orgs.)</i> | 17 |
| Capítulo I – Os desafios da universalização da educação básica no estado do Pará <i>Rodinei Bentes da Silva - José Roberto Rus Perez</i> | 23 |
| Capítulo II – Aula de português em contexto amazônico <i>Marlison Soares Gomes - Ediene Pena Ferreira</i> | 47 |
| Capítulo III O ensino médio na Amazônia: enfoque no estado do Pará <i>Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa - Maria Lília Embiriba Sousa Colares - Maria José Pires Barros Cardozo</i> | 67 |
| Capítulo IV Pós-graduação na Amazônia: desafios para expansão e melhoria da qualidade <i>Tiago Aquino Silva de Santana - Luiz Percival Leme Britto</i> | 91 |
| Capítulo V A discussão do termo gênero no currículo do curso de pedagogia no contexto universitário amazônico <i>Riranildo Monteiro Coutinho - Tania Suely Azeredo Brasileiro Sinara Almeida da Costa</i> | 107 |
| Capítulo VI Contexto amazônico: uma reflexão sobre a educação e implementação do programa de habilidades de vida <i>Andréa Embiriba da Silva - Suely Carvalho Costa Trani Lauer Lellis</i> | 131 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo VII | 147 |
| O município de Itaituba/PA: contextualização histórica e educacional | |
| <i>Gisele da Silva Lopes dos Santos - Maria Lilia Embiriba Sousa Olaires</i> | |
| Capítulo VIII | 179 |
| Pesquisas educacionais e tecnologias: um panorama inicial na região oeste do Pará | |
| <i>Aniele Domingas Pimentel Silva - Neliâne Mota Rabelo</i> | |
| <i>José Ricardo de Souza Mafra</i> | |
| Capítulo IX | 199 |
| A profissionalização docente na educação infantil: o que dizem as produções científicas sobre a formação de professores da educação infantil no estado do Pará | |
| <i>Ena Carina dos Santos Oliveira - Odarilma Calado Compermaier</i> | |
| <i>Sinara Almeida da Costa</i> | |
| Capítulo X | 219 |
| Elementos da diversidade amazônica na formação de professores presentes nos estudos realizados pelo grupo de estudo e pesquisa FORMAZON/UFOPA (2012-2016) | |
| <i>Alessandra Neres Silva - Márcia Cristina Kímenes Miranda Nunes</i> | |
| <i>Solange Helena Kímenes-Rocha</i> | |
| Capítulo XI | 239 |
| Ensino da matemática nas séries iniciais: contribuições das formações em matemática pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC para professores do ciclo de alfabetização | |
| <i>Washington Luiz Godinho da Silva - Edilan de Sant'Ana Quaresma</i> | |
| Capítulo XII | 255 |
| Aprendizagem versus ensino no ciclo de alfabetização nos municípios do oeste paraense | |
| <i>Jessivania Maia de Menezes Bezerra - Luiz Percival Leme Britto</i> | |
| Sobre os autores | 273 |

PREFÁCIO

AMAZÔNIA: PARA ALÉM DO TERRITÓRIO*

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

Educação e Realidade Amazônica é o título de um componente curricular do Programa de Pós-graduação – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, iniciado em 2014. Foi ofertado nos três primeiros anos do curso como Seminário Integrador, sendo obrigatório para todos os ingressantes. Isto porque desde a discussão do projeto do curso concluiu-se que seria fundamental a compreensão do nosso contexto histórico e geográfico, com todos os fatores que o constituem, os objetos de estudo dos mestrandos pudessem ser melhor analisados. E dado a riqueza dos debates propiciados pelas leituras selecionadas concluímos que seria importante transformá-los em produtos e socializá-los, tanto para os novos mestrandos, quanto para outros profissionais da educação e a sociedade em geral. Resultou destas reflexões a decisão coletiva pela elaboração de artigos para publicação no formato e-book, o que se consolidou com o apoio da editora Navegando, em seu propósito de disponibilizar gratuitamente obras relevantes para a produção e difusão de conhecimentos importantes para que todos possam se posicionar criticamente diante dos acontecimentos e não apenas ser mero reproduutor de discursos ideológicos.

Importante registrar que o Seminário Integrador passou a ser ofertado (em 2018) como Disciplina, mantendo o caráter de obrigatoriedade para todos os mestrandos. Desde o início, quando ainda Seminário Integrador, as atividades deste componente curricular iniciam com os participantes sendo instigados a pensar e escrever sucintamente o que entendem sobre: realidade; educação; e Amazônia. Termos que compõem a denominação do componente curricular e também título das publicações que agora atinge sua terceira edição. Os registros servem para a realização de alguns ajustes na bibliografia ou no conteúdo, a fim de surprender determinados equívocos ou baixa compreensão de conceitos im-

*DOI – 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.1-16

prescindíveis para o desenvolvimento das discussões com a base de fundamentação almejada. As respostas dadas de imediato, no primeiro encontro, são objeto de apreciação no último dia, para que todos possam avaliar as modificações processadas no conhecimento sobre a educação e realidade amazônica.

A primeira edição do ebook foi lançada em 2016, composta de Prefácio (escrito por José Luís Sanfelice) uma apresentação (feita pelos docentes responsáveis pelo Seminário, Anselmo e Lília Colares, tratando do tema Amazônia: o universal e o singular) e 7 capítulos, com os seguintes títulos: 1) A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral; 2) Desafios da universidade para a formação de professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo; 3) Educação, linguagem e Amazônia; 4) Uma escola para a Amazônia?; 5) Educação infantil do campo: relações entre o geral e o específico nas propostas pedagógicas e no trabalho docente com as crianças da várzea amazônica; 6) Formação de professores: refletindo a carreira profissional no contexto amazônico; 7) A educação na Amazônia: diante de suas singularidades.

Em 2017 foi lançada a segunda edição, com uma apresentação trazendo a síntese dos 14 capítulos assim denominados: 1) A educação escolar a partir da perspectiva das diversidades; 2) Educação e diversidade: repensando o ensino de língua portuguesa no contexto amazônico; 3) O ensino de língua estrangeira na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura; 4) O desafio da educação integral no contexto amazônico; 5) Mudanças no cenário nacional: Reflexos para a educação integral de tempo integral na Amazônia; 6) Formação de professores de educação infantil no Pará: apontamentos preliminares; 7) Políticas educacionais para a educação infantil na Amazônia e a educação (em tempo) integral para as crianças de 0 a 3 anos de idade, residentes nas áreas rurais; 8) Quase sem cidadania: a inacessibilidade das crianças de 0 a 5 anos aos espaços de apreciação de bens culturais do município de Santarém-Pa; 9) Cultura digital na formação de professores dos laboratórios de informática educativa em Santarém-Pará; 10) Formação docente no contexto da Amazônia: indicadores da educação básica no Pará; 11) A educação pública na Amazônia brasileira e o atual contexto das parcerias público privadas; 12) Cenários da educação musical em Santarém/Pará a partir da obrigatoriedade do ensino de música na educação

básica; 13) Reflexões sobre a educação matemática no contexto amazônico; 14) As redes interorganizacionais e as realidades multifacetadas na Amazônia brasileira.

Este terceiro número mantém os propósitos iniciais e incorpora contribuições das edições anteriores, em um processo de permanente e significativa melhoria nas abordagens, como fruto dos esforços coletivos para a compreensão da realidade educacional da Amazônia. Os artigos expressam o posicionamento dos mestrandos após cursar o primeiro semestre do curso, no qual são levados a realizar leituras e aprimorar o projeto de pesquisa. E neste movimento, refletir sobre as expectativas quanto as contribuições de um programa de pós-graduação em educação no interior da Amazônia, para a modificação de uma realidade ainda tão caótica, atestada pelos indicadores de qualidade que revelam também as enormes disparidades regionais. De um modo geral, neste componente curricular são buscadas respostas para as seguintes perguntas: Como pensar a educação e a escola de nosso próprio lugar, a Amazônia? Que políticas e práticas educacionais formular e efetivar para que façam frente aos problemas e contemplem as necessidades e expectativas da população? Há justificativas para a defesa de uma escola específica para a Amazônia? E, em havendo, como seria essa escola? Como considerar o contexto nacional e internacional e ao mesmo tempo afirmar as identidades culturais da Amazônia? Além destas questões de âmbito geral, os diversos temas/objetos de pesquisa dos mestrandos são também submetidos a questionamentos e geram significativas reflexões.

A Amazônia, enquanto área territorial, ultrapassa nossas fronteiras e se estende por mais 8 países além do Brasil (Peru; Bolívia; Equador; Colômbia; Guiana; Guiana Francesa; Suriname e Venezuela). Caso fosse um país, seria o sexto maior do mundo, com seus 7 milhões de quilômetros quadrados. Trata-se da região com a maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de rios navegáveis, 20% da água doce e 67% das florestas tropicais do nosso planeta. Desta forma, apresenta uma rica biodiversidade a qual tem sido objeto de cobiça internacional, especialmente por parte dos países mais ricos e que já destruíram grande parte de seus ecossistemas. Além da exuberância natural, é também muito acentuada a diversidade de povos, e de culturas, as quais merecem respeito e atenção no tocante a conhecer para preservar, valorizar, tanto as espécies da flora e da fauna, quanto às manifestações

e os saberes.

A extensão territorial da Amazônia, a variedade de espécies animais e vegetais, e a diversidade cultural, propiciam a esta região uma heterogeneidade que ainda é pouco conhecida e levou alguns estudiosos a defender que deveríamos mudar a grafia para “amazônias”. Talvez não seja o caso, mas sem dúvida faz-se necessário termos o cuidado em explicitar sobre qual porção do imenso território estamos tratando, quando da escrita de nossos textos apresentando resultados de pesquisas. Por exemplo, um estudo que teve a base de dados /materiais coletados/fontes uma das meso ou microregiões, refere-se a uma certa Amazônia, não pode ser apresentada como sendo a expressão de toda a Amazônia brasileira. Há de ter clara a distinção entre o universal e o singular. Tive a oportunidade de conhecer todos os estados que compõem a Amazônia brasileira e pude constatar nítidas diferenças tanto na natureza (relevo, variações climáticas, características dos rios) quanto na cultura (expressa em costumes, hábitos alimentares, entre outros).

Mesmo quando falamos de Amazônia brasileira ainda estamos nos reportando a uma imensa e heterogênea região. Em 1953 o governo federal criou o conceito de Amazônia Legal, que atualmente inclui os estados do Amazonas, Acre, Pará, Amapá, Roraima, Rondônia, Mato Grosso e Tocantins (além dos municípios do Estado do Maranhão situados a oeste do meridiano 44), com pouco mais de 5 milhões de quilômetros quadrados, ocupando 59% do território e 12,3% da população de nosso país.

A região amazônica brasileira tem grande parte de sua área territorial na Região Norte. Nos primeiros três séculos de nossa história pós-chegada do colonizador, e sem ainda ter essa denominação, estava inserida em um dos “estados” que compunham o território sob dominação portuguesa (conforme ilustração a seguir). Antes, porém, faz-se necessário um esclarecimento terminológico. “Estado” era o título oficial do conjunto de possessões, as quais passaram por diversas formas de divisão de caráter administrativo.

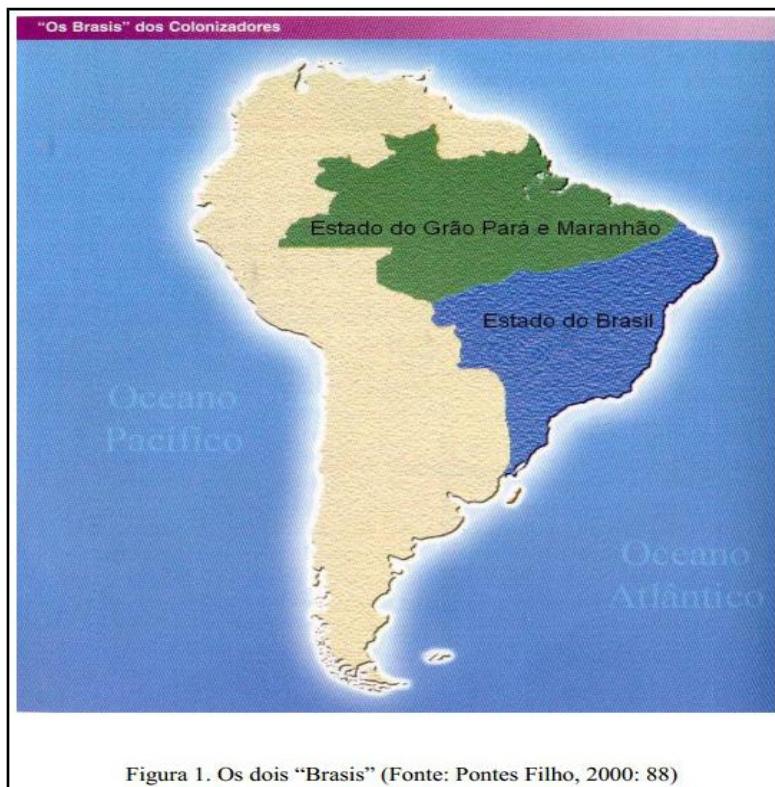


Figura 1. Os dois “Brasis” (Fonte: Pontes Filho, 2000: 88)

Durante a União Ibérica (1580-1640), a área territorial colonizada pelos portugueses no Atlântico Sul foi dividida, juridicamente, em dois Estados: o do Maranhão, ligado diretamente à Casa de Suplicação de Lisboa; e o do Brasil, dependente da Relação da Bahia (e, a partir de 1751, da Relação do Rio de Janeiro). A denominação inicial Estado do Maranhão era o nome do conjunto das capitâncias do Maranhão, Pará e Rio Negro. Houve diversas mudanças de nomenclatura, com predominância da designação Estado do Grão-Pará e Maranhão, conforme podemos observar no quadro 1, que fornece ao leitor uma rápida visualização cronológica das alterações decorrentes de embates políticos das elites instaladas na colônia e a respectiva correlação de forças com a metrópole, bem como as respectivas denominações do território.

Quadro 1: Cronologia e denominações do Território

| Ano | Acontecimento |
|------|--|
| 1618 | O Rei Filipe II de Portugal ordenou a criação do Estado do Maranhão . |
| 1621 | Efetivada a criação do Estado do Maranhão, com sede em São Luís. |
| 1626 | Posse do primeiro governador, Francisco de Albuquerque Coelho de Carvalho. |
| 1652 | Reintegração do Estado do Maranhão ao Estado do Brasil. |
| 1654 | Restauração da autonomia, com a denominação de Estado do Maranhão e Grão-Pará . |
| 1673 | Transferência da sede do governo de São Luís para Belém. |
| 1751 | Extinção do Estado do Maranhão. Criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão , sediado em Belém. |
| 1772 | Extinção do Estado do Grão-Pará e Maranhão. Separação do Maranhão e Piauí do Pará. |
| 1815 | Com a elevação do Brasil à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves, passou a ser Província do Grão-Pará , denominação que perdurou até 1889, quando foi criado o Estado do Pará, em consequência da Proclamação da República. |
| 1850 | Criação da Província do Amazonas, tendo Manaus como capital, passando a compor a República dos Estados Unidos do Brasil em 1889 e atualmente o maior Estado de nosso país. |
| Obs: | Teve destaque Amazonas e Pará pelo fato de que juntos, estes dois estados reúnem cerca de dois terços da Amazônia brasileira. |

Fonte: adaptado de Colares, 2003.

A Amazônia tem sido objeto de curiosidade/estudo desde nosso período colonial, por diversas expedições científicas, fase denominada por Loureiro (s/d) como de “reconhecimento”. Mesmo nas via-

gens de caráter exploratórias militares e/ou com interesses comerciais, havia a presença de um escrivão (pessoa letrada incumbida de enviar ao reino as notícias). Produziram cartas e relatos sobre a descoberta de um novo mundo, que impressionavam os europeus e aguçavam o desejo pela obtenção de riqueza rápida e fácil, naquele verdadeiro paraíso sobre a terra, especialmente quanto as suas expectativas de encontrar ouro e prata.

Os relatos apresentavam um mundo diferente e fantástico onde predominava a beleza, a saúde e a força física dos índios; a ausência de doenças, a vida em total liberdade, a abundância de comida, a beleza dos corpos pintados e enfeitados de penas e colares, a exuberância das florestas, as flores e frutas, a temperatura morna da água, o sol permanente, o azul do céu, as praias de areias brancas e finas, enfim, um conjunto de atrativos que despertavam o imaginário e estimulavam a viagem dos europeus para aquele paraíso na terra. Ainda no século XIX, levas de imigrantes procuravam a Amazônia como a “Terra da Promissão”. Descontados os excessos, importa assinalar que foi graças a este costume de em todas as grandes viagens o comandante designar alguém para ser o relator ou o escrivão, registrando os acontecimentos importantes da viagem e, sobretudo, aquilo que viam e encontravam, que hoje sabemos dos primeiros tempos da nossa história. Os padres eram, na época, pessoas letradas, de grandes conhecimentos e por esta razão é deles a maior parte daqueles registros. No caso da expedição de Francisco Orellana o relator foi Frei Gaspar de Carvajal. Da expedição de Pedro Teixeira, a melhor narrativa sobre a lenda das índias amazonas, pelo escrivão Cristóbal de Acuña, autor de *O Novo Descobrimento do Grande Rio das Amazonas*. Outros padres, incumbidos da missão de catequese, também deixaram importante legado, tais como João Daniel e Antônio Vieira. Ambos fizeram minuciosas descrições e reflexões sobre o modo de vida das sociedades indígenas e a natureza da região amazônica. (COLARES, 2003).

Os relatos das expedições científicas se somaram aos da “fase de reconhecimento”, enfatizando a natureza com descrições minuciosas e, inclusive, em alguns casos, enviando para a Europa sementes e algumas variedades de nossa fauna e flora. Nesse grupo encontram-se as descrições das expedições de Pedro Teixeira, La Condamine, Martius e

Spix, Henry Bates, Louis Agassiz, entre outros. Gradativamente também surgiram os registros sobre a Amazônia feitos por brasileiros, tais como Alexandre Rodrigues Ferreira, Euclides da Cunha, Alberto Rangel, Eduardo Galvão, os irmãos Villas-Bôas, Darcy Ribeiro... A lista ocuparia todo o espaço destinado a este artigo, daí a delimitação. Muito mais do que relacionar os nomes, convém destacar que os escritos da fase científica não se concentram apenas no potencial econômico imediato vislumbrado pelas possibilidades de minérios e outros produtos de valor comercial. Dão destaque também para a cultura, e a diversidade humana. Inicialmente por conta da curiosidade diante do exótico, aos poucos, os textos, sob a influência do desenvolvimento da antropologia e outros ramos das ciências humanas e sociais, trazem reflexões críticas e procuram dar visibilidade aos grupos indígenas, e demais povos que habitam a Amazônia, com suas tradições e culturas singulares, entendidas como expressões de conhecimentos ancestrais que merecem atenção e respeito.

Dadas as formas de obtenção dos produtos necessários para a sobrevivência, a relação com a natureza e entre as pessoas, a oralidade desempenhou um papel central na transmissão de conhecimentos nas distintas sociedades que se desenvolveram no território amazônico. Mas o colonizador lusitano já se encontrava inserido no mundo letrado, onde a propriedade, as relações de produção e circulação de produtos e as próprias relações pessoais estavam sujeitas a regras estabelecidas e codificadas, devendo serem obedecidas sob pena de sanções as mais diversas. Mesmo que todos estivessem sujeitos as normas escritas, não havia nenhuma intenção de que todos dominassem as técnicas de ler e escrever. Tal conhecimento era exclusividade para alguns, integrantes da elite política econômica e do clero.

O que hoje chamamos genericamente educação e que assumiu uma enorme importância em sua forma escolar desde a modernidade, entre os habitantes nativos da região hoje identificada como Amazônica ainda estava em sua forma mais elementar, assistemática e na base da imitação, tal como afirmou Ponce para as comunidades primitivas: “[...] não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente”. Ponce (1991, p. 18) Tal educação relacionava-se aos conhecimentos necessários para a vida na comunidade, incluindo as atividades de caça e pesca, mas cujo produto era coletivo. Com o desen-

volvimento das sociedades divididas em classes e, consequentemente, da propriedade privada, os conhecimentos também foram se distingui-
do. Surgiu então a educação sistematizada, com a definição de objetivos
distintos conforme os interesses dos e para os grupos a qual se destina-
va. Nossos colonizadores já se encontravam nesta outra forma. Assim,
a educação não [...] tem por finalidade o bem comum, a não ser na me-
dida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para
manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber;
para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 1991, p. 28).

Desta forma, a criação de escolas não constituía objeto de pre-
ocupação. E mesmo quando o fizeram, foi para atender uma pequena
parte da população residente no principal nucleamento urbano, Belém.
A estes eram ensinadas as letras. Para os demais, a catequização que
embora em alguns casos contivesse certos elementos de escolarização,
tinha um alcance extremamente limitado¹. Por meio da catequese, com
o uso de abordagens teatrais, da música e a força ideológica das mensa-
gens religiosas reveladoras de um mundo sobrenatural e de uma vida
eterna, a ação dos missionários transformou radicalmente o modo
como os povos indígenas comunicavam-se, ajudando a constituir gradua-
tivamente uma língua geral, o Nheengatu.

No contexto da colonização lusiana na Amazônia, o trabalho
das Ordens religiosas tornava-se imprescindível para o propósito “civi-
lizatório”. Embora nem sempre a alegada civilidade fosse a meta final,
era necessário para a empreitada comercial que buscassem formas de
aproximação que resultassem em maior colaboração por parte dos habi-
tantes nativos. E isso só seria possível se houvesse o conhecimento das
regras “civilizadas” do colonizador.

[...] Em relação aos índios, sua aceitação à mínima condição de
humanidade exigia sua conversão ao catolicismo. Os termos e
efeitos da conversão resultavam, aos olhos dos portugueses, na
dupla condição de humanizar os índios e de fazê-los aceitar as re-
gras de submissão pessoal e de acatamento à ordem política e
cultural vigente. Para isso é que era preciso a presença de missio-

¹Discurso em maiores detalhes esse assunto em minha tese de doutorado Colonização, cateque-
se e educação no Grão Pará, defendida na Unicamp, em 2003. O texto encontra-se disponível
na internet, no repositório da UFPA, endereço eletrônico:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9505>

nários – e só nesse sentido é que eles foram tolerados pelos colonizadores. O pior índio era aquele que não conseguia entender e aceitar os ensinamentos religiosos dos missionários. Ao justificar o sacrifício de alguns índios Tremembés à boca do canhão, em 1666, o jesuíta João Felipe Bettendorf, autor de uma extensa crônica sobre a missão jesuítica, diz que jamais havia sido capaz de dar a qualquer desses índios “um bom sentimento de Deus”. Ao tentar doutrinar um dos seus maiorais, teria ouvido “estas escandalosas palavras *nicatui ibaca, ibinho, ycatú*, que querem dizer: Céo, não presta para nada, só a terra sim, esta é boa” [...]. No cômputo geral, entretanto, a tarefa da doutrinação religiosa com fins sociais foi desempenhada com eficácia pelos missionários que se estabeleceram no Maranhão e Grão-Pará – jesuítas, franciscanos, carmelitas e mercedários. Todos eles não só acatavam e emulavam a autoridade máxima do rei e de seus administradores, como também procuraram introduzir a autoridade divina pelo símbolo e pela liturgia. (GOMES, 2002, p. 134).

Somente no século XVIII, com as rígidas medidas instituídas pelo Marquês de Pombal e o governador da Capitania, Francisco Men-
donça Furtado, que o português passou a ser exigido como língua oficial (FREIRE, 2004, p. 110). O letramento só conseguiu alargar seus domínios com a instalação da Província do Amazonas em 1850 (Pinheiro, 2015, p. 55-56). Mesmo nas cidades mais próximas de Belém, os registros apontam que as escolas só foram estabelecidas de forma perene a partir do final do século XIX.²

E quando finalmente ocorreu a disseminação da educação escolar, esta se deu desvinculada dos saberes e práticas de grupos sociais que constituíam a maioria da população. Desde os cronistas dos descobrimentos, Carvajal e Acuña, os índios foram vistos sob uma ótica fortemente negativa: como “gente bárbara” e “selvagens”, que idolatravam “deuses falsos”. Aquela discriminação ajudava a justificar a escravização dos índios, pelos colonos, ou o extermínio quando não aceitavam ser

² Com relação a cidade sede da Universidade Federal do Oeste do Pará, na qual o componente curricular Educação e Realidade Amazônica é trabalhado no curso de mestrado em educação, publiquei em 2005 o livro intitulado “A história da educação em Santarém: das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985)”, tendo por base minha dissertação de mestrado “Sociedade e educação em Santarém: estudo do período em que o município foi área de segurança nacional (1969-1984)” na qual acrescentei o capítulo inicial abordando os primórdios da educação escolar em Santarém.

subjugados. Lembrando que no período inicial da colonização, os nativos ainda viviam em constantes guerras intertribais nas quais aprisionavam adversários vencidos para servirem de sacrifícios em rituais sagrados e, naquele contexto, surgiram as “tropas de resgate” por meio das quais o colonizador utilizava-se de índios aculturados para usá-los como aliados em de seus propósitos, com o resgate para transformar prisioneiros em escravos. Seguiu-se no curso da história uma intensa disputa da mão-de-obra indígena por colonos portugueses e jesuítas.

Quando do processo de tentativa de modernização/industrialização portuguesa, na Era Pombalina (1751-1777), o discurso oficial enfatizava a “liberdade dos índios”. Parte da estratégia para tirar do domínio das missões religiosas, sobretudo dos jesuítas, a cobiçada força de trabalho dos escravos e colocá-los à disposição dos colonos leigos e impulsionar a produção e circulação de mercadorias. Essas medidas culminaram na abolição do governo temporal dos jesuítas (1755) e na sua expulsão; e também na “suposta” liberdade dos Índios, especificada no “Diretório” de 1757, que vigorou até 1798 e teve importante papel na incorporação dos habitantes nativos no conjunto de trabalhadores que sustentavam a colonização.

No conjunto de acontecimentos indispensáveis para que possamos compreender nossa realidade, a partir da história concreta, merece atenção específica e minuciosa a Cabanagem (1835-1840), todavia, dado a sua complexidade e a necessidade de maior espaço para ser abordada, nos limitaremos a uma descrição sucinta. Os cabanos lutaram para se libertar das formas de dominação e de opressão a que estavam submetidos, tendo como “inspiração” no cenário internacional a Independência dos Estados Unidos (1776), a Revolução Francesa (1789) e os movimentos de independência nas colônias espanholas, várias delas vizinhas da Amazônia, como Colômbia (1819), Venezuela (1821), Bolívia e Peru (1824). No contexto brasileiro, o fato principal foi a declaração da Independência, em 1822, e seus desdobramentos, com a predominância no governo de D. Pedro I (1822-1831) e durante a Regência (1831-1840) das forças conservadoras e de uma espécie de colonialismo interno. As províncias do Pará e do Amazonas, tendo à frente governantes autoritários, impunham grande sofrimento sobre os membros da “subsociedade”, majoritariamente constituída pelos “caboclos”.

As forças antagônicas eram, de um lado, o vértice dominante,

formado pela burguesia local portuguesa e filoportuguesa, que acumulava os privilégios, era aliada aos oficiais militares e mantinha o monopólio econômico da terra, do comércio e da administração pública. A esse grupo agregaram-se depois setores reacionários e conservadores do clero. A força oposta eram os cabanos, isto é, os representantes da base explorada e dominada: liberais brasileiros, pequenos proprietários de terra, lavradores, foreiros e pescadores, que moravam em “cabanas”. Participavam também índios, mestiços, negros libertos e negros escravos, além de militares e funcionários públicos, e o setor progressista do clero.

Estima-se que a Cabanagem foi responsável pela morte de pelo menos 30.000 pessoas, de uma população, na época, de aproximadamente 130.000 habitantes. A luta armada estendeu-se por um período de cinco anos, sendo a de maior duração na história brasileira. Do ponto de vista geográfico, abrangeu praticamente todo o Vale Amazônico, com cerca de dois milhões de quilômetros quadrados. Para enfrentá-la, o governo regencial mobilizou cerca de três mil homens de terra e de mar, mais de uma dezena de embarcações de guerra e ainda contratou mercenários estrangeiros, principalmente da Europa, visando também obter o apoio das nações estrangeiras para debelar o movimento e subjugá-lo.

A Revolução Cabana ao longo de mais de seis anos de duração, pode ser entendida como luta política, luta social e luta de resistência. Os cabanos objetivavam tirar os portugueses do poder, implantar um regime democrático e libertar os escravos. Portanto, havia um esboço de projeto político e não apenas a ação de rebeldes ou arruaceiros, como os primeiros escritos sobre o movimento os classificou. Ao contrário do que sugere a historiografia oficial, as lutas, repressões e extermínios em que se envolveram ou a que foram submetidos índios, negros e mestiços, durante o período colonial e pós-independência “[...] mostram o inconformismo do povo, o radicalismo da liderança popular e a violência e crueza da repressão pela minoria dominante” (RODRIGUES, 1965: p. 29).

Como se pode notar neste breve apontamento, a Cabanagem é um movimento repleto de contradições e, ao apontá-las, podemos vislumbrar toda a sua dimensão educativa. À medida que é possível evidenciar a educação nas próprias relações sociais, entende-se que seja

também possível identificar e compreender o papel pedagógico da Cabanagem enquanto um movimento social que teve um conteúdo revolucionário. Trata-se de um período crucial, sobre o qual é necessário investigar o significado e as implicações. Por meio de brutal repressão, as oligarquias da região conseguiram inviabilizar a vida política popular que emergia. Ainda hoje, na Amazônia, estão presentes as marcas daquele processo de ruptura.

Outra temática fundamental para a compreensão da educação na realidade amazônica é a da diversidade cultural, tanto entre os habitantes nativos quanto a que resulta da presença cada vez mais intensa de migrantes. Na mistura de etnias e de culturas, foi se constituindo a Amazônia humana, para além do exuberante território que desde os primeiros contatos do colonizador representou grandes possibilidades de ganhos econômicos, e que estão expressas nos diversos ciclos tais como o extrativista com as drogas do sertão, o da borracha (e a correspondente Belle Époque), entre outros.

O golpe civil-militar de 1964 e sua proposta desenvolvimentista alicerçada no combate às ideias socialistas e representadas no slogan “integrar para não entregar”, deslocou para a Amazônia levas de camponeses e, posteriormente, outros tipos sociais, impulsionou a abertura de grandes rodovias como a Belém-Brasília, a Transamazônica, a Santa-rém-Cuiabá e a Manaus-Porto Velho, assim como os chamados Grandes Projetos (seja no campo da exploração mineral, energéticos – notadamente por meio de construção de hidrelétricas) e o *boom* de construções, com investidas imobiliárias sobre áreas inclusive destinadas à preservação ambiental, dado a fragilidade das leis, da capacidade ou vontade política para que sejam cumpridas. Assim, continuam existindo os antigos problemas, que dificultam a vida dos habitantes, especialmente no que diz respeito à educação e à saúde. Esta é a realidade da Amazônia hoje. Uma marca conhecida internacionalmente e que continua a alimentar a cobiça dos detentores do grande capital, tal como ocorreu com os primeiros relatos. Uma região a ser estudada e bem compreendida, sobre todos estes aspectos.

A literatura amazônica é repleta de entidades mitológicas e lendárias, tais como o Mapinguari, o Caboquinho da Mata, a Caipora, a Matinta Pereira e outros. São narrativas que possuem um forte componente simbólico. Personagens que se misturam com fatos da realidade

para dar sentido a vida e ao mundo. Sejam as produções sobre a Amazônia a partir do olhar externo (de fora ou de dentro do país), sejam os trabalhos produzidos por amazônidas em outros locais (geralmente em centros onde há cursos de pós-graduação) ou, mais recentemente, os escritos elaborados por nativos e em suas próprias localidades. Mesmo que alguns possam conter equívocos, imprecisões e sejam carregados de ideologia, é importante que sejam lidos e analisados, com honestidade intelectual e abertura para reconhecer contribuições relevantes, para efeito de concordância ou de negação/contestação.

O conjunto de produções sobre a Amazônia, passando por suas diferentes fases, até aos estudos da atualidade, constituem fontes essenciais para quem deseja compreender a realidade educacional desta região em uma perspectiva de totalidade. A leitura dos escritos, desde as cartas e relatos iniciais, com o necessário cuidado em observar as motivações, os interesses, e as visões preconcebidas, podem nos revelar importantes aspectos de nosso passado que ainda perdura, de forma positiva ou negativa. As lutas e as conquistas, a até mesmo as derrotas, carregam lições a aprendizados que podem se constituir em verdadeiras chaves para a solução de problemas da nossa atualidade.

Referências

COLARES, A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará.** 2003. 186 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2003.

COLARES, A.; COLARES, L. **Apresentação (Amazônia:** o universal e o singular). In: COLARES, A.; COLARES, L. (Orgs.). EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. E-book. Disponível em:
<https://www.editoranavegando.com/educacao-e-realidade-amazonica>.

FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: Atlântida, 2004.

GOMES, M. P. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LOUREIRO, V. R. **Introdução aos estudos amazônicos**. In: Módulo interdisciplinar estudos integrativos da Amazônia. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br>>.

PINHEIRO, M. L. U. **Folhas do Norte: letramento e periodismo no Amazonas (1850-1920)**. 3. ed. Manaus: EDUA, 2015.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 11. ed. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

PONTES FILHO, R. **Estudos de história do Amazonas**. Manaus: Valer, 2000.

RODRIGUES, J. H. **Conciliação e reforma no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

APRESENTAÇÃO

Maria Lília Embiriba Sousa Colares
José Roberto Rus Perez Maria
José Pires Barros Cardozo. (Orgs.)

O presente volume da obra “*Educação e realidade amazônica*” apresenta resultados de estudos e pesquisas sobre as realidades amazônicas, contemplando as múltiplas determinações mediante abstrações baseadas em aspectos conjunturais, orgânicos e estruturais a partir de sínteses teóricas articuladas na perspectiva de totalidade, ou seja, os diversos enfoques que os autores dão à educação na Amazônia consideram as especificidades, articulando-as ao contexto macro das políticas educacionais brasileiras.

Portanto, consideramos que a leitura, divulgação e socialização dos escritos dos diversos autores será importante para os sujeitos que estudam, pesquisam e atuam na educação, em especial na esfera pública, uma vez que a reflexão, o debate e práticas para a construção de uma educação pública e de qualidade social são essenciais para a transformação da realidade educacional e social em nosso país, sobretudo no atual contexto de retração dos direitos sociais.

O **primeiro capítulo** com o título “*Os desafios da universalização da educação básica no estado do Pará*” de autoria de Rodinei Bentes da Silva e José Roberto Rus Perez apresenta um panorama da educação básica no Estado do Pará, tendo como foco a universalização da escolarização a partir das metas do Plano Nacional da Educação-PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001 (vigência de 2001 a 2010) e do PNE, Lei nº 13.005/2014 (vigência de 2014 a 2024). O texto traz uma série histórica que revela a realidade da educação básica no estado do Pará de 2001 a 2015 tendo como referência as diretrizes, metas e estratégias relacionadas à universalização do atendimento escolar, sobretudo.

O tema do segundo capítulo denominado “*Aula de português em contexto amazônico*” de Marlison Soares Gomes e Ediene Pena Ferreira discorre sobre a realidade das aulas de Língua Portuguesa na região

amazônica, mais especificamente na cidade de Santarém/PA, questionando a distinção entre o ensino de língua e o ensino de gramática. Os autores apresentam um recorte da história da disciplina no Brasil, traçam o cenário da educação formal e da formação de professores em Santarém a partir de 1960 e analisam a prática pedagógica do professor, destacando dificuldades para a atuação deste profissional e os desafios do papel de formador.

O texto de Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Maria José Pires Barros Cardozo que compõe o **terceiro capítulo** com o título “O Ensino Médio na Amazônia: enfoque no estado do Pará” analisa o ensino médio no Estado do Pará, situando a realidade amazônica no contexto brasileiro, contextualizando o ensino médio no Brasil desde o período colonial até os dias atuais, com enfoque na dualidade estrutural que marca esse nível de ensino e as diversas legislações que ao longo da história da educação brasileira tentam reformulá-lo na perspectiva de atender aos interesses contraditórios das classes fundamentais do sistema capitalista. As autoras ainda apresentam um panorama do ensino médio no Pará com bases nos indicadores e dados oficiais da educação brasileira.

O texto a “*Pós-graduação na Amazônia: desafios para expansão e melhoria da qualidade*” de Tiago Aquino Silva de Santana e Luiz Percival Leme Britto do **quarto capítulo** traz algumas reflexões sobre a pós-graduação na região amazônica, retratando inicialmente, a dura realidade que se encontra na Amazônia para se fazer educação, em especial a pós-graduação *stricto sensu*. Posteriormente os autores, traçam um histórico da pós-graduação no Brasil para, em seguida, traçar o perfil deste nível educacional na Amazônia. A partir de uma análise dos dados apresentados por especialistas e pela Plataforma Sucupira, eles inferem que a pós-graduação na Amazônia necessita de investimentos mais volumosos para alcançar níveis satisfatórios.

O **quinto capítulo** “*A discussão do termo gênero no currículo do curso de pedagogia no contexto universitário amazônico*”, dos autores Rivanildo Monteiro Coutinho, Tania Suely Azevedo Brasileiro e Sinara Almeida da Costa faz uma abordagem sobre a inserção das discussões sobre docência masculina no currículo do curso de Pedagogia, analisando que estratégias seus professores formadores, durante suas aulas, adotam para discutir esta temática com futuros profissionais que atuarão na educação

de crianças pequenas Com bases em pesquisa bibliográfica, documental e de campo - entrevista e questionários - eles apresentam considerações que apontam para a urgência em promover discussões sobre o papel do docente masculino na Educação Infantil e seus desdobramentos na prática docente, sejam em cursos de formação inicial e continuada de professores, como também no próprio espaço escolar, sobretudo nas salas de aula, pois a responsabilidade pelo ato de educar, independentemente de ser um profissional do gênero masculino ou feminino nesta função social, mas sim que tenha o compromisso pela formação de futuros cidadãos.

O artigo “*Contexto amazônico: uma reflexão sobre a educação e implementação do programa de habilidades de vida*”, de autoria de Andrea Imbiriba da Silva, Sueley Carvalho Costa e Irani Lauer Lellis compõe o **sexto capítulo**, apresentando uma reflexão da realidade educacional na Amazônia, destacando estudos sobre as habilidades de Vida como iniciativas promotoras de desenvolvimento educacional. O estudo partiu de um percurso bibliográfico de caráter exploratório, com enfoque para a análise das publicações disponíveis no banco de dados dos periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, base de teses e dissertações das Universidades públicas da região amazônica brasileira e Google acadêmico, com os seguintes descriptores: educação na Amazônia, habilidades de vida, habilidades para vida e habilidades de vida e educação. A análise das autoras revelou que em nível internacional e nacional as publicações encontradas obtiveram resultados positivos na implantação do programa de Habilidades de vida no ambiente escolar. Já no contexto Amazônico brasileiro constaram que não há nenhuma publicação a respeito deste assunto, o que incentiva a iniciar essa discussão para que a realidade amazônica possa conhecer programas que possibilitem o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que o programa de Habilidades de vida contribui para a formação humana.

O **sétimo capítulo** com o texto “*O município de Itaituba/PA: contextualização histórica e educacional*” de Gisele da Silva Lopes dos Santos e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares contém uma contextualização histórica do Município de Itaituba-PA, pontuando os aspectos gerais e indicadores socioeconômicos, tendo em vista a compreensão do contexto educacional. As autoras apresentam os primeiros passos da educação

escolar pública no município, a partir do registro das duas escolas do período republicano, destacando as primeiras iniciativas privadas de ensino a partir dos anos 1990, a partir de dados extraídos dos diagnósticos Instituto de Desenvolvimento Econômico e social do Pará-Idesp (1977, 1995 e 1997). O texto mostra as primeiras ações voltadas para formação inicial e continuada de docentes com a implantação do primeiro curso público de nível superior e do Projeto Gavião, marcos importantes na trajetória educacional de Itaituba.

O **oitavo capítulo** é composto pelo artigo “*Pesquisas educacionais e tecnologias: um panorama inicial na região oeste do Pará*”, escrito por Aniele Domingas Pimentel Silva, Neliane Mota Rabelo e José Ricardo e Souza Mafra é resultado de um estudo essencialmente bibliográfico, em que foram utilizadas como referência em estudos de um levantamento de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal Oeste do Pará-UFOPA, no período de 2012 a 2017, associadas a pesquisas educacionais relacionadas com as tecnologias. Os autores analisaram 20 pesquisas concluídas em diferentes Programas de Pós-graduação na UFOPA e, destacam que há um panorama promissor para a região, em termos de temáticas educacionais desenvolvidas, pelos grupos de pesquisas e programas que abordam as temas voltadas para os processos educacionais na Amazônia.

O **nono capítulo** traz o artigo “*A profissionalização docente na educação infantil: o que dizem as produções científicas sobre a formação de professores da educação infantil no estado do Pará*”, de Ena Carina dos Santos Oliveira, Odavilma Calado Pompermaier e Sinara Almeida da Costa. Nele é tratada a formação de professores da Educação Infantil na região Norte, com enfoque no estado do Pará, uma vez que essa região possui um número muito alto de docente que não têm a formação em nível superior atuando em sala de aula.

O artigo do **décimo capítulo** intitulado “*Elementos da diversidade amazônica na formação de professores presentes nos estudos realizados pelo grupo de estudo e pesquisa Formazon/Ufopa (2012- 2016)*” de autoria de Alessandra Neves Silva, Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes e Solange Helena Ximenes Rocha, apresenta uma discussão sobre a formação de professores da região Amazônica paraense, a partir da análise dos fatores e condições que se constituem problemáticas no cenário educacional, identificados nas produções acadêmicas construídas no Grupo de Estu-

do e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia paraense (For-mAzon). As autoras identificam elementos da diversidade amazônica na formação de professores e propõem alternativas políticas e práticas de formação inicial e contínua voltadas para a realidade multicultural.

O **décimo primeiro capítulo** contém o artigo “*ensino da matemática nas séries iniciais: contribuições das formações em matemática pelo pacto nacional de alfabetização na idade certa - pnaic para professores do ciclo de alfabetização*” escrito por Washington Luiz Godinho da Silva e Edilan de Sant’Ana Quaresma e mostra as contribuições das formações em matemática realizadas no âmbito do Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa -PNAIC nas aulas dos professores alfabetizadores que fazem parte do ciclo de alfabetização. Com base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo os autores analisam e constroem representações obtidas por meio de entrevistas realizadas com cinco professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Santarém-PA, lotados em unidades escolares da área urbana. Eles evidenciaram que as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores alfabetizadores, no que se refere ao ensino da matemática, mostram-se significativas, uma vez que, na perspectiva do PNAIC as formações devem levar metodologias capazes de fazer com que os professores se apropriem de conhecimentos que tornem suas aulas mais lúdicas e atraentes para as crianças que estão no ciclo de alfabetização.

O **décimo segundo capítulo** denominado “*Aprendizagem versus ensino no ciclo de alfabetização nos municípios do oeste paraense*”, de autoria de Jessivania Maia de Menezes Bezerra e Luiz Percival Leme Britto objetiva apresentar uma reflexão acerca dos resultados da alfabetização nos municípios do oeste paraense. Os autores discorrem sobre as políticas públicas que garantem a educação escolar, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB) 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs); destacam os direitos de aprendizagens de Língua Portuguesa apresentados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e; apresentam o diagnóstico inicial das turmas de 2º e 3º anos de alguns municípios da região oeste do Pará como base em informações fornecidas pelos próprios municípios, que responderam um questionário semiaberto.

Ressaltamos que as temáticas aqui apresentadas pelos autores retratam alguns aspectos da história e das políticas educacionais na

Amazônia, em especial no Estado do Pará, portanto, as análises e reflexões dos diversos temas abordados revelam os desafios das etapas educacionais, da formação inicial e continuada de professores frente aos problemas que ainda são presentes no âmbito da gestão e do financiamento da educação pública em todos os aspectos da universalização à alfabetização e, sobretudo à garantia da educação como direito público subjetivo.

Por fim, ressaltamos que os textos que ora apresentamos não respondem a todas às problemáticas evidenciadas nesta obra, mas procuram refletir provisoriamente sobre questões que afetam cotidianamente todos os sujeitos sociais, envolvidos ou não, com as questões educacionais de uma região brasileira que do ponto de vista econômico, da biodiversidade, da cultura e social muito contribui com a nossa história, mas que na maioria das vezes é esquecida ou colocada em segundo plano pelas políticas públicas

CAPÍTULO I

OS DESAFIOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ*

Rodinei Bentes da Sibra¹
José Roberto Rus Perez²

Introdução

Apresentamos um panorama da educação básica no estado do Pará, abordando a universalização da escolarização a partir das metas do Plano Nacional da Educação-PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001 (vigência de 2001 a 2010) e do PNE, Lei nº 13.005/2014 (vigência de 2014 a 2024), com o propósito de montarmos uma série histórica que revele a realidade da educação básica no estado do Pará de 2001 a 2015³. Para tanto, serão analisadas as diretrizes relacionadas à universalização do atendimento escolar, sobretudo, as Metas 1, 2 e 3, justamente por serem as metas estruturantes para a garantia da universalização do direito à educação básica (BRASIL, 2015, p. 13) e servirão como critérios objetivos por fazerem parte da política educacional formulada pelo governo federal a ser implementada pelos sistemas de ensino. Também faremos a contraposição dessas metas com o Plano Estadual de Educação do Pará (PEE) – Lei estadual nº 8.186/2015 (vigência

*DOI - 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.23-46

¹Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufopa). Especialista em Fundamentos Elementares da Matemática pela Ufpa/Santarém, Licenciado em Matemática pela Ufpa/Santarém e Bacharel em Direito pela Ufopa/Santarém. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (Histedr/Ufopa). E-mail: rodneystm@hotmail.com.

²Professor e Pesquisador visitante Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Professor Livre-docente aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: rusperez@uol.com.br

³A periodização se deu em razão dos dados disponíveis nas fontes pesquisadas, que até o momento de fechamento deste trabalho, não havia informações referentes ao ano de 2016 e posteriores.

de 2015 a 2024)⁴.

Além dessa articulação, é imprescindível que os planos possam contar com mecanismos de avaliação, acompanhamento e controle como meio de assegurar o cumprimento das metas, podendo ainda propor modificações, adaptações e medidas corretivas conforme o quadro fático, o monitoramento dos conselhos de controle social seja pelas instituições governamentais ou pela sociedade civil.

Os indicadores analisados revelam que a educação básica no estado do Pará não está universalizada, em comparação com os demais estados da União, e seus índices são os mais baixos demonstrando os desafios que as políticas públicas educacionais paraenses precisam superar.

As metas de universalização da educação básica no estado do Pará⁵

O debate a respeito do direito à educação foi ampliado pela Constituição Federal de 1988. Pela primeira vez no país, é concedido ao

⁴Como fonte os dados foram obtidos a partir dos relatórios apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep por ser uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação-MEC, que subsidia a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, atuando em diversas áreas, inclusive em avaliação, exames e indicadores da educação básica. Para maiores informações, consultar o site: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>

Outra fonte de dados utilizado foi o portal do PNE em Movimento, mantido pelo MEC, plataforma eletrônica disponibilizada para fornecer informações a respeito do Plano Nacional da Educação. Endereço eletrônico: <http://pne.mec.gov.br/>

Utilizamos ainda dados publicados no site Observatório do PNE por ser uma plataforma de advocacy que publica indicadores de monitoramento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação que dispõe de um instrumento de controle social onde todo cidadão pode acompanhar o desenvolvimento do PNE. O Observatório do PNE é uma plataforma de advocacy lançada em 2013, coordenado pelo movimento Todos Pela Educação, iniciativa apartidária e plural constituída por vinte e quatro organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino para o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. Para maiores informações, consultar: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio> e <https://www.todospeladucação.org.br/quem-somos/o-tpe/>.

⁵ Para uma análise mais completa a respeito da universalização da educação, além da taxa de acesso, deve ser considerada a taxa de conclusão do ensino, o que não será possível neste momento. Por último, esclarecemos que a universalização do atendimento escolar não se restringe em oportunizar uma vaga escolar; precisa ser pautada na garantia do acesso, permanência e qualidade do ensino.

direito à educação o *status* de direito público subjetivo (*vide* art. 208, §1º da CF/1988)⁶. Nesse entendimento a respeito da educação, inovada pela Carta Magna, o cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe e, ainda, o Ministério Público, passaram a dispor de mecanismos eficazes para exigir do Estado a prestação da escolarização (*vide* art. 5º da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN).

O Estado brasileiro não pode mais postergar a efetivação do direito à educação, mesmo porque a sociedade dispõe de mecanismo coercitivo de exigibilidade jurisdicional à educação, saindo do campo retórico para uma efetivação real que somente pode ser materializada por meio das políticas públicas.

A partir do conceito de universalização da educação básica obrigatória e gratuita a partir da interpretação jurídica da CF/1988 e da LDBEN, entende-se que a educação é um direito de todos e é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita para as crianças e jovens da faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Portanto, universalizar a educação básica obrigatória e gratuita, significa que compete ao Estado garantir escolarização para todas as crianças e jovens da faixa etária estabelecida⁷.

Diante desta alteração na legislação, apresentamos o demonstrativo de ampliação do quantitativo de escolas da rede municipal e estadual da educação básica no Pará, dada a correlação direta com a oferta do atendimento escolar, importante fator para o acesso à educação.

Tabela 1 – Quantidade de escolas por etapa de ensino na rede municipal e estadual no estado do Pará

| Nível de ensino | Rede de ensino | Ano | | | | | | |
|-------------------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| Educação Infantil | Mun. Urbana | 1.109 | 1.109 | 1.132 | 1.066 | 1.077 | 1.089 | 1.100 |

Continua

⁶ Para maiores informações a respeito do resgate histórico-legal do direito à educação nas constituições brasileiras, consultar Assis (2012).

⁷ Deixo claro ao leitor que há posicionamento divergente sobre a amplitude da eficácia da norma jurídica do art. 208 da CF, que compreendem que o *status* de direito público subjetivo deve ser ampliado a toda e qualquer circunstância da prestação estatal do direito à educação, defendida por Duarte (2004, 2007), Cury (2002, 2008, 2009).

Tabela 1 – Quantidade de escolas por etapa de ensino na rede municipal e estadual no estado do Pará

Conclusão

| Nível de ensino | Rede de ensino | Ano | | | | | |
|-----------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2013 |
| | Mun. Rural | 4.029 | 4.336 | 4.564 | 4.553 | 4.589 | 4.507 |
| | Estadual Urbana | 0 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | Estadual Rural | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| E. Fundamental | Mun. Urbana | 1.327 | 1.346 | 1.412 | 1.430 | 1.442 | 1.462 |
| | Mun. Rural | 8.569 | 8.569 | 8.357 | 8.136 | 7.974 | 7.781 |
| | Estadual Urbana | 522 | 518 | 518 | 507 | 475 | 488 |
| | Estadual Rural | 295 | 273 | 251 | 213 | 232 | 169 |
| E. Médio | Mun. Urbana | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Mun. Rural | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| | Estadual Urbana | 411 | 421 | 434 | 451 | 425 | 440 |
| | Estadual Rural | 40 | 48 | 53 | 62 | 94 | 87 |

Fonte: PNE/MEC, 2018.

De acordo com o regime de competência para o desenvolvimento da educação básica, a Tabela 1 representa muito bem as prioridades dos sistemas de ensino. Para desenvolver o atendimento escolar, a Emenda Constitucional-EC nº14/1996 que alterou o §2º e inclui os §§3º e 4º do art. 211 da CF/1998, estabelece as competências dos estados e municípios, regulamentados ainda pelos art. 8º ao art. 11º da LDBEN, que determinou a prioridade para se atender cada nível escolar. O atendimento do Ensino Fundamental pelo sistema estadual, devido ao processo de municipalização, sofreu forte redução; à medida que os sistemas municipais aumentaram a quantidade de suas escolas ampliando o atendimento implicando diretamente ao acesso à educação.

Ainda com base nos dados expostos na Tabela 1, evidencia que a quantidade de escolas na zona rural supera as urbanas e é justificado pelas características regionais, uma vez que são escolas pequenas com

um número reduzido de alunos atendidos, espalhadas pelo território para atender às comunidades com pouca concentração populacional.

Outro dado que chama atenção é a pouca variação da quantidade de escolas ao longo do período. A série histórica da educação infantil do sistema municipal rural foi a que melhor apresentou crescimento. Na zona urbana, permaneceu quase que estagnado.

O número de matrícula constitui-se em indicador que sofre impacto diretamente pelo quantitativo da ampliação da rede de atendimento da Educação Básica no estado. A Tabela 2 revela, em termos gerais, que a matrícula na Educação Básica vem sendo ampliada gradativamente no estado do Pará, com exceção para os anos iniciais do Ensino Fundamental que no período informado, sofreu redução, uma taxa relativa⁸ de crescimento aproximado de -22,15%.

O grande destaque foi o atendimento em creche, em que as matrículas para o período observado, apresentaram uma taxa de crescimento relativo de 72,5%. A pré-escola apresentou a taxa de 26,5%, os anos finais do Ensino Fundamental, 30,01% e o Ensino Médio, taxa de 24,25% de crescimento relativo.

Tabela 2 – Matrículas líquidas na Educação Básica em todas as redes de ensino no estado do Pará

| Ano | Creche | Pré-Escola | Anos iniciais do Ensino Fundamental | Anos finais do Ensino Fundamental | Ensino Médio |
|------|--------|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------|
| 2001 | 29.869 | 191.609 | 1.142.885 | 466.848 | 289.515 |
| 2002 | 28.616 | 210.870 | 1.122.007 | 501.098 | 307.927 |
| 2003 | 31.274 | 213.664 | 1.098.575 | 525.726 | 331.627 |

Continua

⁸Para o cálculo da taxa de crescimento relativo, utilizou-se a seguinte equação matemática:

$$t_x = \frac{m_{\text{presente}} - m_{\text{passado}}}{m_{\text{passado}}} \times 100$$

onde m_{presente} é a quantidade da matrícula para o ano de 2014 e m_{passado} é a quantidade de matrículas no ano de 2001.

Tabela 2 – Matrículas líquidas na Educação Básica em todas as redes de ensino no estado do Pará

| Ano | Creche | Pré-Escola | Anos iniciais do Ensino Fundamental | Anos finais do Ensino Fundamental | Ensino Médio | Conclusão |
|------|--------|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------|-----------|
| 2004 | 31.363 | 227.099 | 1.070.176 | 544.766 | 341.516 | |
| 2005 | 32.854 | 255.502 | 1.046.925 | 559.568 | 359.328 | |
| 2006 | 31.455 | 256.666 | 1.017.054 | 572.399 | 370.287 | |
| 2007 | 30.869 | 244.076 | 978.659 | 578.616 | 368.320 | |
| 2008 | 33.088 | 252.495 | 965.759 | 571.504 | 335.755 | |
| 2009 | 33.287 | 252.804 | 958.083 | 584.735 | 343.694 | |
| 2010 | 35.114 | 218.340 | 959.099 | 591.682 | 356.885 | |
| 2011 | 37.027 | 223.371 | 933.330 | 601.565 | 352.602 | |
| 2012 | 41.120 | 231.996 | 907.763 | 610.717 | 356.554 | |
| 2013 | 46.264 | 239.082 | 899.548 | 611.385 | 355.976 | |
| 2014 | 51.543 | 242.320 | 889.728 | 606.965 | 359.736 | |

Fonte: Todos pela Educação.

OBS: Não disponibilizado informações para o ano de 2015.

Em relação à universalização da escolarização, a Meta 1 de no PNE (2001/2010) previa em cinco anos atender 30% da população na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e finalizar a década atendendo 50%. Acompanhando a evolução do atendimento escolar para essa faixa etária, disponível no portal do Observatório, revela que de 2001 a 2015 (Tabela 3), o atendimento para essa faixa etária, não conseguiu atingir o previsto e durante a década, a posição no ranking nacional do estado despencou da 13^a posição para a 22^a.

Tabela 3 – Atendimento da População de 0 a 3 anos de idade na escola (E.I.) no estado do Pará

| Ano | Matrícula | Porcentagem de atendimento | Posição no ranking nacional |
|------|-----------|----------------------------|-----------------------------|
| 2001 | 54.851 | 12,8% | 14º |
| 2002 | 59.610 | 13,9% | 13º |
| 2003 | 62.110 | 14,2% | 14º |
| 2004 | 73.252 | 10,5% | 20º |

Continua

Tabela 3 – Atendimento da População de 0 a 3 anos de idade na escola (E.I.) no estado do Pará

Conclusão

| Ano | Matrícula | Porcentagem de atendimento | Posição no ranking nacional |
|------|-----------|----------------------------|-----------------------------|
| 2005 | 66.816 | 9,5% | 21º |
| 2006 | 88.725 | 12,8% | 20º |
| 2007 | 78.726 | 11,6% | 24º |
| 2008 | 94.941 | 14,8% | 22º |
| 2009 | 88.956 | 12,8% | 22º |
| 2010 | N.I. | N.I. | N.I. |
| 2011 | 88.820 | 14,2% | 21º |
| 2012 | 76.539 | 12,5% | 23º |
| 2013 | 87.231 | 15,4% | 21º |
| 2014 | 83.515 | 14,6% | 24º |
| 2015 | 70.086 | 13,7% | 25º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

OBS: Não há informações disponíveis para os anos de 2010 e 2011.

A meta sofreu modificações no PNE (2014/2024) com ampliação da oferta para as crianças de 0 a 3 anos, e no final de sua vigência atendendo no mínimo 50%, o que difere do PEE foi a redução da taxa para 40%. O estado finalizou o ano de 2015 atendendo apenas 13,7% da oferta para a faixa etária e, lamentavelmente, comparando o estado do Pará com os demais estados da Federação, a posição no *ranking* nacional, assume a vigésima quinta colocação, representando um desafio para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais capazes de atingir a Meta.

Para o grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade a ser atendido em pré-escola, o PNE (2001/2010) objetivava, nos cinco primeiros anos de vigência, atender até 60% deste grupo e finalizar a década atendendo 80% das crianças inseridas na escolarização.

Tabela 4 - Atendimento da População de 4 a 5 anos de idade na escola (E.I.) no estado do Pará

| Ano | Matrícula | Taxa de atendimento | Posição no ranking nacional |
|------|-----------|---------------------|-----------------------------|
| 2001 | 136.668 | 69,4% | 11º |
| 2002 | 150.804 | 71,9% | 7º |

Continua

Tabela 4 - Atendimento da População de 4 a 5 anos de idade na escola (E.I.) no estado do Pará

Conclusão

| Ano | Matrícula | Taxa de atendimento | Posição no ranking nacional |
|------|-----------|---------------------|-----------------------------|
| 2003 | 145.426 | 70,9% | 13º |
| 2004 | 208.853 | 63,5% | 17º |
| 2005 | 216.773 | 63,8% | 19º |
| 2006 | 211.454 | 66,2% | 20º |
| 2007 | 207.520 | 71,9% | 19º |
| 2008 | 230.309 | 75,2% | 17º |
| 2009 | 268.004 | 81,3% | 15º |
| 2010 | N.I. | N.I. | N.I. |
| 2011 | 255.982 | 81,6% | 16º |
| 2012 | 242.002 | 78,4% | 20º |
| 2013 | 235.950 | 82,3% | 18º |
| 2014 | 243.816 | 83,7 | 20º |
| 2015 | 241.782 | 82,2% | 22º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

OBS: Não há informações disponíveis para o ano de 2010.

Pela Tabela 4, embora não tenha sido disponibilizada as informações para o ano de 2010, o estado do Pará em 2009, já havia atingido o objetivo da Meta 1 do antigo PNE.

A meta foi reformulada no PNE (2014/2024) almejando universalizar a educação infantil para a faixa etária de 4 a 5 anos até em 2016. Igual disposição encontra-se no PEE vigente.

No portal do Observatório não há dados para o ano de 2016, portanto, não temos elementos para atestar ou não o cumprimento da Meta, mas o estado do Pará concluiu o ano de 2015 com um percentual distante da meta proposta, 82,2%. O estado ficou na vigésima segunda colocação no ranking nacional.

Destacamos que, a partir dos quatro anos, o ensino escolar passa a ser gratuito e obrigatório, requer, portanto, um grau maior de atenção estatal para sua implementação, pois o não oferecimento ou a oferta irregular importa à responsabilidade da autoridade competente (*vide* art. 208, §2º da CF/88).

Para o Ensino Fundamental, a Meta 2 do PNE (2001/2010) era universalizar o atendimento para toda faixa etária, no prazo de cinco anos, a partir da sua vigência. O Estado brasileiro reconhecendo que

não atingiu a meta, reformulou-a no PNE (2014/2024), estipulando universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, e reduzir a distorção idade-série ao garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência. O PEE vigente manteve as disposições do PNE (2014/2024).

Tabela 5 – Atendimento da População de 6 a 14 anos de idade na escola (E.F.) no estado do Pará

| Ano | Matrícula | Taxa de atendimento | Posição no ranking nacional |
|------|-----------|---------------------|-----------------------------|
| 2007 | 1.395.922 | 93% | 25º |
| 2008 | 1.394.565 | 94,5% | 25º |
| 2009 | 1.386.549 | 94% | 26º |
| 2010 | N.I. | N.I | N.I. |
| 2011 | 1.357.419 | 95,4% | 25º |
| 2012 | 1.385.162 | 95,7% | 23º |
| 2013 | 1.385.285 | 96% | 23º |
| 2014 | 1.368.856 | 96,2% | 22º |
| 2015 | 1.331.246 | 96,7% | 22º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação – elaborados pelos autores (2018).

OBS: Não há informações disponíveis para o período de 2001 a 2006 e o ano de 2010.

O diagnóstico disponível no Observatório revela que o Ensino Fundamental no estado ainda não está universalizado. Encerrou o ano de 2015 mantendo a taxa de 96,7% de atendimento para a faixa etária de 6 a 14 anos de idade, com um défice de aproximadamente 42.173 crianças e adolescentes fora da escola. Novamente o estado ocupa uma posição baixa no *ranking* nacional, 22^a colocação.

No portal do PNE/MEC o indicado da Meta 2, com relação ao percentual da faixa etária de 6 a 14 anos que frequentam ou já concluíram o ensino fundamental, que corresponde a taxa de escolarização líquida ajustada, foi de 97,84% no ano de 2015 e 60,32% o percentual de pessoas de 16 anos com, pelo menos, o Ensino Fundamental concluído.

Para o Ensino Médio-E. M. os objetivos e metas do PNE (2001/2010), reconhecendo o problema de abandono, reprovação, distorção idade-série, propôs o investimento em implementação de gestão de infraestrutura para expandir o número de escolas, nova concepção curricular, melhorar o aproveitamento dos alunos, reduzir a repetência e a evasão, adotar medida de universalização, entre outras.

A Meta 3 do O PNE (2014/2024) elencou critérios mais objetivos, dedicada a população de 15 a 17 anos de idade: almejava universalizar o atendimento escolar para essa faixa etária até 2016 e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% até a vigência do plano. O PEE vigente contém a mesma disposição.

Tabela 6 – Atendimento da População de 15 a 17 anos na escola (E.M.) no estado do Pará

| Ano | Matrícula | Taxa de atendimento | Posição no ranking nacional |
|------|-----------|---------------------|-----------------------------|
| 2001 | 79.725 | 26,4% | 20º |
| 2002 | 79.792 | 27,5% | 21º |
| 2003 | 95.897 | 32,3% | 21º |
| 2004 | 118.556 | 25,8% | 26º |
| 2005 | 124.797 | 28,1% | 25º |
| 2006 | 136.272 | 31,5% | 26º |
| 2007 | 165.799 | 36,6% | 23º |
| 2008 | 172.380 | 37,5% | 25º |
| 2009 | 150.870 | 34,4% | 27º |
| 2010 | N.I. | N.I. | N.I |
| 2011 | 204.460 | 42,4% | 26º |
| 2012 | 198.629 | 43,7% | 26º |
| 2013 | 203.363 | 45,1% | 26º |
| 2014 | 217.371 | 47% | 24º |
| 2015 | 242.826 | 49,7% | 23º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

OBS: Não há informações disponíveis para o ano de 2010.

Além de não garantir a universalização da educação básica, o estado do Pará ainda convive com o analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

Tabela 7 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no estado do Pará

| Ano | Analfabetos | Taxa de analfabetos | Posição no ranking nacional |
|------|-------------|---------------------|-----------------------------|
| 2001 | 321.117 | 11,2% | 16º |
| 2002 | 318.219 | 10,7% | 15º |
| 2003 | 326.129 | 10,6% | 15º |
| 2004 | 670.297 | 14,6% | 12º |
| 2005 | 629.063 | 13,4% | 12º |
| 2006 | 641.403 | 13,3% | 12º |
| 2007 | 634.537 | 12,7% | 12º |
| 2008 | 643.954 | 12,5% | 12º |
| 2009 | 668.429 | 12,8% | 12º |
| 2010 | N.I. | N.I. | N.I. |
| 2011 | 591.565 | 10,6% | 12º |
| 2012 | 596.383 | 10,5% | 12º |
| 2013 | 577.837 | 10,1% | 12º |
| 2014 | 582.761 | 10% | 12º |
| 2015 | 601.905 | 9,9% | 12º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

OBS: Não há informações disponíveis para o ano de 2010.

A Tabela 7 mostra que para população de 15 anos ou mais, em 2001, correspondia a 11,2% da população paraense. Eram mais de 321.117 pessoas nesta situação, deixando o estado na 16ª posição do ranking nacional. O quadro de evolução em termos percentuais, no geral, reduziu, chegando em 2015 a uma taxa de 9,9% da população, melhorando a posição no ranking nacional, 12ª posição, que passou a ocupar desde 2004. É uma parcela significativa da população paraense equivalente a 601.905 pessoas não alfabetizadas (em 2015).

Dispor o acesso da educação pela oferta da matrícula do atendimento escolar deve ser entendido como o primeiro passo na efetivação do direito à educação. Dispor de mecanismos que permitam a permanência desses alunos no sistema, é um segundo passo. Conseguir que os alunos avancem no ensino, reduzindo a reprovação, evasão escolar, mais uma conquista a ser alcançada - a qualidade da educação básica do estado. Apresentamos a seguir o indicador do Índice de Desenvolvi-

mento da Educação Básica-Ideb, indicador utilizado nas avaliações em larga escala para aferir a qualidade do aprendizado.

Tabela 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estado do Pará

| Nível | 2005 | 2007 | Meta em 2007 | 2009 | Meta em 2009 | 2011 | Meta em 2011 | 2013 | Meta em 2013 | 2015 | Meta em 2015 | Meta para 2017 |
|--------------------|------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|----------------|
| E.F. anos iniciais | 2,8 | 3,1 | 2,8 | 3,6 | 3,1 | 4,2 | 3,5 | 4 | 3,8 | 4,5 | 4,1 | 4,4 |
| E.F. anos finais | 3,3 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,7 | 3,8 | 3,6 | 4,2 | 3,8 | 4,6 | 4,8 |
| E.M. | 2,8 | 2,7 | 2,9 | 3,1 | 2,9 | 2,8 | 3,1 | 2,9 | 3,4 | 3,1 | 3,7 | 4,2 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

O diagnóstico da educação básica paraense mostrado na série histórica na Tabela 8 revela que o Ensino Fundamental tem melhorado apresentando resultado acima da meta esperada, segundo a avaliação do IDEB.

O Ensino Médio não apresentou o mesmo desempenho, com exceção do resultado no ano de 2009, quando esteve acima da meta. Nos demais períodos avaliados o resultado foi abaixo da meta prevista, mas os dois últimos períodos avaliados (2011, 2015), apresentaram uma discreta melhora, estando abaixo do previsto.

Tabela 9 - Taxa de distorção idade-série no estado do Pará em todas as redes

| Ano | 1º ao 4º ano do E.F. | | 5º ao 9º ano do E.F. | | E.M | |
|------|----------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------|-------|-----------------------------|
| | Taxa | Posição no ranking nacional | Taxa | Posição no ranking nacional | Taxa | Posição no ranking nacional |
| 2006 | 44,6% | 1º | 51,3% | 8º | 70,3% | 1º |
| 2007 | 44,5% | 1º | 51,6% | 6º | 69% | 2º |
| 2008 | 31,8% | 1º | 36,1% | 6º | 50,5% | 1º |
| 2009 | 36,6% | 1º | 41,5% | 5º | 57,4% | 1º |
| 2010 | 36,9% | 1º | 44,7% | 5º | 59,2% | 1º |
| 2011 | 34,8% | 1º | 44,7% | 4º | 56,3% | 1º |
| 2012 | 31,6% | 1º | 44,3% | 3º | 54,9% | 1º |

Continua

Tabela 9 - Taxa de distorção idade-série no estado do Pará em todas as redes
Conclusão

| Ano | 1º ao 4º ano do E.F. | | 5º ao 9º ano do E.F. | | E.M | |
|------|----------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------|-------|-----------------------------|
| | Taxa | Posição no ranking nacional | Taxa | Posição no ranking nacional | Taxa | Posição no ranking nacional |
| 2013 | 28,8% | 1º | 43,4% | 3º | 52,8% | 1º |
| 2014 | 26,2 | 1º | 43,7% | 2º | 51,7% | 1º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação – elaborados pelos autores (2018).

OBS: Não há informações disponíveis para os anos de 2001 a 2005 e 2015.

A Tabela 9 da taxa de distorção idade-série do ensino fundamental e médio, ainda que, verifica-se uma redução, mas não foi um decréscimo significativo. O estado no Pará possui as maiores taxas de distorção idade-série, vem se mantendo no topo do *ranking* nacional.

Diante da análise das metas voltadas para a universalização da educação básica, com alguns indicadores educacionais, é necessário pontuar os conselhos de controle social enquanto mecanismos de acompanhamento e avaliação dos planos de educação, dada sua relevância social e contribuição que podem oferecer para o cumprimento das metas.

Atuação dos Conselhos de Educação e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb na condução dos planos de educação

Diante do precário atendimento da escolarização no estado do Pará, emerge a necessária atuação dos mecanismos de controle social para que as metas dos planos possam ser cumpridas, dentre os quais, o Conselho Estadual de Educação, os Conselhos Municipais de Educação, os Conselhos de Acompanhamento e Controles Sociais do Fundeb, além da sua relevância de atuação como meios de participação social nas políticas educacionais.

O quadro abaixo expõe a previsão dos mecanismos na legislação com o comparativo entre os PNE's.

Quadro Normativo 1 - dos Mecanismos de Avaliação, Acompanhamento e Controle Social nos Planos Nacional da Educação

| Legislação | Mecanismo de Avaliação | Mecanismos de Acompanhamento | Mecanismos de Controle Social |
|-----------------------|---|--|--|
| Lei nº 10.172/2001 | <ul style="list-style-type: none"> - A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil (art. 3º); - O Poder Legislativo via: <ul style="list-style-type: none"> Câmara dos Deputados através da Comissões de Educação, Cultura e Desporto e Senado Federal através da Comissão de Educação (§1º do art. 3º); - Sistema Nacional de Avaliação, responsável por estabelecer os mecanismos de acompanhamento (art. 4º); | <ul style="list-style-type: none"> - Instituição dos Conselhos de Acompanhamento dos recursos destinados à Educação, nos moldes dos Conselhos do Fundef; | <ul style="list-style-type: none"> - Estimulava a implantação de Conselhos Escolares; - Criação de Conselhos Municipais; - Instituição dos Conselhos de Controle Social dos recursos destinados à Educação, nos moldes dos Conselhos do Fundef; - Estimulava a participação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares; |
| Lei nº 13.005/2014 | <ul style="list-style-type: none"> - Ministério da Educação; - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; - Conselho Nacional de Educação - CNE; - Fórum Nacional de Educação (art. 5º); - Conferência Nacional de Educação (art. 6º); - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerado fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação (art. 11, caput); | <ul style="list-style-type: none"> - Fórum Nacional de Educação (art. 5º); - Incentiva os sistemas de educação a criarem os Fórum Permanentes de Educação (Estratégia 19.3); | <ul style="list-style-type: none"> - Possibilita que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios possam criar outros mecanismos de acompanhamento (§3º do art. 7º); - Estimula a criação e fortalecimento de Grêmios Estudantis, Associações de Pais (Estratégia 19.4); Conselho Escolar, Conselhos Municipais de Educação (Estratégia 19.5) |

Fonte: Plano Nacional da Educação – Lei nº 10.172/2001 e Plano Nacional da Educação - Lei nº 13.005/2014.

Nas legislações apresentadas, ambas reconhecem que para o cumprimento das metas, diante sua importância e complexidade, faz-se necessária a devida supervisão durante a implementação. Devendo ocorrer avaliações periódicas, acompanhamento e controle, podendo apresentar modificações, adaptações e/ou medidas corretivas conforme o quadro fático.

Os Conselhos Municipais representam espaços de exercício de poder pelo cidadão, devendo buscar a cogestão das políticas públicas e constituindo-se uma via de acesso de participação popular na realização dos interesses públicos. No contexto atual da democratização da educação, os conselhos de educação são empossados com as competências: consultiva, deliberativa, normativa, controle social. Ações em que a participação social possa contribuir para a superação dos condicionantes sociais.

Entendemos, portanto, que os entes federados que possuam sis-

temas de educação estruturados e articulados com os Conselhos Municipais de Educação, Conselhos do Fundeb, de Alimentação e Transporte Escolar, sejam meios importantes para desenvolverem políticas públicas educacionais planejadas e integradas com a sociedade em monitorar sua implementação, de fiscalizar e quando necessário, reivindicar, seja pela via administrativa, legislativa ou judicial, a efetivação dos direitos à educação básica.

O PNE vigente inovou ao instituir o Fórum Nacional de Educação com a responsabilidade de realizar as conferências nacionais de educação para acompanhar a execução do PNE, promover a articulação com as conferências regionais, estaduais e municipais, além de subsidiar a elaboração do plano nacional para o decênio subsequente.

O Plano vigente expandiu ainda mais os mecanismos de acompanhamento, ao estimular a criação e fortalecimento de grêmios estudantis, associações de pais, conselhos escolares, prevendo o apoio técnico e financeiro.

Como forma de participação social exercendo o controle social da execução das metas do PNE, os Conselhos Municipais de Educação, apresentam a seguinte série histórica de implantação:

Tabela 10 - Municípios com Conselho Municipal de Educação no estado do Pará⁹

| Ano | Quantidade de municípios | Porcentagem | Posição no ranking nacional |
|------|--------------------------|-------------|-----------------------------|
| 2006 | 41 | 28,7% | 23º |
| 2009 | 64 | 44,8% | 22º |
| 2011 | 71 | 49,7% | 24º |
| 2014 | 85 | 59% | 25º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação – elaborados pelos autores (2018).

Observa-se que as Administrações Públicas municipais vêm gradativamente instalando os CME. E em termos porcentuais, em 2006, apenas 28,7% dos municípios possuíam CME, o equivalente a 41 conselhos no estado.

Em 2014, em todo o estado, 85 municípios possuíam CME. Embora tenha dobrado o número de oito anos atrás, muitos municípios

⁹A Tabela 10 apresenta informações sobre a porcentagem e quantidade dos municípios paraense que possuem Conselho Municipal de Educação, apresentando ainda a posição do estado no ranking nacional.

ainda não contavam com esse mecanismo de controle social, deixando o estado do Pará na 25^a posição no ranking nacional.

A participação social nas arenas das decisões políticas fica prejudicada sem os CME, pois é um dos espaços para o exercício da gestão democrática, perde-se a oportunidade das políticas educacionais serem elaboradas dialogando com a sociedade organizada.

É preciso que a sociedade participe da administração educacional, torne-se um ator na arena das políticas públicas, apresente suas necessidades, conhecendo os recursos disponíveis e acompanhando sua aplicação, se comprometendo, num esforço coletivo para alterar a realidade em prol de uma educação de qualidade.

Tabela 11 – Funções desenvolvidas pelos Conselhos Municipais de Educação no Estado do Pará¹⁰

| Nível | 2005 | 2007 | Meta em 2007 | 2009 | Meta em 2009 | 2011 | Meta em 2011 | 2013 | Meta em 2013 | 2015 | Meta em 2015 | Meta para 2017 |
|--------------------|------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|----------------|
| E.F. anos iniciais | 2,8 | 3,1 | 2,8 | 3,6 | 3,1 | 4,2 | 3,5 | 4 | 3,8 | 4,5 | 4,1 | 4,4 |
| E.F. anos finais | 3,3 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,7 | 3,8 | 3,6 | 4,2 | 3,8 | 4,6 | 4,8 |
| E.M. | 2,8 | 2,7 | 2,9 | 3,1 | 2,9 | 2,8 | 3,1 | 2,9 | 3,4 | 3,1 | 3,7 | 4,2 |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação – elaborados pelos autores (2018).

Quando olhamos para a atuação dos CME instalados (Tabela 11) nos deparamos com conselhos que não exercem todas suas funções (Deliberativa, Fiscalizadora, Normativa, Consultiva) comutativamente, prejudicando a atuação de CME mais consistentes. O CME é uma ferramenta importante da sociedade, capaz de provocar a Administração Pública para democratizar a educação por meio das políticas públicas, rompendo com as diferenças regionais e locais, exigindo que o CME não se limite às atividades burocráticas do sistema estatal.

Com relação aos demais conselhos que têm a função primordial de acompanhar a aplicação de recursos: Conselho de Transporte Escolar, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e o Conselho de Alimentação Escolar, nos deparamos com uma realidade um pouco mais promissora.

¹⁰A Tabela apresenta informações sobre a porcentagem e quantidade dos Conselhos Municipais de Educação no estado conforme as funções desenvolvidas.

Tabela 12 – Quantidade de municípios que possuem Conselhos de Controle Social no estado do Pará

| Conselhos | 2011 | | | 2014 | | |
|--|------------|-------------|------------------|------------|-------------|------------------|
| | Quantidade | Porcentagem | Ranking nacional | Quantidade | Porcentagem | Ranking nacional |
| Transporte Escolar | 33 | 23,1% | 11º | 18 | 12,5% | 11º |
| Controle e Acompanhamento social do FUNDEB | 140 | 97,9% | 18º | 137 | 95,1% | 23º |
| Alimentação Escolar | 127 | 88,8% | 24º | 139 | 96,5% | 18º |

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação – elaborados pelos autores (2018).

O Conselho de Transporte Escolar-CTE é o de menor número e segundo os dados disponíveis no site do Observatório, dos anos de 2011 a 2014, lamentavelmente, reduziu de 33 para 18 o número de municípios que contavam com CTE.

O dever estatal em assegurar ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar como forma de facilitar o acesso à educação está disposto na CF/1988, art. 208, inciso VII. A LDBEN 9.394/96 nos art. 10, incisos VII e art. 11, inciso VI, dispõe sobre o dever de garantir o transporte escolar determinando a competência do exercício.

Ressalta-se que o transporte escolar é desenvolvido por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880/2004, o qual é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (*vide* art. 2º da Lei nº 10.880/2004).

O programa Caminho da Escola, disciplinado pelo Decreto nº 6.768/2009, objetiva renovar a frota de veículos escolares das redes municipal e estadual de educação básica na zona rural; garantir a qualidade e segurança do transporte escolar na zona rural, por meio da padronização e inspeção dos veículos disponibilizados pelo Programa; garantir o acesso e a permanência dos estudantes moradores da zona rural nas escolas da educação básica; reduzir a evasão escolar, em observância às metas do Plano Nacional de Educação; e reduzir o preço de aquisição dos veículos necessários ao transporte escolar na zona rural (*vide* art. 2º do Decreto nº 6.768/2009).

São esses os programas de fomento das políticas públicas edu-

cacionais voltadas para garantir as crianças e adolescentes o transporte escolar, proporcionando o acesso e permanência à educação, por meio de repasses de recursos aos entes federados. Devendo as aplicações dos recursos a serem acompanhados pelos conselhos próprios, mas na ausência do CTE, que exerce o controle são os Conselhos do Fundeb.

Como visto, a dimensão do estado do Pará é a segunda maior do país em extensão territorial com região de planalto, ribeirinha, urbana, com diferentes contrastes culturais. A oferta de transporte escolar, neste contexto, é primordial para concretizar o acesso e permanência à escola como pregada pelas políticas públicas. A complexa realidade regional no estado presume-se que a execução de programa de transporte escolar seja um grande desafio ou, pelo menos, deveria ser para o poder público.

Termos tão poucos CTE nos municípios é deixar de priorizar uma atuação que certamente implicaria em resultados no acesso e permanência à educação. Sem a oferta do transporte escolar para que crianças e adolescentes tenham como chegar até as escolas, pouco adiantará o aumento da oferta escolar.

Outro mecanismo de controle social aqui abordado é o Conselho do Fundo da Educação Básica-Fundeb. No ano de 2014, 137 municípios paraenses apresentavam esse Conselho. De acordo com a Lei nº 11.494/2007, todo município deveria ter o conselho de fiscalização do Fundeb (*vide* art. 24 da Lei nº 11.494/2007), visando exercer o acompanhamento da aplicação dos recursos do fundo e servir como elemento de transparéncia das contas públicas, já que não pode aplicar sanções (*vide* art. 25 da Lei nº 11.494/2007).

Em caso de irregularidade nas contas municipais relacionadas ao Fundeb, o conselho deve solicitar revisão das contas junto aos poderes locais e, se não for atendido, encaminhar denúncia ao Tribunal de Contas ou ao Ministério Público (*vide* art. 26 e 27 da Lei nº 11.494/2007), mecanismos primordiais, que bem exercidos, podem contribuir para que os recursos sejam bem aplicados.

Outro importante instrumento de controle social são os Conselhos de Alimentação Escolar-CAE, responsáveis por acompanhar e monitorar os recursos federais repassados pelo FNDE para a alimentação escolar e garantir boas práticas sanitárias e de higiene dos alimentos do programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE.

O direito à alimentação escolar dever do Estado, garantido no art. 208, *inciso VII* da CF/1988, regulamentado pela Lei nº 11.947/2009. Objetiva contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicosocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (*vide* art. 4º da Lei 11.947/2009).

Os recursos são repassados automaticamente aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e às escolas federais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (*vide* art. 5º e 6º da Lei 11.947/2009). Devendo os entes federados instituírem, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, Conselhos de Alimentação Escolar, órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento (*vide* art. 18 da Lei 11.947/2009).

As competências dos CAE são de acompanhar e fiscalizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas; acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar; zelar pela qualidade dos alimentos, em especial quanto às condições higiênicas, bem como a aceitabilidade dos cardápios oferecidos; receber o relatório anual de gestão do PNAE e emitir parecer conclusivo a respeito, aprovar ou reprovando a execução do Programa (*vide* art. 19 da Lei 11.947/2009).

Em 2014, no estado do Pará, o mecanismo de controle social dos CAE estava presente em quase todos os municípios paraenses, 139 conselhos instalados (cf. Tabela 12). Por mais que neste momento não tenha sido possível aferir o nível de atuação desses conselhos e dos demais, é um fator importante, dado a relevância que se esperam desses mecanismos sociais para contribuição na melhoria das políticas públicas educacionais, na atuação para garantir acesso e permanência dos alunos, vislumbrando a qualidade e efetivando a universalização da educação paraense.

Considerações finais

O panorama da educação básica do estado do Pará, a partir da análise da universalização segundo as diretrizes dos planos nacional e

estadual de educação, revela que a educação básica obrigatória e gratuita não está universalizada e os indicadores educacionais da população na escola, taxa de distorção idade-série, taxa de analfabetismo, revelam que o Pará ocupa as piores posições do *ranking* nacional.

No período analisado observamos que a quantidade de escolas ampliadas foi pouco significativa tanto na rede estadual quanto na rede municipal que compromete a ampliação do atendimento escolar obrigatório. As projeções da população paraense, segundo o IBGE, mostram que ela continua crescendo e assim se manterá para as próximas décadas, mas, paradoxalmente, os sistemas de educação não estão se planejando para ampliar o atendimento escolar acompanhando o crescimento populacional para atender a demanda.

Verificamos que o estado do Pará adotou um percentual a ser atingido na Meta um do PEE menor do que do PNE, dada a disparidade do mínimo apresentado pela política pública educacional nacional, Meta referente à diretriz para crianças de 0 a 3 anos que por não fazer parte da educação obrigatória, a Administração Pública se justifica para se eximir do dever de efetivar o direito à educação para esta faixa etária.

Constatamos ainda que os conselhos de acompanhamento, avaliação e controle social (CME, CTE, CAE e Conselho do Fundeb) precisam estar presentes em todos os sistemas municipais de ensino, dada sua relevância social, um espaço propício para o exercício da cidadania devido suas competências funcionais, além de possibilitar a participação nas decisões de políticas públicas educacionais, contribuindo para o acesso e permanência dos educandos nas redes de ensino. Devendo, também, os CME exercerem todas as suas funções, deliberativa, fiscalizadora, normativa, consultiva, ampliando sua atuação deixando de serem órgãos burocráticos.

Os sistemas municipais e estaduais precisam demandar muitos esforços para superarem a realidade da educação básica, além da universalização do atendimento escolar proporcionando o acesso, permanência e qualidade da educação, reduzindo a distorção idade-série, aumentando o índice do IDEB, reduzindo a taxa de analfabetismo, ampliando a oferta de matrícula, dentre outros. Para isso, o Poder Executivo precisa deixar de utilizar-se das diferenças regionais e do desenvolvimento socioeconômico para justificar a não efetivação dos direitos à educação, tantas vezes postergados, e por meio do desenvolvimento de políticas

públicas romper com o quadro histórico de múltiplas deficiências da educação básica.

Referências

ASSIS, A. E. S. Q. **Direito à educação e diálogo entre poderes.** 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

_____. Creche não é direito público subjetivo: uma questão de política pública ou de interpretação jurídica? In: COLARES, M. L. I. S.; COSTA, S. A. da C. (org.). **A educação infantil no centro do debate:** do direito adquirido às práticas cotidianas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Curitiba: CRV, 2016

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base, Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014-2016, Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. Ministério da Educação-MEC. **Resultados do Censo Escolar 2009/2012/2015:** Ensino Médio, Brasília/DF: Inep, 2009/2012/2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. **Planejando a próxima década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação, Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/Decreto-Lei/Del0200.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009.** Disciplina o Programa Caminho da Escola. Diário Oficial da União de 11/02/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm>. Acesso em 07 jan. 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 01/01/2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaactualizada-pl.pdf>>. Acesso: 28 nov. 2017.

_____. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 11/06/2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em 03 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB; e dá outras providências. Diário Oficial da União de 21/06/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26/06/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso: 28 nov. 2017.

PARÁ. Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Diário Oficial nº 31.700, de 2 de julho de 2010. Disponível em:<http://www.ioepa.com.br/diarios/2010/07/02/2010.07.02.suplemento_17.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Diário Oficial nº 32.913, p. 32 de 24 de junho de 2015.

CEE. Conselho Estadual de Educação do estado do Pará. **Estudo diagnóstico sobre o ensino médio no Pará**, Belém, Pará: CEE, 2013. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/ESTUDO%20SOBRE%20O%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20NO%20ESTADO%20DO%20PAR%C3%81.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**: Centro de Estudos Judiciários, Brasília, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Trimestral.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Perspectiva**, São Paulo, v.18, n. 2, abr./jun. 2004. Disponível em: DOI <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Especial.

SITES CONSULTADOS

<http://cod.ibge.gov.br/2v4pg>

<http://www.inep.gov.br/>

<https://nacoesunidas.org/>

<http://www.observatoriiodopne.org.br/sobre-observatorio>

http://www.pa.gov.br/O_Para/historia.asp

<http://pne.mec.gov.br/>

<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>

CAPÍTULO II

AULA DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO AMAZÔNICO*

*Marlison Soares Gomes¹
Ediene Pena Ferreira²*

Introdução

O ensino de LP (Língua Portuguesa) enquanto língua materna esteve (ou está) comumente associado ao ensino de gramática normativa ou vice-versa. Os estudos linguísticos – funcionalista, sociolinguista e outros – vieram propor novas orientações a tal ensino. Contudo, pelo fato de a tradição gramatical estar fortemente arraigada na sociedade de modo geral e na escola de modo particular, as novas propostas de ensino encontraram e ainda encontram forte resistência nos mais tradicionais.

A década de 1960 assiste à chegada da ciência das linguagens aos cursos de licenciatura do Brasil. Ao ensino de português na educação básica, essas novas abordagens só chegariam na década de 1980 (SOARES, 2002, p. 171). Porém, é somente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que passa a nortear a educação nacional brasileira a partir de 1997, data da primeira publicação, que tais propostas se normatizam e passam a incorporar as indicações ao ensino do português como língua materna.

Pretende-se, com este trabalho, refletir sobre a realidade das aulas de LP na região amazônica, mais especificamente na cidade de Santarém/PA, partindo de pesquisas bibliográficas e da experiência en-

*DOI - 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.47-66

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Para (UFOPA). Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob orientação da Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira. Integrante do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Para (GELOPA). E-mail: marlison.letras@gmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Para/UFOPA. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Para (GELOPA). E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br.

quanto aluno e quanto professor da educação básica. Uma vez que se confunde o ensino de língua com o ensino de gramática, dentro da aula de português daremos ênfase ao segundo. Nesse sentido, na seção 2, tendo como base Soares (2002) e outros, traremos recortes da história da disciplina LP, desde as reformas pombalinas, onde se perceberá quando o português entra no currículo escolar. Veremos também que a gramática esteve sempre presente nas aulas de língua, antes mesmo de a LP se tornar disciplina curricular.

Na seção 3, trazendo pesquisas de Colares, A. (1998) e Colares, M. (2006), buscamos traçar o cenário da educação formal e da formação de professores em Santarém. Nossa ponto temporal de partida é a década de 1960, pois, como se verá, a partir dela assiste-se a um número cada vez maior de alunos adentrando os ambientes escolares, então, interessa-nos saber quais foram as medidas do Estado para atender essa nova clientela.

Na seção 4, a última, nosso foco está na prática pedagógica do professor de LP. Indicando algumas dificuldades à atuação deste profissional, que são basicamente as mesmas para todos daqueles que atuam no magistério, buscamos refletir sobre os desafios do papel formador do professor de LP. Ressaltamos que o presente estudo não tem a pretensão em esgotar nenhum tema aqui abordado.

Gramática na escola: como tudo começou

Com as reformas pombalinas, ocorridas a partir da segunda metade do século XVIII, a LP passa a ser de uso obrigatório em nosso país, enquanto as demais línguas, aqui faladas no período em questão, têm seu uso proibido. Tal obrigatoriedade não significou a inserção da disciplina LP no currículo escolar, o que só aconteceu nos fins do século XIX. Ainda que tivessem gerado alguma controvérsia, “as medidas impostas por Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão na escola” (SOARES, 2002, p. 160).

“As instituições escolares, desde suas origens, estão associadas aos interesses daqueles segmentos da sociedade que exercem a hegemonia sobre os demais” (COLARES e COLARES, 2011, p. 6). Em vista disso, depreende-se que só quem tinha acesso à educação formal eram

os “filhos-família”³. Este cenário passa a sofrer alterações mais significativas a partir da década de 70, do século XX, pois é a década que “caracteriza-se pela ampliação das possibilidades de acesso ao ensino formal e pelo aumento, de quatro para oito, do número de anos da escolarização básica” (PIETRI, 2010, p. 70).

Ainda que a disciplina LP só tenha sido inserida no currículo escolar sob esta nomenclatura no fim do Império, desde as reformas do Marques de Pombal o português era estudado através das disciplinas gramática, retórica e poética. Inicialmente, a gramática portuguesa é ensinada para dar suporte ao aprendizado da gramática latina. “À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social [...], a gramática do português foi-se libertando de sua anciagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia” (SOARES, 2002, p. 162).

Magda Soares adverte que não houve mudanças, a não ser de nomenclatura, quando as disciplinas de gramática, retórica e poética passaram a ser ensinadas sob a denominação de Português:

A disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. E manteve essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: [...], os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade (2002, p. 164-165).

É pertinente salientar que o Brasil não contava com cursos de formação de professores nesse período, o que só acontece com a criação das faculdades de filosofia nos anos de 1930. Nessas circunstâncias, “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166). Certamente que quem possuía as condições de ser um estudioso nesta ou em qualquer outra área eram pessoas pertencentes aos segmentos de maior prestígio da sociedade.

Ao tratar a questão da formação de professores, Saviani (2009, p. 143) diz que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge

³Termos emprestado de Houaiss (1985, p. 94) apud Soares (2002, p. 164).

de forma explícita após a independência”. O autor apresenta seis períodos da história da formação de professores, recobrindo o intervalo de tempo que começa em 1827 e termina em 2006. Em relação ao surgimento das faculdades de filosofia, apontado por Soares (2002), Saviani (2009, p. 146) salienta que

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

As mudanças ocorridas no âmbito da formação de professores são, provavelmente, o reflexo da possibilidade de acesso das classes menos favorecidas à escola, “como consequência da crescente reivindicação pelas camadas populares do direito à educação, democratiza-se a escola” (SOARES, 2002, p. 166). Se o público atendido pelas escolas começa a se alterar, mudanças precisam ser feitas, nesse sentido, vamos presenciar alterações no conteúdo da disciplina LP a partir de 1950.

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudos *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para aprendizagem da gramática (SOARES, 2002, p. 166-167. Grifos no original).

Conforme Soares, nas décadas de 1950 e 1960 o estudo do português se dá por meio da articulação entre gramática e texto ou vice-versa. Na primeira década os manuais didáticos, que também traziam exercícios, ainda apresentam uma divisão – gramática em uma parte e coletânea de textos em outra. Já em 1960, essa divisão é substituída por unidades que trazem juntos, gramática e texto. Contudo, adverte a autora que tal fusão não refletiu a realidade escolar, “na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos de 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras)” (SOARES 2002, p. 168).

Em 1971, a Lei nº 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) implicou, nas palavras de Magda Soares, “uma mudança radical” não apenas à disciplina LP, mas também às demais disciplinas curriculares. No que diz respeito ao português, a gramática perde sua primazia e a teoria da comunicação é adotada. Até o nome da disciplina sofre modificações, passando a “comunicação e expressão”. Pietri (2010, p. 70) observa que

As diferenças de interpretação e de compreensão do texto da lei n. 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, refletiram-se de diferentes maneiras na elaboração dos guias referenciais para o ensino e na produção de materiais didáticos.

Some-se o fato de que a recepção da lei em questão se fez em meio à ausência de estrutura material e física para acomodar a nova ordem; em meio à falta de recursos econômicos e humanos para implementar as mudanças e realizar as novidades propostas; e em condições contraditórias, que possibilitavam apropriações e resistências diversas.

Na proposta trazida pelo governo da ditadura militar por meio da Lei nº 5.692/71, que entendia a língua como *comunicação*, “já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p. 169) (Grifos no original). De acordo com a referida autora, é nesse momento que surge a polêmica questão de se ensinar ou não gramática na escola.

Sírio Possenti, em textos da década de 1980, que resultaram na publicação de um livro em 1996, aborda esta polêmica questão, mas

voltando-a ao ensino superior. Na apresentação do livro, diz o autor, trazendo como justificativa para não se inserir no currículo do curso de letras, então recém-criado, do Instituto de Estudos Linguagem da Unicamp:

Supunha-se, por um lado, que os alunos já tinham estudado suficientemente as gramáticas tradicionais, e era chegada a hora de eles aprenderem a analisar fatos de língua segundo outras teorias, mais sofisticadas. Por outro lado, muitos professores do Departamento de Linguística estávamos convencidos, já, de que ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas diferentes (POSENTI, 2009, p. 8).

As propostas assumidas na escola no âmbito da disciplina LP nos anos 1970 não alcançaram o efeito desejado, por conta disso, como resposta a protestos dos trabalhadores da educação, a segunda metade da década de 1980 presencia o retorno da nomenclatura *português*. É nesse período que chega ao ensino da disciplina, como reflexo da inclusão nos cursos de formação de professores nos anos 1960, as contribuições das ciências linguísticas. Uma das principais contribuições da linguística à disciplina LP foi “alertar a escola para as diferenças entre variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada padrão culto”. Por meios dos estudos de *descrição* da LP, em ambas as modalidades da língua, a linguística trouxe outras concepções de gramática e de língua, entendendo esta como enunciação. Trouxe ainda “nova maneira de tratar o texto, o que significa uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino” (SOARES, 2002, p. 171-173).

A década de 1990 vê surgir novos documentos orientadores da educação nacional: a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em versão preliminar em 1995 e versão definitiva em 1998. De acordo com Raupp (2005, p. 53), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em versão preliminar,

[...] defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a

ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna. Uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes-leitores/escritores) que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

Trazendo as contribuições da linguística que, como se disse acima, chegam ao Brasil nos anos 1960, os PCNs do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 18) elencam críticas direcionadas ao ensino tradicional, dentre elas:

- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras e exceções, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão.
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas.

Estes parâmetros enfatizam que a unidade básica do ensino de LP é o texto. Como não há possibilidade de se ensinar língua sem falar de gramática, uma vez que todas as línguas possuem gramática, os PCNs advertem que o trabalho com a gramática não pode ser “desarticulado das práticas de linguagem”, que as atividades de metalinguagem servem como “instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua” (BRASIL, 1998, p. 28).

O documento que norteia os professores da rede municipal de ensino de Santarém acata – ao menos em parte – as orientações dos PCNs de LP uma vez que apresenta uma lista de gêneros textuais a serem trabalhos com o público de 6º ao 9º ano, salientando em todas as páginas correspondentes a disciplina em questão que “além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por bimestre, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais” (SANTARÉM, 2012, p. 90-125).

Ambiente escolar e formação de professores: contexto local

A situação apresentada nos dá uma ideia, em certa medida reduzida, da disciplina LP dentro da História da Educação brasileira. Movidos pelo interesse de compreender a relação entre o particular e o geral (COLARES, 2011, p. 188), buscamos traçar, agora, o cenário da educação formal – dando ênfase à rede pública – e da formação de professores em Santarém, especialmente depois de 1960, década que, como se verá, marca o início da democratização da escola pública nesta porção da Amazônia brasileira.

Na década de 1960, Santarém, que ainda carregava características de um povoado rural, já começava a apresentar crescimento na demanda por escolas, começando também a crescer o atendimento em estabelecimentos públicos de ensino.

Acompanhando-se os noticiários divulgados pela imprensa local, notou-se já na década de 60, um grande aumento da demanda por escolas em Santarém, e também um significativo aumento no atendimento escolar por parte da rede pública oficial (estadual e municipal) (COLARES, 1998, p. 148).

Santarém contava com 1.868 alunos matriculados na rede pública na década de 1960. Nos anos 1970 esse número sobe para 9.601. Ainda que o crescimento pareça expressivo, não conseguiu dar conta da demanda oriunda do grande número de famílias migrando do campo à cidade. Em 1960 o município contava com uma população urbana de 24.498 habitantes. Já na década de 1970 esse número mais que dobrou, passando para 51.009 habitantes (COLARES, A., 1998, p. 148; COLARES, M., 2006, p. 97).

Se em regiões mais centrais já se têm sérias dificuldades em atender a demanda de alunos que chegam à escola no período em que se inicia o processo de democratização do ensino, imagine-se em localidades periféricas⁴ como a nossa. Um dos desafios enfrentados por

⁴De acordo com Britto et all (2008, p. 786) nessas localidades "[...] as disposições de investimentos financeiro e intelectual são menores e o número de professores com nível

aqueles que se dedicavam ao trabalho com a educação diz respeito ao ambiente físico. Não havia escola suficiente para receber todas as crianças em idade escolar na década de 1960, hoje se lida com a precariedade de algumas escolas, especialmente aquelas mais afastadas dos centros urbanos. Outra problemática, não menos importante de ser sanada, dizia respeito à formação inicial dos professores, talvez hoje a questão esteja na formação continuada.

Talvez a crise na qual se encontra a educação brasileira seja muito mais forte na Amazônia, especialmente pelo baixo número de professores qualificados que temos em comparação aos centros mais desenvolvidos do país. No âmbito universitário, a produção acadêmico/científica é menor porque menos são os professores habilitados para desenvolvê-la, implicando, dessa forma, menos investimentos à educação. A justificativa para esse cenário é a localização geográfica. Na geografia nacional, somos uma região periférica.

Para disfarçar os problemas da educação, medidas paliativas são colocadas em prática. “No ano de 1969, chegava a 1200 o número de alunos matriculados, somente no ensino primário, sem que houvesse salas para atendê-los. Essa situação foi resolvida de forma paliativa, através da redistribuição de alunos e a criação do turno intermediário” (COLARES, 1998, p. 149). É válido ressaltar que não apenas para o primário faltavam vagas na escola pública.

Como visto anteriormente, há um significativo aumento da população urbana se compararmos as décadas de 1960 e 1970. Aumentando a população, aumenta a procura pela escola a um ponto que as medidas tomadas anteriormente pelo governo já não eram suficientes para dar conta da quantidade de alunos que procuravam vagas nos estabelecimentos públicos de ensino. Por isso,

O Governo do Estado, a fim de amenizar o problema dos excedentes que estavam na faixa etária considerada de obrigatoriedade de atendimento pelo Poder Público, comprava vagas em escolas particulares. Em 1973, graças a essa alternativa, foram atendidos 200 excedentes, no Colégio Santa Clara e Instituto Batista (COLARES, 1998, p. 150).

acadêmico de doutorado é também menor" uma vez que se encontram "distante dos centros políticos, econômicos e sociais do Brasil".

Na década de 1960, entre escolas públicas e particulares, a sociedade santarena contava com: Dom Amando, Santa Clara, Instituto Batista, São Raimundo, São Francisco, Álvaro Adolfo e Rodrigues dos Santos, além do Grupo Escolar de Santarém que atualmente conhecemos como Frei Ambrósio. Nos anos 1970 são construídas: Almirante Soares Dutra, José de Alencar, Richard Hennington e Plácido de Castro. Já na década de 1980, conta-se com escolas como: Barão do Tapajós, Belo de Carvalho, Ezeriel Mônico de Matos, Frei Othmar, Madre Imaculada, Moraes Sarmento, Maria Uchôa Marques.

Santarém apresenta uma situação que tem se mantido quase inalterada desde que o poder público passou a assumir a educação. O Governo do Estado concentrou sua ação na zona urbana, ao passo que à Prefeitura Municipal coube a construção e manutenção na região rural (compreendendo o planalto e a várzea). O ensino particular também se concentrou basicamente na sede do município (COLARES, 1998, p. 28-29).

Um dado interessante a ser ressaltado tem a ver com o nível de ensino oferecido. Ainda que a Lei nº 5.692/71 determine em seu Art. 20 que “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7º ao 14º ano” (BRASIL, 1971), somente em 1985 passa a ser oferecido o ensino de 5ª a 8ª série em áreas rurais do município, antes disso, somente na sede era oferecido. Nesse período, a região de Colônia era atendida de 1ª a 5ª série (COLARES, 1998, p. 174).

Outra questão também precária quando se discute a educação santarena a partir de 1960 diz respeito à formação de professores. O curso normal, aquele que habilitava os professores para atuarem no ensino primário, de 1939 a 1960 era oferecido apenas pelo Colégio Santa Clara. Mais tarde o Colégio São Raimundo e, em seguida, o Colégio Álvaro Adolfo também passam a oferecer vagas para o referido curso (COLARES, 1998, p. 149).

Com a instalação de um núcleo de ensino, nos finais de 1970, no Colégio Álvaro Adolfo, são dados os primeiros indícios de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Foi a primeira experiência de interiorização da UFPA, cuja atuação era circunscrita à capital do Estado. No Núcleo de Santarém

passaram a funcionar, durante as férias escolares, cursos de licenciaturas curtas, com o objetivo de preparar os professores das matérias: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Didática Geral (COLARES, 1989, p. 170).

Em 1983, a Universidade Federal do Pará, conveniada com a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e com a Prefeitura de Santarém, oferece 135 vagas para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em período regular. Tanto os cursos ofertados na Escola Álvaro Adolfo quanto este não tiveram continuidade na oferta de vagas. Os cursos, inicialmente destinados à formação de professor, só vieram a ser ofertados continuamente com o Projeto de interiorização da UFPA, iniciado em 1987 (COLARES, 1989, p. 170-171).

Para além do campus universitário da UFPA, Santarém contava com a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e com a Universidade do Estado do Pará (UEPA). A partir de 2009, por meio da Lei nº 12.085, de 05 de novembro de 2009, UFPA e UFRA são desmembradas para dar origem à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

O Ensino Superior Privado também começa a dar os primeiros passos na década de 1980. Em 1985 o Instituto Santareno de Ensino Superior (ISES) inicia suas atividades. Junta-se ao ISES a Associação Superior do Médio Amazonas (AESMA), formando juntas, em 1992, as Faculdades Integradas do Tapajós (FIT), atualmente Universidade da Amazônia (UNAMA). Em 1990 a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) também se instala em Santarém e, mais recentemente, o Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES). Algumas outras universidades também atuam no município com atividades semipresenciais e à distância, a de maior abrangência, dentre elas, é a Universidade Paulista (UNIP).

Em resumo, temos hoje em Santarém, atuando com formação de professores, a UFOPA que oferece diversos cursos de licenciatura, dentre eles o curso de Letras; a UEPA com licenciatura em Música e Educação Física; a ULBRA, o IESPES e a UNIP com licenciatura em Pedagogia.

Pelo exposto, passamos a conhecer, em linhas gerais, a realidade educacional santarena a partir de 1960. Certamente que a educação não se resume à estrutura física dos ambientes escolares e à formação dos

professores, contudo, estes foram os aspectos considerados para a discussão que nos propormos a fazer.

A seguir, centraremos nossas reflexões na prática pedagógica do professor de português. Ao focar na realidade amazônica, interessa-nos discorrer sobre as vivências educacionais locais, as especificidades de uma região considerada periférica, que ainda assim, não deixa de manter relações com o nacional.

A prática pedagógica do professor de português na Amazônia

É indiscutível que a Amazônia possui vasta riqueza. Essa riqueza se apresenta de forma heterogênea: heterogeneidade ambiental; heterogeneidade sociocultural e heterogeneidade produtiva (CORRÉA; HAGE, 2011).

Essa diversidade repercute na sala de aula, pois os alunos são parte da população heterogênea que habita a região e que possui práticas culturais diferentes (costumes, religiões, danças etc.), e precisam aprender a conviver com essas diferenças, respeitando e compreendendo uns aos outros (MOURA; FERREIRA, 2017, p. 23).

O fato de habitarmos, talvez, a região mais rica em recursos naturais do mundo não anula outro fato: o de sermos uma região periférica⁵ e, contraditoriamente pobre, do ponto de vista da disponibilidade dos recursos em forma de bens e serviços à população. Estamos numa cidade periférica numa universidade periférica que forma professores para trabalharem em escolas periféricas. Professores periféricos ministrando aulas para alunos periféricos, ou seja, é uma realidade geograficamente diferente da nacional. Se isso não fosse pouco, raramente se discute nos cursos de formação de professores, o trabalho com a diversidade.

Nesse contexto, a realidade do ensino de LP se torna ainda mais complicada. Se as aulas de português, da forma como vêm sendo ministradas, não fazem sentido em grandes centros, faz menos sentido em

⁵Termo utilizado por Britto et all (2008). Ver nota 4.

regiões periféricas, com pouco acesso a bens de cultura. Tanto o estudante quanto o professor não têm acesso aos bens da “cultura mais elaborada”⁶: não tem rotina de boas leituras, de passeios, de viagens. Inserem-se aí também questões mais básicas: bom saneamento, atendimento de saúde, bom transporte público, moradia e alimentação de qualidade. Todas essas coisas acabam influenciando no ensino.

Diante dessa orfandade o trabalho do professor em contexto amazônico se torna mais desafiador. Evidentemente que, se falando da escola pública brasileira, tais mazelas não são especificidades de Santarém, do Pará ou da Amazônia, mas de grande parte do país. Dessa forma, compreendemos as dificuldades de a educação fazer aquilo que se propõe a fazer em um contexto que não oferece condições.

Britto (1997, p. 23) acredita “que o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles”. Não discordamos do autor, salientamos, porém, que este interesse não deve ser apenas da escola ou do professor. É preciso um trabalho colaborativo entre escola e comunidade, em outros temos, deve haver a integração professor-aluno-família, visto que a Lei nº. 9.394/96 argumenta em seu artigo 2º que a educação é um dever da família e do Estado.

Se no âmbito educacional não encontramos essa estrada de mão dupla, dificilmente emergirão sujeitos com as características apontadas por Britto. Ainda que o professor planeje, elabore materiais/atividades que fujam do tradicional, traga material diversificado à sala de aula, muitas vezes adquirido com recursos próprios, seja dinâmico, enfim, que atenda aos requisitos da contemporaneidade, se o aluno não estiver predisposto a aprender de nada valerá o esforço.

Nas escolas há muitos que não enxergam na educação uma forma de luta contra o sistema. O imediatismo lhes é tão caro que eles não

⁶A expressão “cultura mais elaborada” é um empréstimo de Mello (2010). A autora utiliza a expressão ao abordar o tema da educação infantil, mas acreditamos que ele possa ser empregado em qualquer nível de aprendizagem. Diz a autora: “Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa *cultura mais elaborada* que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola” (p. 58) (grifo nosso).

conseguem enxergar além do óbvio. Talvez por um contexto familiar desfavorável, talvez pela sedução das drogas mundanas, não sabemos ao certo, o que se sabe é que isso se expressa em falta de interesse, não apenas pela disciplina de LP, mas por todas elas ou pela sua maioria. Este é um retrato impreciso de nossa realidade, mas nos indica a dimensão do problema.

Como já dito, parte dessa responsabilidade é da escola, uma vez que ela, “como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados” (ANTUNES, 2003, p. 20). Ao lançar críticas à prática escolar, Britto (1997, p. 26) argumenta que

É importante notar o papel crucial que o sistema de promoção tem na formação do caráter do aluno: as notas, conceitos e avaliações impõem-se como centro das atenções e regem todo o processo escolar. O aluno estuda (ou faz que estuda) em função da nota, faz trabalho para ganhar nota, procura ser bonzinho para ter um bom conceito. A escola usa a avaliação como instrumento de pressão e chantagem. Com isso, desenvolve-se uma *cultura do saber (inútil) obrigado* e, paralelamente, uma *relação de aparência*, na qual o aluno tenta fazer o jogo da escola (Grifos no original).

Infelizmente esta é a realidade de muitas escolas brasileiras. O fato de o sistema estar tão consolidado e o governo continuar a investir nele tornam-se menos frutíferas as tentativas de modificação. A exemplo disso, nas aulas de LP, “a primeira coisa que vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a ideia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever” (BRITTO, 1997, p. 30).

Queiramos nós ou não o tradicionalismo impera nas aulas de LP. “O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura” (BRASIL, 2000, p. 16). Propostas oriundas do campo da ciência das linguagens passam a ser consideradas institucionalmente a partir de 1997, com a publicação dos PCNs, mas ainda hoje a gramática mantém-se hegemônica em muitas aulas de por-

tuguês, nesse país afora (SOARES, 2002, p. 168).

A gramática em si não é a grande vilã das aulas de LP, o problema maior está na concepção que se tem dela. Até o momento, quando falamos em gramática, estamos nos referindo à gramática normativa, àquela apontada por Britto (1997) como sendo um “conjunto de regras”, para muitos correspondendo à ideia de saber português, e que está na cabeça de muitos professores e alunos. Esta é a concepção que tem imperado na escola, antes mesmo de a LP figurar como disciplina curricular, o que se mantém, em certa medida, até os dias de hoje.

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. [...]. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassaram o domínio de iniciativas asistémáticas, eventuais e isoladas (ANTUNES, 2003, p. 19-20).

Não é preciso “um exame mais cuidadoso” para se constatar o que a autora argumenta. Enquanto estudante de graduação, passando pelos estágios supervisionados, pôde-se perceber que a prática pedagógica dos professores de português ainda segue os moldes indicados por Antunes, como a fragmentação de textos para se trabalhar a subordinação, pinçando frases que sirvam para exemplificar as diversas subclassificações deste tipo de oração, sem qualquer reflexão sobre a língua ou contextualização do fragmento.

É difícil determinar o porquê desse tradicionalismo ser tão resistente. Não são poucas nem recentes as pesquisas que apontam novos caminhos para a prática pedagógica de professores e professoras de LP, mas tudo indica que o sistema consegue constranger, senão todas, a maioria das tentativas. Os mais ingênuos poderão se perguntar: qual o interesse do sistema em manter “tudo” do jeito que está? Ensaizando uma resposta, “a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la” (MAAR, 1995, p. 11).

Ao tocarmos no ponto da necessidade de transformação da educação, recordamos a fala do Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodri-

gues, no Painel Temático intitulado “Política Educacional e Diversidade Cultural” do I Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-UFOPA)⁷. O Prof. Dr. Gilberto Rodrigues falava que nosso país é exportador de matéria-prima, não de tecnologia. Diante desta realidade, refletia o referido professor sobre a formação do sujeito que trabalha com produtos para a exportação.

O sujeito que desenvolve esse tipo de atividade não precisa de formação intelectual elaborada. Necessita apenas de instruções elementares para desenvolver atividades que não exijam o conhecimento científico mais elaborado, aquele essencial para se tornar um indivíduo pensante, crítico e questionador da realidade que o cerca, sem o qual permanece no estado de alienação que se encontra.

Para manter esse cenário o atual governo tomou algumas provisões. Dentre elas, destacou o Prof. Gilberto, a PEC 241 ou PEC 55 e a reforma do ensino médio. Tais medidas têm em comum o cerceamento do conhecimento científico repassado aos alunos. A primeira, quanto à educação, congela os gastos, em todos os níveis, não permitindo novos investimentos em pesquisas e, às vezes, deixando de investir em pesquisas valiosas para o desenvolvimento científico e tecnológico. A segunda afeta diretamente os alunos que se encontram numa fase muito importante de sua formação. Ao disponibilizar variados cursos técnicos, seduz os jovens com a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, não lhes permitindo, muitas vezes, refletir que isso alimenta a situação do país de simples exportador de matéria-prima. E dessa forma, o governo deixa de investir em ciência e tecnologia, reafirmando o que nos alerta Maar.

Ao nos colocarmos como meio de acesso ao conhecimento de mais língua por nossos alunos, estamos querendo que consigam ir além da vida cotidiana (ROSSLER, 2004), consigam refletir sobre o lugar que ocupam na sociedade, dando-se conta do seu estado de alienação. De posse desse conhecimento, o indivíduo é capaz de agir sobre a realidade que o cerca a fim de transformá-la, ou não, uma vez que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação” (MAAR, 1995, p. 9).

⁷O evento ocorreu em outubro de 2017 no campus Tapajós da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA.

Considerações finais

Não é nenhuma novidade que para se ter uma escola pública de qualidade é necessário muito mais que espaço físico e professores e, que a aula de LP vai muito além do ensino da gramática. Isso se observa aqui e lá fora, pois, ainda que o local tenha suas especificidades, as necessidades do nacional (talvez do global), de modo genérico são as mesmas.

Os objetivos da aula de LP na Amazônia brasileira não se diferenciam das demais regiões do país. O fato de sermos amazônidas não nos outorga o desinteresse pelo conhecimento, muito pelo contrário, somos tão sedentos de conhecimento quanto aqueles que não habitam esta região. Interessa-nos, também, conhecer as mais diversificadas manifestações da linguagem para que possamos exercer, de fato, a nossa cidadania. Por isso, a necessidade de irmos além da gramática tradicional.

É impensável uma aula de língua sem a presença da gramática – gramática enquanto regularidades da língua (FERREIRA; BRITTO; PAIVA, 2017), “sempre instáveis e provisórias” (BAGNO, 2012, p. 20) – uma vez que ela é parte constituinte de qualquer língua. Contudo, é mais que necessária a consolidação de um novo paradigma gramatical nas aulas de língua materna, que leve em consideração a diversidade linguístico-cultural e o respeito a toda e qualquer variedade linguística.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**, Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretri-

zes bases da educação nacional. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio, Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

COLARES, A. A. **Sociedade e educação em Santarém-PA**: estudo do período em que o município foi área de segurança nacional (1969/1984).1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 1998.

_____. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art10_43e.pdf>. Acesso em 09 ago. 2017.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC – SP, USP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

COLARES, M. L. I. S. Panorama da educação em Santarém. **HIST-**

EDBR On-line, Campinas, n. 23, p. 95-113, set. 2006.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade de construção de políticas e práticas educacionais inter-multiculturais. **NERA**, Presidente Prudente, n. 18, p. 79-105, jan. /jun. 2011. Disponível em:
[<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326>](http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326). Acesso em: 27 nov. 2017.

FERREIRA, E. P.; BRITTO, L. P. L.; PAIVA, R. do N. **Língua, gramática, variação e ensino**. 2017. Projeto de pesquisa em andamento, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2017.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-28. Disponível em:
[<http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>](http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf). Acesso em: 28 maio 2017.

MELLO, S. e FARIAS, M.A. *A escola como lugar da cultura mais elaborada. Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68. 2010. Disponível em:
[<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603/898>](https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603/898). Acesso em: 28 set. 2017.

MOURA, F. L. S.; FERREIRA, E. P. Educação e Diversidade: repensando o ensino de língua portuguesa no contexto amazônico. In: CO-LARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. **Educação e realidade amazônica**. v. 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina escolar de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em:
[<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf). Acesso em: 21 out. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 21. reimpressão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

RAUPP, E.S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 49-58, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.->

revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/544/545. Acesso em: 15 out. 2017.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v24n62/20094.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SANTARÉM. **Programa de ensino**. Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

CAPÍTULO III

O ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA: ENFOQUE NO ESTADO DO PARÁ*

Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa¹
Maria Lília Embiriba Sousa Colares²
Maria José Pires Barros Cardozo³

Introdução

No presente artigo analisa-se o Ensino Médio no Estado do Pará, dando ênfase para a perspectiva da educação integral e o ensino médio integrado. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, situa-se inicialmente a realidade amazônica no contexto brasileiro; posteriormente contextualiza-se o ensino médio no Brasil desde o período colonial até os dias atuais, com enfoque na dualidade estrutural que marca esse nível de ensino, fruto das relações de classes que configuraram o modo de produção capitalista, destaca-se as diversas legislações que ao longo da história da educação brasileira tentam reformulá-lo na perspectiva de atender aos interesses contraditórios das classes fundamentais do sistema capitalista.

Apresenta-se, ainda, um panorama do ensino médio no Pará com bases nos indicadores e dados oficiais da educação brasileira, ressaltando a educação integral. Destaca-se alguns indicadores do ensino

*DOI - 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.67-90

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará—UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: elitapajos@hotmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Para—UFOPA. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “Historia, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

³Doutora em Educação, Pós-doutoranda em Educação na UFOPA. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: zeze(cardozo@ufma.br)

médio no estado, e alguns programas voltados para a educação integral neste nível de ensino, como o Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI) e o ensino médio integrado.

As análises e reflexões aqui apresentadas situam-se no contexto das relações contraditórias que marcam a sociedade capitalista e são provisórias, haja vista, o caráter de aproximação do conhecimento no processo de análise da realidade.

Situando a realidade amazônica

Quando se fala em Amazônia, em geral, vem-nos logo a imagem da extensa fauna e flora existente, a imensidão de rios e as mais diversificadas culturas existentes nessa região. Neste sentido, a Amazônia representa mais da metade das florestas tropicais do planeta e comprehende a maior biodiversidade em uma floresta tropical no mundo. No entanto, ao mesmo tempo em que se revela sua vasta riqueza, sua história tem sido marcada por interesses, desde a chegada dos primeiros europeus até os dias atuais, uma trajetória de perdas e danos. Temos de um lado a imagem de paraíso criada pela beleza exuberante da região e, de outro, a violência permanente marcada pela exploração, e, ainda, o permanente preconceito que nós, povo amazônico, sofremos.

Neste contexto, destaca-se também, embora se revele uma rica região, a exploração sem medida dos recursos naturais que a Amazônia vem sofrendo ao longo das décadas. Ao mesmo tempo em que se têm metrópoles e cidades com altos índices de desenvolvimento industrial e econômico, há também baixos índices de desenvolvimento humano e social. (ARAÚJO, 2015). Podemos citar a retirada de quilômetros de florestas para a venda de madeiras e construção de pastagens, atividade que dizima, além da flora, a fauna que existe nesta área; e a exploração dos minérios e a construção de hidroelétricas ao longo do leito de vários rios. Essas atividades ajudam o país a manter o PIB em números positivos, porém deixam um rastro de destruição ambiental e social que não temos como mensurar e pouco se tem beneficiado das exportações em geral, já que a maioria dos impostos não fica retido na região.

Loureiro (2002) afirma que a Amazônia sempre gerou riqueza, no entanto tal recurso nunca se fixou nela. Relata ainda o inegável crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) da Amazônia nas últimas dé-

cadas. No caso do Pará, por exemplo, houve um crescimento econômico expressivo. No ano de 2007, o PIB era R\$ 49,507 bilhões e, em 2015, havia ascendido a R\$ 130,9 bilhões, o que significa um fantástico aumento nos últimos dez anos (Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA). Os recursos naturais da Amazônia vêm sendo engajados nesse esforço de exploração da região pela União com uma força extraordinária e com grande desperdício, já que é justamente para explorá-los a custo baixo, ou próximo de zero (como no caso da floresta), que os novos capitais vêm se dirigindo nas últimas décadas para a região. Atualmente, registra-se que o PIB do estado do Pará ocupa o quarto melhor desempenho entre as Unidades Federativas.

Ao longo de sua história, a Amazônia tem gerado sempre mais recursos para fora (Metrópole e Federação) do que tem recebido como retorno; tem sido, permanentemente, um lugar de exploração, abuso e extração de riquezas em favor de outras regiões e outros povos. Mesmo nos últimos trinta anos, quando grandes investimentos foram feitos em infraestrutura, estes visaram possibilizar a exploração de riquezas em favor da Federação. (LOUREIRO, 2002, p.108).

Assim, o povo amazônico paga um preço alto por tanta exploração e pelo descaso. São mais de quatro séculos de constante investida contra o homem que habita essa região e que não consegue ver e nem sentir os benefícios que resultam da exploração do extrativismo, minérios, pecuária, etc. Uma exploração desenfreada que gera choques sociais, econômicos, ambientais e culturais, sendo este último aspecto, tema relevante para debate entre educadores vidando a construção de um projeto de educação valorizando o local, como os costumes, crenças, religiosidades, características tão fortes e presentes na cultura amazônica, sem desconsiderar o aspecto nacional e internacional.

A cultura é própria do ser humano. Marilena Chauí (2006) chama a atenção para a necessidade de se alargar o conceito de cultura, tomando-o no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, conceções e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais”.

Nós seres humanos produzimos cultura porque somos capazes de estabelecer normas e convenções enquanto membros de uma socie-

dade. Daí que não existe cultura de um homem só. Cultura supõe um povo, uma nação, um grupo, que a vive, transmite e também transforma. Nesta sequência de pensamento, utilizamos o referencial materialista histórico-dialético, a partir de Vygotsky (1995), consideramos a importância do domínio da cultura no processo de desenvolvimento do ser humano. A cultura é um produto da vida social. É o conjunto de formas e convenções sociais estabelecidos por um povo, que o vive, pratica, transmite e transforma.

É neste cenário de produção e imersão cultural que a educação deve realizar seu papel de agente formador e transformador, sendo:

A educação é um processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural [...]. Porém, com a ‘complexificação’ da vida social, foram implementadas práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar especificamente desse processo, instaurando-se então instituições especializadas encarregadas de atuar de modo formal [...]. Nasceram então as escolas. (SEVERINO, 2006, p. 289).

Severino (2006) afirma que a educação acontece por meio da atividade interativa que se dá a partir das relações entre as pessoas. Assim, a educação tem sua condição de prática humana intervintiva, com fins e intenções. Ratificando, Gonçalves (2005) afirma que a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar.

O pressuposto de que “Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre eles e elas, pessoas e comunidades possam ser criadas e recriadas” (BRANDÃO, 2002, p. 26) é uma afirmação que corrobora a concepção similar de Severino (2006) de que a educação é uma prática histórico-social.

Neste texto apresentamos a educação no universo amazônico dando ênfase para o ensino médio na perspectiva da educação integral com recorte para o Estado do Pará e o Ensino Médio Integrado, com seus desafios e intencionalidades o que nos possibilita, também, reflexões a partir de nossa prática e inserção na cultura local.

O ensino médio no Brasil: tecendo a história

O Ensino Médio brasileiro foi instituído no período colonial ficando a cargo dos jesuítas do século XVI ao século XVIII até a expulsão dos mesmos. Desde seus primórdios, sempre esteve pautado em bases históricas elitistas, cujo entendimento é fundamental para a compreensão das formas assumidas pela educação básica brasileira contemporânea. Segundo Ferreira Júnior (2010, p. 24):

Aqueles alunos que se destacavam eram enviados à metrópole com o objetivo de complementar os estudos no nível do ensino superior, fosse em teologia, para os noviços da Ordem, fosse em Direito ou Medicina, para os filhos dos senhores de engenho.

A educação brasileira constituía uma espécie de mecanismo seletivo e elitista de reprodução social, pois somente uma parcela muito pequena da população tinha acesso a ela. O principal objetivo era a preparação da classe mai abastada para o ingresso no ensino superior fora do país ou nos cursos superiores que estavam sendo criados. No início do século XIX, praticamente não existia educação formal no Brasil. Vários estabelecimentos de ensino secundário (o equivalente hoje ao Ensino Médio) foram fechados com a expulsão dos jesuítas, o que atingiu fortemente os filhos das classes dominantes.

A atividade educacional dos primeiros educadores do Brasil, os jesuítas, assim como dos demais integrantes das diversas Ordens religiosas que se estabeleceram na colônia, reforçava a dominação portuguesa sobre a população nativa [...] com a expulsão dos jesuítas, agravaram-se os problemas que já eram intensos. Escolarização restrita a privilegiados, em um contexto social onde poucos a ela podiam ter acesso. Aos demais, a absoluta maioria, restava a catequização, embora nesta também estivesse presente o sentido educativo. A colonização atendeu aos interesses mercantis presentes no expansionismo português, através da associação da Igreja e do Estado, e propiciou as condições para o desenvolvimento do capitalismo tanto na Europa quanto no Brasil. (COLARES, 2012, p, 21).

Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas,

gas, que ocorreram mudanças no sistema educacional, sendo que uma das principais foi à criação do Ministério da Educação. Nesse contexto, destaca-se também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. O Manifesto tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira até a atualidade. O esboço do programa educacional do Manifesto previa um sistema completo de educação, destinado a atender as necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria contemplar também toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância como da miséria. O ensino deveria ser obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos, custeado pelos estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação. Contra os defensores do ensino leigo, ligados ao manifesto, colocaram-se os que lutavam pelo ensino religioso obrigatório. Os dois grupos tentaram levar suas posições aos constituintes de 1933. Através da Associação Brasileira de Educação, os signatários do manifesto conseguiram introduzir na Constituição de 1934 alguns dos princípios que vinham defendendo. No entanto, apesar de o Manifesto ser pautado por princípios de liberdade e emancipação, a educação não sentiu profunda transformação. (SAVIANI, 2007).

A evolução do sistema educacional do país foi pouco significativa, uma vez que a finalidade da escola se encontrava na continuidade da perpetuação de status ou classe social. A elite continuou com seus direitos garantidos e a classe menos favorecida acabou atendendo um modelo econômico agrário exportador, ou seja, continuou a fornecer a mão de obra barata, a força escrava que sustenta nosso país até os dias atuais. “[...] podemos observar mudanças significativas, mormente após 1930, quando se criam condições para a constituição de uma sociedade urbano-industrial. Esse processo se acelerou da década de 1950 para cá.” (FRIGOTTO: 2006 p. 253)

Por isso faz sentido a tese de Antonio Cândido que, analisando a questão da cultura e da educação na Revolução de 1930, afirma que, por não ter havido uma efetiva revolução, as reformas educacionais subsequentes não resolveram o problema da educação. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas do ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos,

promovendo a igualização das oportunidades. (FRIGOTTO, 2006, p. 262-263).

Em 1931 foi instituído o Decreto nº 19.890 que foi complementado pelo Decreto Lei nº 4.244 de abril de 1942, criando a Lei Orgânica do Ensino Secundário que vigorou até o ano de 1971. Neste decreto ficava dividido o ensino primário do ensino secundário, com a duração de sete anos que teve a seguinte organização: o ginásio com a duração de quatro anos e o colegial com três anos. O ingresso no ensino secundário exigia que o candidato fosse aprovado em um exame de admissão. (ROMANELLI, 2006)

Com a Lei nº 5.692/71, a estruturação do ensino foi alterada. A divisão entre ginásio e primário deixou de existir, ambos foram unificados, com a denominação de ensino de primeiro grau com oito anos de duração. A etapa que era denominada colegial recebeu o nome de segundo grau com três anos de duração. Essas escolas deveriam garantir, de acordo com a nova lei, uma qualificação profissional tanto a nível técnico com quatro anos de duração ou a de auxiliar técnico, com três anos de duração.

Frigotto (2006) afirma que o Brasil também estava se reorganizando política e economicamente. As políticas neoliberais⁴ exigiam um projeto de educação que atendesse as demandas do trabalho e da vida em sociedade e que respondesse positivamente às necessidades do capital. A educação, baseada na Teoria do Capital Humano⁵ passou a ser tratada como mercadoria e passando a assumir o papel de redentora dos problemas sociais. Com a expansão industrial, via-se na educação o único meio para a reconstrução social. Nascia um novo perfil de cidadão, imbuído do espírito público e responsável pela reconstrução de sua pátria.

⁴ Surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-II Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX; é o conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. (VILLARREAL, 1984).

⁵A Teoria do Capital Humano considera que quanto maior o nível de escolaridade maior será o salário do indivíduo, e, consequentemente, haverá aumento da produtividade e, consequentemente, o crescimento do País.

[...] as camadas médias viam na educação um dos principais caminhos para a ascensão social, o que suscitou forte demanda pela educação [...]. À educação cabia cuidar da preparação da mão de obra para a expansão industrial e dos serviços, bem como da oferta de cultura e status social [...] a educação pública era o grande instrumento de que dispunha a sociedade para o desenvolvimento econômico e social do país. (SEVERINO, 2006, p. 296)

A redemocratização brasileira e a Constituição Federal de 1988 redesenham a função da escola e do Ensino Médio brasileiro e introduziram novas diretrizes o que resultou na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que já estava tramitando há quase dez anos no Congresso Nacional. Com a nova LDB, a educação formal ficou em duas etapas: básica e superior. A educação básica compreende: a educação infantil (antiga pré-escola), ensino fundamental (1^a a 8^a séries), sendo alterado com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, em que os artigos 29,30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu a educação de 9 (nove) anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; o Ensino Médio (antigo segundo grau) profissionalizante. Tais transformações ampliaram a oferta do Ensino Médio público, mas, infelizmente, a ampliação dos recursos não acompanhou tal ampliação, provocando uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro.

O Brasil é o país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele constitui uma ausência socialmente construída na sua quantidade e qualidade, o que é o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. Aproximadamente 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade deles o fazem no turno noturno e, grande parte, na modalidade de supletivo. (FRIGOTTO, 2006, p. 264).

As considerações do autor supracitado mostram o descaso dos governantes com a educação brasileira em qualquer nível de ensino. A educação dos pobres, em que pesem os discursos políticos, nunca foi

prioridade no Brasil. A visão imediatista para a formação da força de trabalho para atender as demandas do mercado de trabalho fortalece o processo de mercantilização da educação de forma fragmentada, pragmática, reproduzindo a desigualdade social.

Segundo Severino (2006), as políticas educacionais e culturais que foram implementadas de forma efetiva não foram coerentes com os valores que haviam sido declarados fazendo com que a educação tivesse um perfil exclusivamente tecnicista, atendendo somente aos interesses da burguesia nacional, o que não promoveu a emancipação da população brasileira.

Do ponto de vista legal, é papel da educação básica a garantia da formação comum indispensável para o exercício da cidadania a todos os brasileiros e o fornecimento dos meios para a progressão no trabalho e nos estudos posteriores.

Com a Constituição Federal de 1988, o Estado passou a ser responsável pela garantia da oferta do Ensino Médio a toda população, de forma gratuita e que atendesse às necessidades dos alunos para o pleno desenvolvimento. Na redação oficial da Constituição Federal consta a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuitade ao Ensino Médio”. Com a Lei 9.394/96, houve uma mudança no texto oficial, em que o Estado deveria garantir a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Isso significa que tal lei restringiu direitos assegurados na Constituição, o que levou à redução da oferta do Ensino Médio pelo Estado.

Na Constituição Federal de 1988, a educação aparece no artigo 205 com o objetivo de garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Fica claro o tipo de política e os objetivos que se tinha para atender aos interesses da classe burguesa. O Ensino Médio, desde sua origem, sempre apresentou uma divisão entre o que é destinado à preparação para o ingresso no ensino superior, e aquele que é destinado ao mercado de trabalho, ou seja, o ensino se constituiu como um meio para alcançar uma dessas finalidades de acordo com a origem social dos alunos.

Com um cenário econômico, político e social em transformação, a educação necessitava adaptar-se. O Ensino Médio e toda a sua estrutura teve que ser refeito. A forte relação da educação com o merca-

do de trabalho tomou destaque. Diante dessas transformações, as finalidades do Ensino Médio no Brasil, de acordo com o artigo 35 da LDB, são:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos;
- II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deveria ter sido garantida até 2016, o que vai ao encontro da Meta 3 do novo Plano Nacional da Educação, que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos). Assim, para que este atendimento seja efetivo, é imprescindível garantir o acesso à educação de qualidade⁶ e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros.

Como o Ensino Médio comprehende a etapa final da educação básica, é importante que sejam superados os problemas que têm vivenciado ao longo da sua história. A questão em torno da sua identidade, o sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo, a questão do financiamento, os problemáticos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares são fatores marcados pela fragmentação e hierarquização, etc. (MEC, 2016).

Castro (2017) enfatiza que as dificuldades educacionais perpassam por toda Educação Básica, porém centram-se, prioritariamente, no

⁶De acordo com Paro (2007), uma educação de qualidade abrange uma dupla dimensão: individual e social. O individual prevê ao sujeito autodesenvolvimento gerindo condições de bem-estar social e usufruindo de bens sociais e culturais disponíveis. Em outras palavras seria “educar para o viver bem” (p. 16).

Ensino Médio, nível de ensino considerado complexo por ser uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, e por atender adolescentes, jovens e adultos com diferentes perspectivas de escolarização.

Ensino médio na perspectiva da educação integral

O marco legal da Educação Integral parte da concepção de uma escola para todos e que visasse à formação integral do indivíduo. Esse pensamento já vinha sendo discutido no Brasil desde o século XX, firmando-se em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre, logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (AZEVEDO, 1932).

Os ideais propostos por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX, tornaram-se realidade com o funcionamento da Escola Parque na Bahia. Na década de 1980, Darcy Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. “A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos.” (GADOTTI: 2009 p. 22). Sonhava-se com um Brasil de oportunidades.

Santos (2012) enfatiza que, a partir dos anos de 1990, o tema ganhou outra dimensão e caráter, refletidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. A proposta da nova lei que passa a reger a educação brasileira aponta, como horizonte da política educacional, direitos, cuja finalidade maior é a melhoria da educação pública do país. Tal finalidade já se vislumbrava antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, que tinha como foco principal o direito à educação pública e de qualidade para todos. O Plano Nacional de

Educação, de 2001, veio como um reforço com políticas em defesa da educação integral. A proposta do novo Plano Nacional de Educação previa que metade das escolas públicas brasileiras oferecesse a educação integral aos seus alunos por meio da ampliação da jornada escolar.

Para Gadotti (2009), a Educação Integral é uma concepção que comprehende a garantia do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. No entanto, o descaso e a descontinuidade das políticas públicas, levou a proposta de educação integral ao fracasso.

Dentro desse contexto temos a história do Ensino Médio no Brasil que é marcada pelo debate em torno da sua identidade, ou seja, o embate entre a formação para o trabalho ou para a continuidade dos estudos em nível superior. Além dessa questão, esse nível enfrenta problemas. O sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo, a questão do financiamento, os baixos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares e os embates em torno da necessária superação de um currículo que historicamente é constituído pela fragmentação e hierarquização entre as disciplinas apresentam-se como grandes desafios a serem superados.

A consciência do direito de todos ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao ensino fundamental, tanto na sua etapa primária, quanto ginásial, ao longo de todo o século XX. Em que pese a quase universalização do ensino fundamental nos últimos anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram, entre outros fatores, o não apreço à presença das classes populares em processos estendidos de escolarização. (MOLL, 2017, p, 63)

Ramos (2017) traça o marco legal da proposta de Ensino Médio Integrado⁷ a partir de discussões desde a década de 1980, quando se dis-

⁷A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos

cutia, também, uma nova lei para a Educação Nacional, lei esta que trouxessem em seu bojo uma proposta de educação unitária, a LDB nº 9.394/96.

Superar-se-ia, assim, a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções. (RAMOS, 2017, p, 29)

A discussão se justificava pela ideia de permitir um universo de possibilidades ao jovem de agregar não só conhecimento, mas a compreensão da vida produtiva em sociedade. Tal discussão negava a determinação seletiva de conteúdos direcionados a esta ou àquela classe social. Apesar da Lei nº 9.394/96 manter a possibilidade de “atender a formação geral do educando”, não foi suficiente para garantir a proposta de discussão voltada à educação integral para o Ensino Médio. Com o Decreto nº 2.208/1997, tal proposta foi inviabilizada, uma vez que não se conseguiu conceber pela burguesia uma mesma formação para todos. Tal Decreto especificava a separação técnica da formação acadêmica, pois era inconcebível um mesmo currículo, ou seja, existe uma exigência de formação que leva em consideração os interesses do capital e for-

produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2007, p. 04)

*O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que comprehende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2015, p. 62).

*A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional, especialmente a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Decreto n. 5.154/2004, art. 4º. § 1º, inciso I e Parecer CEB/CNE e Decreto n. 5.840/2006). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; GOMES, 2014)

mar o indivíduo, no caso os filhos da classe trabalhadora para atender o mercado de trabalho e a outra visa a formar os filhos da elite para adentrar a universidade, formar dirigentes e intelectuais.

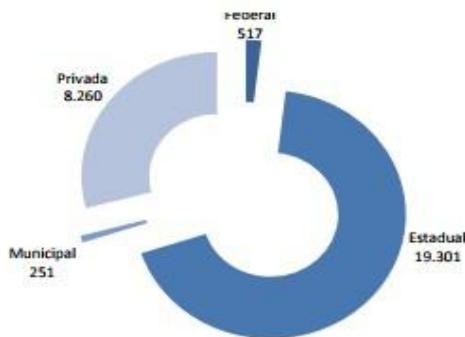
Com o objetivo anunciado de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio e enfrentar esse cenário de tantos desafios, o Ministério da Educação (MEC) vem ampliando suas ações nas duas últimas décadas por meio de políticas e programas educacionais que trazem em seus enunciados a intenção de atender de maneira mais efetiva este público.

O Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL-CNE, 2010, p. 35).

No Brasil, o Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas, sendo que 68,1% das escolas de Ensino Médio são estaduais e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente; 89,8% das escolas com ensino médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica (INEP/Censo escolar, 2016).

O gráfico abaixo nos mostra o número de escolas de Ensino Médio - Brasil 2016:

Gráfico 01 – Dependência Administrativa



Fonte: INEP – Censo Escolar 2016

Quadro 01 de matrículas na Educação Básica - 2007 a 2016

| Nível de Ensino | 2007 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|-----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Anos iniciais do Ens. Fundamental | 17.560.247 | 16.755.708 | 16.360.770 | 16.016.030 | 15.764.926 | 15.699.483 | 15.463.187 | 15.346.008 |
| Anos finais do Ensino Fundamental | 14.190.449 | 14.249.633 | 13.997.870 | 13.686.468 | 13.304.355 | 12.760.184 | 12.362.151 | 12.242.897 |
| Ensino Médio | 8.264.816 | 8.357.675 | 8.400.689 | 8.376.852 | 8.312.815 | 8.300.189 | 8.074.881 | 8.131.988 |

Fonte: INEP – Censo Escolar

No quadro acima, verifica-se o decréscimo das matrículas na Educação Básica em quase uma década. Segundo o Relatório de dados do INEP, o decréscimo observado no quantitativo de matrículas da educação básica decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental, com histórico de retenção e, consequentemente, dos altos índices de distorção idade-série. A grande disparidade dos índices de matrículas nesse período (2007 a 2016) é um retrato da educação brasileira e de como o acesso à educação no Brasil ainda não alcançou o objetivo da universalização, como preconiza a LDB 9.394/96 e que continua sendo acesso de poucos. Mesmo com mais de duas décadas de LDB (1996 – 2017), ainda não foi suficiente para promover a qualidade que a educação brasileira necessita. Não podemos negar, é claro, que as mudanças já implementadas trouxeram benefícios e melhorias, porém ainda é necessário repensar e redirecionar as políticas para que mais mudanças se efetivem. A quantidade de matrículas nas séries iniciais no Ensino Fundamental até as matrículas no Ensino Médio tem um decréscimo de quase 50%, o que faz questionarmos: o que acontece com esses jovens que não conseguem finalizar a educação básica? Mesmo com as políticas públicas voltadas para a educação e incentivo financeiro, o Brasil ainda não conseguiu sanar essa problemática na educação há mais de quinhentos anos, especialmente no Ensino Médio.

O Estado do Pará e o Ensino Médio Integrado

O Estado do Pará constitui uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país e possui uma extensão territorial de 1.248.042,515 km² e composto por 144 municípios. Localiza-se no centro da região norte, sendo o estado mais populoso dessa parte do

território nacional. (GOMES, 2017)

Desde 2012, a partir da construção da concepção do Pacto pela Educação do Pará (resultando na assinatura em 26 de março de 2013), o projeto de educação integral da SEDUC vem se desenhando, por meio de experiências vivenciadas desde 2009, a partir da adesão ao Programa *Mais Educação*, concebido como uma estratégia do Governo Federal de ação indutora da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (Círcito de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual - 2015)

Na rede estadual do Pará, os dados do IDEB (Índices da Educação Básica) de 2015, mostrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, relatam os índices do Ensino Médio como se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 02 – Ideb – Evolução do Ideb



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep 2015.

Os índices do Ensino Médio da rede estadual do Pará passaram de 2,6 em 2005 para 3,0 em 2015, tendo uma relativa queda mesmo após a implementação de políticas que visavam a sua melhoria. E, apesar dos índices serem puramente quantitativos, eles revelam a situação atual do Ensino Médio público no estado, o que compromete o desenvolvimento econômico e social do Estado. A problemática que a educação do estado enfrenta traz discussões acerca do nível entre os educadores, pesquisadores e para o próprio Governo, que é responsável pela oferta à população, especialmente a menos privilegiada da sociedade.

Mais do que nunca, reitera-se a necessidade da busca de alternativas que venham a contribuir com a formação dos jovens não só no aspecto cognitivo, mas também físico e social.

Dentre algumas das ações para melhorar esses índices, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e, atualmente, o Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio como indicativo de Educação Integral. Para Ramos (2017), o termo integrado ou integração é utilizado para caracterizar a educação geral ou propedêutica articulada à educação profissional do Ensino Médio. A definição de educação integrada está presente no inciso I do caput do art. 36-C da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, que foi incluído pela Lei nº 11. 741, de 2008.

Instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foram criados para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. O Ensino Médio Inovador não é somente uma estratégia como também um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio (MEC, 2016).

No estado do Pará, o PROEMI só foi implementado em 2012, ano de adesão ao programa, perfazendo um total de oitenta e sete escolas, sendo que na região metropolitana de Belém foram sessenta e três escolas, onze no município de Santarém e treze escolas em Marabá, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 02 - Municípios e Nº de escolas que aderiram ao PROEMI em 2012

| MUNICÍPIOS | Nº DE ESCOLAS |
|-------------------------------|---------------|
| MARABÁ | 13 |
| SANTARÉM | 11 |
| REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM | 63 |
| TOTAL | 87 |

Fonte: GOMES, 2017, p. 83

Justifica-se a criação do ProEMI como uma política pública educacional que tem como principal objetivo atender a universalização, a obrigatoriedade, a identidade e o currículo. O Ensino Médio Inovador não é somente uma estratégia como também um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio (MEC, 2016).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deveria ter sido garantida até 2016, o que vai ao encontro da Meta 3 do novo Plano Nacional da Educação, que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos). Assim, para que este atendimento seja efetivo, é importante garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros (MEC, 2016).

Severino (2006) afirma que a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico na sociedade contemporânea, tem sido um dos fatores que vem impulsionando a redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento, constituindo-se como peça fundamental para o avanço nos processos de investimento e desenvolvimento econômico.

Nas duas últimas décadas, o Ministério da Educação vem diversificando e aperfeiçoando os mecanismos de interferência nos sistemas estadual e municipal de ensino. Amparado legalmente por sua função de coordenação da política nacional de educação e de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, o MEC, desde 1996, tem desempenhado importante papel como indutor de um modelo de gestão da educação e, portanto, de uma determinada política educacional, em todo o território nacional. Ressalta-se que esse processo vem sendo feito por meio de decretos, resoluções, pareceres e, principalmente, por um conjunto de programas destinados à assistência técnica e financeira do MEC aos Estados e Municípios, iniciados ainda no governo FHC. (CAVALCANTI, 2012, p. 9-10)

Outra política que se destaca dentro do contexto educacional paraense é a cooperação entre a SEDUC e o Instituto UNIBANCO, realizada no ano de 2012 e que recebeu o nome de Programa Ensino Mé-

dio Inovador – Jovem do Futuro – ProEMI/JF, cujo objetivo principal era de reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série, bem como fortalecer o currículo escolar especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ação esta voltada para o aumento do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (GOMES, 2017).

Dessa forma, enquanto o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) define-se como estratégia do MEC em parceria com as Secretarias para induzir a reestruturação e inovação dos currículos do Ensino Médio, o Jovem de Futuro (JF) é um projeto de gestão escolar para resultados, que tem por objetivo melhorar o desempenho escolar dos alunos que cursam o Ensino Médio, além de reduzir os índices de abandono, garantindo a permanência do jovem na escola e a conclusão dessa etapa de estudo³⁴. A parceria procurou conciliar os dois objetivos distintos dos programas na intenção clara de intervir nos índices mostrados pelo IDEB quanto aos resultados no ensino médio paraense, em uma explícita política pública educacional regulatória. (GOMES, 2017, p, 86)

Um terceiro reforço junto às políticas educacionais do estado foi a construção do Plano Estadual de Educação Integral através da Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010, concluído em 2015, cujo objetivo era a melhoria na qualidade da educação integral da rede pública de ensino paraense. O Plano compõe o conjunto de programas e ações, previstos no Pacto Pela Educação do Pará, executado pela Secretaria de Estado de Educação, cuja finalidade era de melhorar o desempenho escolar dos estudantes da rede pública estadual, mediante a elevação em 30% do IDEB até 2017, o que ainda não aconteceu, de acordo com os dados fornecidos pelo INEP.

Dentro da proposta do Plano Estadual de Educação, destacou-se a necessidade de mudanças na organização e funcionamento da gestão para o atendimento das escolas e se enfatizou a importância de rediscutir o projeto de educação integral para a rede estadual de ensino do estado, levando em consideração os mais diferenciados espaços geográficos e as necessidades locais, tendo em vista que a região faz parte da região amazônica e possui uma área consideravelmente grande e diversificada. Para atender essa demanda, propuseram-se 03 (três)

desenhos de educação integral para a educação básica:

Desenho I: Escola de Tempo Integral e de Educação Integral - Oferece a ampliação do tempo escolar para 9h30min, intercalando no currículo as atividades escolares com as oficinas socioculturais. Ocorre por meio de adesão da comunidade escolar ao projeto, com lotação de professores com carga horária de 200 horas, especialista de educação lotado em 200 horas para acompanhamento do processo educacional [...].

Desenho II: Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de oficinas socioculturais - Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de atividades complementares articuladas ao currículo, previsto no projeto político pedagógico, visando o desenvolvimento global do aluno. Somando os tempos de aprendizagens em jornada ampliada de 7 h [...].

Desenho III: Educação Integral em parceria institucional

Esse desenho integra um conjunto de instituições (igrejas, centros comunitários, clube de mães, associação de moradores, clubes, instituições estatais e paraestatais, ONGs, universidades e PRONATEC⁴⁴) cujos espaços e/ou atividades educativas realizadas incorporam-se ao currículo, visando responder as perspectivas da formação global do sujeito (PLANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL, 2015, p.20).

Para que a concepção de Educação Integral se efetive, de fato, na rede estadual de ensino do estado do Pará, é necessário que as políticas públicas pensadas e implementadas assumam verdadeiramente o compromisso de se efetivar em todos os espaços educativos, partindo do Projeto Político Pedagógico, reorientando o currículo para que este atenda não só a realidade global, mas, primeiramente, o local, considerando as peculiaridades de cada espaço da região amazônica, o conhecimento sociocultural já existente, proporcionando, assim, o desenvolvimento de valores como o respeito às diversidades presentes, a solidariedade, a valorização do que é local e a liberdade para contribuir e participar na construção para melhorias do espaço em que se vive, convertendo-se em melhorias para a população como um todo.

Considerações Finais

As mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira visando a atingir metas nos índices de qualidade da educação como, por exemplo, o IDEB e ENEM, ainda não garantiram melhorias significativas nesta etapa final da educação básica. Os índices de aprovação, reprovação e abandono nos níveis de ensino, sobretudo no Ensino Médio apontam que não houve uma expressiva melhora no desempenho dos alunos a nível nacional.

Os projetos curriculares são permanentemente questionados e reformados para responder desafios científicos cada vez mais dinâmicos e as transformações no mundo do trabalho. Eles são objeto de disputa entre interesses financeiros, políticos e ideológicos. Não é por acaso que estamos vivenciando mudança curricular com a Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017 que modificou os artigos da LDB 9.394/96 referentes ao Ensino Médio. Todavia, não são apenas as políticas que melhorarão a educação e particularmente o Ensino Médio. É preciso repensar todo sistema educacional, a escola e um conjunto de ações, e, mais especificamente, reestruturar de fato o Ensino Médio amplamente, em busca de um ensino mais atrativo para os jovens e adultos estudantes, de modo que estes possam conceber a educação escolar como algo que pode contribuir para a formação no âmbito do conhecimento, habilidades para o mundo do trabalho e valores éticos e morais.

A consciência de que o Ensino Médio brasileiro é explicitamente excluinte, que seleciona jovens para avançar em carreiras superiores e outros para atender um mercado de trabalho de mão de obra rápida e barata, é uma barreira que deve ser superada. É possível construir um caminho de mudanças, desde que ele seja traçado com a efetiva participação de educadores, sejam eles professores, gestores, equipes pedagógicas, alunos, pessoas que, de fato, vivam a educação e que se levem em consideração as demandas culturais e sociais. Só assim se efetivará uma verdadeira mudança no cenário da educação brasileira, o que preconiza a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205: a educação no Brasil é um direito de todos. Não é fazer educação de qualquer modo, mas de uma forma integral, de qualidade, inteira, não fragmentada, que objetive desenvolver conhecimentos para intervir no

mundo do trabalho contemporâneo e participar efetivamente na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual. No cenário amazônico, temos a responsabilidade de refletir sobre os atuais processos de mudanças e as transformações, e como esses processos têm ressonância na sociedade, em especial na região Oeste do Pará, que sofre com o descaso e a falta de compromisso com a elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais significativas que levem em consideração o meio ambiente, o trabalho e as relações sociais, culturais e educacionais da população que nela habita.

Referências

ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S.; ALVES, J. P. da C. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, PA, v. 18, n. 3, p. 231-260, jun./set. 2015.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos).

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <www.inep.censoescolar2016>. Acesso em: 20 de out. 2017.

BRASIL, Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. Ministério da Educação e Cultura / MEC. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CASTRO, M. R. de O. **Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

CAVALCANTI, C. R. Modelo Federativo Brasileiro e suas implicações no campo das políticas educacionais. In: III CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCA-

ÇÃO, 2012, Zaragoza, Espanha. **Anais...**, zaragoza, espanha: Universidade de Zaragoza, 2012.

CHAUI, M. “Cidadania Cultural: Relato de uma experiência institucional”; “Cultura, Democracia e Socialismo”. In: _____. **Cidadania Cultural. O direito à cultura.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COLARES, A. A. Historiografia Educacional da Amazônia: uma introdução. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 48, p.13-24, dez. 2012.

FERREIRA Jr., A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: Edufscar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=412&sid=5>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

FRIGOTTO, G.; et al. **Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. ORG.: GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED PROJETOS INTEGRADOS, 2014, Rio de Janeiro. **Anais do Colóquio**. Rio de Janeiro: UFF, UERJ, EPSJV/Fiocruz, 2014.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4)

GOMES, T. C. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI**: singularidades desta política em uma escola estadual. Santarém, Pará: INEP, 2017.

LOUREIRO, V.R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 108, 2002.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. Retratos da Escola. **Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília, DF, v.11, n. 20,

jan./jun. 2017.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Círculo de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Es-tadual**, Belém-Pará, set./out. 2015.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

RAMOS, M. S. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: Araújo, A. C. e S.; SILVA, C. N. N. da (Orgs.). **Ensino Médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

VYGOTSKY, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madri: Visor/MEC, 1995.

CAPÍTULO IV

PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA: DESAFIOS PARA EXPANSÃO E MELHORIA DA QUALIDADE*

Tiago Aquino Sibra de Santana¹
Luiz Percival Leme Britto²

Introdução

Este capítulo é resultado das discussões na disciplina Seminário Integrador II do mestrado em Educação da UFOPA, com o tema “Educação e Realidade Amazônica” e traz algumas proposições sobre a pós-graduação *stricto sensu* na região Amazônica.

A Amazônia é um território riquíssimo em flora, fauna, minerais e dona da maior bacia hidrográfica do mundo. É também cenário de inúmeros conflitos rurais e urbanos. Muitas vezes idealizada como um espaço única e exclusivamente por seus recursos naturais, a Amazônia possui todas as mazelas que afetam as grandes cidades do território brasileiro.

A educação, assim como na realidade do restante do país, também aparece como uma problemática que necessita ser discutida e compreendida a partir do *lócus* amazônico, que apresenta interesses de diversos atores. Neste contexto, este artigo busca discutir a questão da pós-graduação na Amazônia com o intuito de refletir a atual conformação desse nível de ensino na região e propor políticas que atendam às necessidades de expansão quantitativa e qualitativa deste nível na região.

Para tanto, buscou-se em especialistas a discussão dos interesses na região e todo o contexto que engloba a Amazônia. Em seguida,

*DOI - 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.91-108

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará PPGE/UFOPA. Professor do Instituto Federal do Amapá. E-mail: tiago.santana@ifap.edu.br

² Coordenador e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. E-mail: luizpercival@hotmail.com

trata-se do surgimento da pós-graduação no Brasil, passando pelo período militar até os dias atuais. Feito isso, trata-se da atual conformação da pós-graduação brasileira e o contexto amazônico. Para isso, buscam-se dados das plataformas de informação da Capes, bem como em artigos que tratam do tema e também fazem uso de tais dados.

Por fim, traçam-se algumas propostas para a expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação na Amazônia, ressaltando-se a necessidade de investimentos que levem em conta as especificidades da região no processo decisório por parte da Capes, lembrando, claro, das condições nebulosas que a educação do país como um todo tende a passar no curto médio e longo prazo, impostas por medidas políticas que privilegiam o capital e interesses privados.

O território amazônico e suas especificidades

A Amazônia é vista fora dela, e até mesmo no seu interior, como única e exclusivamente um bioma riquíssimo em fauna e flora. Está no imaginário que nessa região só existe floresta e que as populações que a habitam seguem ainda métodos rudimentares de vida. Sem dúvida a Amazônia é isso, mas não somente isso, temos grandes cidades e todas as mazelas que isso acarreta, tem grandes universidades (embora não tenhamos ainda a paridade e investimentos necessários por parte do governo e agências de fomento).

Temos, portanto, Amazônias. Ao mesmo tempo em que temos o ribeirinho que vive única e exclusivamente da pesca, temos o grande empresário da soja, da pecuária, da indústria. Assim como o restante do Brasil esse espaço também é cheio de contrastes. Como nos dizem Correa e Hage (2011, p. 82) “A Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade”. Compreender, portanto essa heterogeneidade é fundamental para se falar dessa região.

Sobre a tessitura da população amazônica Correa e Hage (2011, p. 84-85) ressaltam que:

A Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas popula-

ções, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo na territorialidade do campo. Entre essas populações, que habitam a região, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações.

Como vemos a Amazônia possui uma diversidade sociocultural imensa e há a necessidade de se levar em consideração isso na implementação de políticas públicas para a região, respeitar as especificidades e compreender que, as condições que aqui se apresentam tornam tudo mais complexo. Por exemplo, uma cidade que fica a 100 km na região sul e sudeste é considerada próxima e de fácil acesso. Já em alguns contextos amazônicos é de difícil acesso, pois muitas vezes esse transporte só se dá através de embarcações precárias que levam horas e horas para alcançar seu destino. Na maioria das vezes essas especificidades são totalmente desconsideradas pelos implementadores das políticas o que leva ao agravamento das distorções que já são gigantescas entre as regiões brasileiras, em especial a região amazônica.

No campo econômico, essa heterogeneidade também aflora, pois em um mesmo espaço observam-se métodos rudimentares de agricultura que se assemelham às primeiras civilizações e grandes empreendimentos do grande capital global que se instalaram na Amazônia, conforme nos dizem Correa e Hage (2011, p. 87)

A Amazônia apresenta uma estrutura bastante complexa e muito diferente de outras regiões do país, uma vez que existem, em um mesmo espaço, de forma contraditória e conflitual, atividades econômicas de base familiar, cooperadas e solidárias, que envolvem tecnologias simples, e processos de produção capitalistas, em larga escala, caracterizados por médios e grandes empreendimentos que usam sofisticadas e complexas tecnologias, desenhando, assim, uma matriz geográfica conflitual de uso e de significado do território e dos recursos naturais, expressa em lógicas e práticas diferentes e opostas.

Os autores citam como exemplos dessa presença do grande capital as grandes empresas nacionais e multinacionais de exploração mi-

neral “Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a ALBRAS/ALUNOR-TE, a Mineração Rio do Norte, a Camargo Corrêa, e ALUMAR do Maranhão”. Eles salientam ainda que, além de exploração mineral, também há a exploração do potencial energético e hídrico da região, tendo como exemplo Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), na cidade de Tucuruí, Estado do Pará (CORREA; HAGE, 2011, p. 87).

Ainda na questão produtiva, Correa e Hage (2011, p. 87) dizem que:

No seio dessa matriz e lógica produtiva, encontram-se três Eixos Produtivos concêntricos: a extração e exploração madeireira, a pecuária extensiva, e, mais recentemente, a existência do agronegócio, com a produção de grãos, especialmente a soja, que expandem a fronteira agropecuarista na região amazônica.

Isso gera na região um conjunto de conflitos, provenientes de disputas por terras, tráfico de drogas, desmatamento ilegal, gerando ainda mais desigualdade social em um espaço já bastante esquecido pelas políticas governamentais, além de gerarem impactos ambientais irreversíveis no bioma mais rico do mundo. Os autores afirmam que “esse modelo de desenvolvimento é o grande responsável pelo quadro social de exclusão e desigualdade na região amazônica”. Baseados em números de institutos de pesquisa, os autores dizem que direitos fundamentais são negados às populações amazônicas.

Diante disso, as políticas públicas voltadas para a região amazônica devem adequar-se às especificidades desse espaço, levando em consideração toda a tessitura sociocultural, produtiva e ambiental. Sobre isso, Correa e Hage (2011, p. 96) ressaltam que:

Diante de situações existenciais tão ricas que compõem o manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações da região e, em especial do meio rural, é inadmissível que as políticas e práticas educacionais vigentes continuem a ser planejadas e materializadas desconsiderando essas especificidades existenciais que constituem os modos de existir próprios da Amazônia.

Assim, as políticas educacionais devem seguir o mesmo rumo. Correa e Hage (2011, p. 95) têm um posicionamento bastante engajado

neste sentido, para eles:

A encruzilhada histórica que tem sido imposta à Amazônia requer de todos nós um posicionamento explícito a favor da construção de políticas e práticas educacionais pautadas pelos interesses e necessidades reais das populações que vivem na região, vinculadas a um projeto de desenvolvimento territorial sustentável que reafirme a soberania da região e do país. Em nosso entendimento, essa é uma condição básica para que as populações da Amazônia tenham garantido o direito a uma educação pública de qualidade e a presença do Estado na garantia desse direito é absolutamente indispensável.

Dentre as políticas afirmadoras dos interesses regionais, a pós-graduação aparece como um caminho, seja através da pesquisa, seja através da formação de professores qualificados para a educação básica e superior, cumprindo com seu papel social em uma região tão carente da presença do estado.

A pós-graduação brasileira: breve histórico

A pós-graduação no contexto brasileiro tem seu marco inicial, de forma um pouco mais organizada, nos anos de 1930. Nesse período, mais precisamente em 1931, o então ministro do governo Vargas, Francisco Campos, instituiu o decreto 19.851 de abril de 1931 que entre outras providências, dava à universidade o papel de instituição onde se faria ao mesmo tempo ensino e pesquisa. O decreto versa ainda sobre o título de Doutor que “devia se apoiar em uma tese, do que resultaria tanto a expedição de um diploma quanto a assinalação de uma dignidade honorífica” (Cury, 2005, p. 30).

Segundo Cury (2005, p. 30)

Ainda nos mesmos anos de 1930, a então Universidade de Minas Gerais (futura UFMG) cria seu doutorado em direito, e é criada a Universidade de São Paulo (USP), com forte presença de intelectuais franceses que auxiliaram na implantação desta prestigiosa universidade estadual, com destaque para a abertura dos cursos e para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica.

Outro marco importante, segundo Cury (2005, p. 8) foi a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) em 1949. O autor cita o artigo 3º da lei nº 1.310/51 que institui como tarefas do CNP:

- a) Promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições no país ou no exterior;
- b) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
- c) manter-se em relação com instituições nacionais ou estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país ou no exterior, para estudo de temas de interesse comum.

Como se observa nas atribuições do CNP, nesse momento, a pós-graduação está intimamente ligada ao intercâmbio de pesquisadores nacionais com pesquisadores e instituições internacionais. Como consequência disso, Cury (2005, p. 31) diz que, em 1952:

O Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos pelo qual se celebraram diversos convênios entre universidades. Assim, muitos estudantes foram para os Estados Unidos a fim de fazer mestrado ou doutorado. E muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação.

A pós-graduação no Brasil tem como marco institucionalizante a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), instituída em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". (Portal da CAPES)

Nesse período, a instituição tinha à frente o professor Anísio Spínola Teixeira que, em 1953, através da implantação do Plano Univer-

sitário, contrata professores visitantes, concede bolsas e apoia um conjunto de eventos que promovem o avanço da ciência. Até então, a pós-graduação se concentrava na concessão do título de doutor, com a criação da Capes introduz-se o mestrado no cenário da pós-graduação *stricto sensu* (Cury, 2005).

No entanto, somente em 1965 é que a pós-graduação experimenta um grande salto quantitativo. Neste ano, “27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país”. Como se sabe, este período está em pleno vigor no Brasil o Regime Militar que perdurou de 1964 a 1985. Um dos mais contraditórios eventos na educação brasileira, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p. 1344)

Não foi casual. De fato, um dos acontecimentos aparentemente mais contraditórios da história recente do Brasil tenha sido talvez o boom experimentado pela pós-graduação brasileira, sobretudo a partir de 1970, quando um número significativo de seus cursos se consolida ou se constitui, com franco apoio do regime, então em seus mais difíceis anos de chumbo

Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1344) essa expansão foi planejada pelo governo militar que tinha pretensões de instaurar um projeto nacional forte, um “Brasil Grande”. Entre os planos do governo estavam:

O desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidrelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações.

Cury (2005, p. 15) também ressalta a importância da formação de um corpo de pesquisadores para o projeto do regime militar, para o autor:

Foi no regime militar que a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia. [...] Afinal, para o *establishment* político, a nossa fra-

gilidade científica era vista mais como causa do “atraso” do que como consequência de uma dependência mais ampla e de uma exclusão secular em matéria de educação nacional, especialmente na escolarização básica.

Como se observa, a pós-graduação sempre apareceu como um projeto institucional e recebeu fortes investimentos. A Amazônia, neste contexto, aparece como um patrimônio brasileiro que necessita ser defendido (claro que com interesses que vão além de preservação da fauna e flora).

HH e o contexto amazônico

Em 1976, a Capes implementou uma sistemática de avaliação quadrienal que estabelece uma nota de 1 a 7 para os programas de mestrado e doutorado, onde os programas com notas abaixo 1 e 2 são descredenciados e tem suas autorizações canceladas; os programas com nota 3 têm desempenho regular, ou seja, atendem ao mínimo exigido; aqueles que obtém nota 4 e 5 estão em uma média considerada boa, sendo 5 a nota máxima para programas que oferecem apenas mestrado e; os programas que conseguem notas entre 6 e 7 são considerados de excelência e atendem o padrão internacional de qualidade (portal da Capes).

Essa avaliação serve de balizamento para os dos programas de mestrado e doutorado aos padrões exigidos pela CAPES e tem por objetivo (Capes, 2017):

Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPQ para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

A avaliação é feita por pares em 49 áreas de avaliação, agregadas em dois níveis de acordo com a afinidade, primeiro nível, colégio e, segundo nível, grandes áreas. Os colégios são: colégio de ciências da vida que agrupa as grandes áreas de ciências agrárias, ciências biológicas e

ciências da saúde; colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar, agregando ciências exatas e da terra, engenharias e multidisciplinar e; colégio de humanidades que agrupa ciências humanas, ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes (Capes, 2017).

Na última avaliação, que teve sua primeira etapa divulgada em setembro de 2017, foram avaliados 4.175 programas entre mestrados e doutorados. Destes, 119 obtiveram notas 1 e 2 e foram descredenciados, 1.372 obtiveram nota 3; 2.219 conseguiram notas 4 e 5 e; 465 conseguiram atingir o padrão de excelência internacional com nota 6 e 7.

Os dados da Capes não tratam da Amazônia e sim por região, portanto, os dados aqui apresentados trazem a região norte, pois seria desgastante e pouco proveitoso tratar os dados trazendo a Amazônia Legal como enfoque. A tabela a seguir mostra a distribuição desses programas pelo Brasil.

DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO

| Região | Notas | | | | | | | Total |
|--------------|-------|-----|------|------|-----|-----|-----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Centro-Oeste | | 10 | 134 | 132 | 45 | 14 | 5 | 340 |
| Nordeste | 2 | 26 | 369 | 311 | 104 | 26 | 9 | 847 |
| Norte | 3 | 14 | 113 | 72 | 20 | 5 | | 227 |
| Sudeste | 4 | 45 | 486 | 641 | 391 | 170 | 135 | 1872 |
| Sul | | 15 | 270 | 319 | 184 | 71 | 30 | 889 |
| Total | 9 | 110 | 1372 | 1475 | 744 | 286 | 179 | 4175 |

Fonte: Capes, 2017b

Como pode se perceber, a região norte é a última em número de programas de mestrado e doutorado no Brasil. Esses números não são absolutos, pois, apesar de a maioria dos programas (113 no total) terem nota 3, a Universidade Federal do Pará (UFPa) aparece na 14^a colocação no ranking do número de programas, com a maioria de seus programas sendo avaliados com notas entre 4 e 6. A porção norte do país também não apresenta nenhum programa com nota máxima (CAPES, 2017).

Com base nos dados disponibilizados pela Capes e IBGE, Cira-

ni et. all. (2012, p. 173) afirmam que:

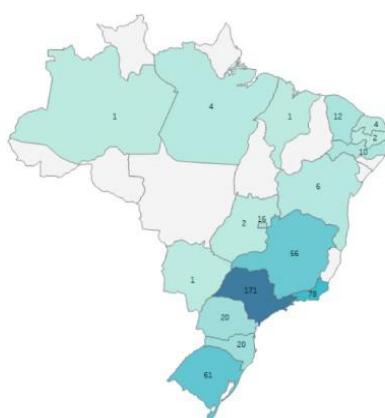
As comparações regionais são essenciais para analisar a realidade do país. Os dados comparativos entre as regiões brasileiras [...] apontam que, em 2011, de um total de 4.650 cursos de pós-graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, e somente 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte.

Cirani et. all. (2015, p. 173) continuam mostrando que:

A razão curso/população mostrava, em 2000, uma grande dispersão, com o Sudeste atingindo 22,9 cursos por cem mil habitantes e a região norte com somente 2,8, com uma média nacional de 14,3. Já em 2010, a média nacional sobe para 24,4 com a região Sudeste perdendo a posição de liderança com 29,5 e o Sul com 34,6. A região Norte sobe para 12,2, juntamente com outras regiões que tendem à média nacional.

Os dados apresentados pelos autores demonstram que a região norte ainda está muito aquém na quantidade de cursos oferecidos, no entanto, seguindo uma tendência nacional, mostram ligeiro crescimento. No mapa abaixo observamos os dados quanto ao número de programas de excelência no Brasil na última avaliação da Capes:

Avaliação Quadrienal 2017



Fonte: Capes, 2017b

Como podemos observar, a região norte apresenta apenas 5 (cinco) programas de excelência, quatro no estado do Pará e apenas um no estado do Amazonas. Isso se deve em grande parte às dificuldades que se encontram em formar doutores na região, bem como em se atrair doutores de outras regiões.

Falando um pouco sobre as dificuldades enfrentadas para se qualificar na Amazônia, Rodrigues (2014, p. 26) cita o exemplo do Campus Marajó-Breves da UFPA, diz o autor:

O local geograficamente mais próximo do campus do Marajó-Breves que oferta cursos de doutorado é Belém, capital do Pará. O tempo de viagem de um local para o outro, em média, é de, pelo menos, 12 horas. É possível imaginar o desgaste que isso gera ao professor que se submete a tal situação, tendo que, em alguns dias, se dedicar completamente às atividades de doutoramento na condição de discente e, em outros, dar tudo de si para não deixar a desejar em sala de aula como docente. No meio de tudo isso, boas horas de viagem tornam essa rotina um pouco mais cansativa.

Isso corrobora o exemplo dado acima sobre as dificuldades encontradas na Amazônia, pois, enquanto no sul e sudeste do Brasil (principalmente) os profissionais da educação podem se qualificar dentro da própria instituição ou mesmo na cidade e entorno, na região amazônica, os profissionais da educação têm que sair de suas cidades, enfrentando viagens altamente desgastantes dentro do estado ou mesmo fora.

Para tratar dessa discrepância entre, sobretudo, o norte e a região sudeste do Brasil, Rodrigues (2014) lança mão de dados do CGEE do ano de 2010, referentes ao período de 1996-2008. Neste intervalo de tempo, as Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte titularam respectivamente cerca de 12, 32 e 106 vezes menos do que a região sudeste que, no mesmo período, titulou 77,7% dos doutores do país. Rodrigues (2014, p. 29) demonstra ainda mais essa discrepância dizendo que:

No período de 1996-2008, somente a USP titulou 23.372 doutores; já as universidades da Região Norte titulararam 639 (CGGE, 2010), ou seja, mesmo juntas, as universidades localizadas na parte de cima do mapa brasileiro titulararam somente 2,7% do total de doutores de uma única universidade da Região Sudeste.

Isso tudo reflete nos investimentos na Pós-graduação. Pois, os investimentos da Capes em pós-graduação levam em consideração as avaliações feitas por ela para concessão de bolsas, por exemplo. A tabela abaixo mostra os investimentos em bolsas no ano de 2016 nos estados da região norte.

Tabela1: Investimento Capes em bolsas na região norte

| Estado | Investimento da Capes em Bolsas e fomento (valores em R\$) |
|--------------|---|
| Acre | 6.983.950,00 |
| Amazonas | 30.124.910,00 |
| Amapá | 4.762.050,00 |
| Pará | 65.413.530,00 |
| Rondônia | 8.002.670,00 |
| Roraima | 6.002.610,00 |
| Tocantins | 9.746.860,00 |
| Total | 131.036.580,00 |

Fonte: Capes, 2017b

Vemos nestes dados que o investimento em bolsas para a pós-graduação custeadas pela Capes para toda a região norte tem um total de pouco mais de 131 milhões de reais. Para efeito de comparação, o estado de São Paulo, no mesmo período, recebeu um investimento de quase 766 milhões de reais em bolsas da Capes. Neste ponto, a discrepância é assustadora, pois somente um estado da região sudeste (claro que notadamente é o estado que mais contribui para a formação de mestres e doutores) concentra um volume de recursos quase 7 vezes maior do que todo o investimento feito na região norte do país.

A sistemática da Capes para o processo decisório de investimentos na pós-graduação acaba por premiar os melhores programas, mas, ao mesmo tempo, cria um abismo entre as regiões. É totalmente compreensível que continue investindo nos melhores programas para que mantenham a qualidade e avancem ainda mais, no entanto, é necessário que se pense em políticas de expansão e melhoria da qualidade das regiões menos desenvolvidas e isso só se consegue com forte investimento estatal.

É necessária urgentemente uma política de investimentos nas

áreas mais carentes da pós-graduação stricto sensu, no entanto, na contramão disso tudo, o governo atual corta investimentos numa escala que praticamente inviabiliza até mesmo a manutenção dos cursos que já estão em funcionamento.

Uma das medidas impostas pelo governo atual é contingenciamento de recursos para a ciência com a justificativa de manter as contas do Estado dentro da meta fiscal estabelecida. Silva (2017) argumenta que “o contingenciamento de até 44% do orçamento destinado à Ciência e Tecnologia pode levar ao colapso toda a estrutura de desenvolvimento de pesquisa e inovação que há no Brasil hoje”.

Silva (2017) traz números que demonstram o tamanho do impacto que esse corte pode causar. Demonstra o autor que: “Os investimentos em Ciência e Tecnologia vêm caindo desde o início da crise brasileira, em 2014. Antes, em 2013, o valor chegou perto de R\$ 7 bilhões e se retraiu até pouco mais de R\$ 4 bilhões em 2016”. Continua trazendo dados do Ministério da Fazenda:

O congelamento da verba para o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações pode chegar até R\$ 2,2 bilhões (o orçamento total estava estipulado em R\$ 5 bilhões), dentro de um pacote de R\$ 42,1 bilhões contingenciados, de acordo com o que foi divulgado pelo Ministério da Fazenda em edição extra do Diário Oficial.

Como se observa, o valor estipulado não chega a um terço do que tínhamos em 2013, isso desconsidera completamente todo o avanço da ciência brasileira nos últimos anos e, consequentemente, fará com que se estabeleçam critérios ainda mais rigorosos sobre onde investir o pouco que se terá.

Considerações Finais

Nesse contexto sombrio, tornam-se cada vez mais necessárias ações de resistência a essa imposição de contingenciamento que atinge uma área tão importante para o desenvolvimento da nação como é a ciência.

O dia C da Ciência é um bom exemplo de iniciativa de resistência a esse corte desmedido de investimentos na ciência. Com o intuito

de levar a ciência a espaços públicos a fim de demonstrar à comunidade a importância das pesquisas e como influenciam o cotidiano de todo cidadão, foi um importante marco para que mais iniciativas como estas ocorram e tenham o clamor popular para a importância da ciência na sociedade.

No que concerne aos investimentos na pós-graduação na Amazônia, é latente que é necessário que se tenha mais investimentos, que vão além do estabelecido pela política de investimentos da Capes. É inegável que todo o contexto que atravessa o país tem papel fundamental no futuro da pós-graduação na região amazônica, no entanto, é necessário que se estabeleça uma rede de parcerias entre as universidades da região em busca de novos investimentos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a Avaliação**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Quadrienal em números**. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/avaliacaoemnumeros>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- CIRANI, C. B. S.; DA SILVA, H. H. M.; CAMPANARIO, M. de A. A. A Evolução do Ensino da Pós-graduação Estrito Senso em Administração no Brasil. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 6, art. 1, p. 765-783, nov./dez. 2012. Disponível em: <www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 15 set. 2017.
- CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./out./nov./dez. 2005.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-

graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.

RODRIGUES, R. de O. Pós-graduação na Amazônia: o desafio de formar (em) redes. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 19 - 45, mar. 2014.

SILVA, L. F. O que acontecerá com o Brasil após grande corte de verbas para Ciência e Tecnologia? **Jornal Vix-online**, Portugal, 2017. Disponível em: <<https://www.vix.com/pt/ciencia/544180/o-que-acontecerá-com-o-brasil-apos-grande-corte-de-verbas-para-ciencia-e-tecnologia>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

CAPÍTULO V

A DISCUSSÃO DO TERMO GÊNERO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO AMAZÔNICO^{*}

Rivamildo Monteiro Coutinho¹

Tania Sueley Azevedo Brasileiro²

Sinara Almeida da Costa³

Introdução

A formação docente, aquela na qual o professor precisa ser considerado um agente em constante processo de amadurecimento profissional, sujeito ativo e em permanente construção de um saber significativo que possa acompanhar as constantes mudanças educacionais continua sendo um desafio atual, pois, na história da educação sempre se questionou a importância da formação de professores para atuar na educação e hoje tal formação profissional vem sendo colocada no centro das discussões como um dos pilares para se alcançar uma educação pública de qualidade.

Quando se trata de formação de professores no contexto da educação brasileira, particularmente aquela que vem acontecendo no cenário amazônico, implica reconhecermos que estamos num espaço mar-

*DOI – 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.107-130

¹Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI). E-mail: rmcoutinho@hotmail.com

²Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Pós doutora em Psicologia (IP/USP) e Doutora em Educação (URV/ES-FE/USP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI). E-mail: brasileirotania@gmail.com

³Professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI). E-mail: sinaraacs@hotmail.com

cadaamente constituído de inúmeras diversidades, com um acervo cultural construído pelos povos tradicionais da região, que exige uma compreensão da grande complexidade e dos desafios educacionais para uma formação docente que atenda tais particularidades, contribuindo para que os futuros profissionais que atuarão na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil possam estar preparados para o enfrentamento destas diversidades sociais que os esperam no cotidiano escolar de nossa região.

O cenário educacional brasileiro tem em seu contexto histórico e social uma grande diversidade que deve ser levada em consideração ao se pensar a organização de um curso de formação de professores “toda-via, esta característica ainda é pouco considerada nos currículos escolares” (COLARES; COLARES, 2017) e no contexto educacional amazônico tal realidade não é diferente, pois a grande maioria dos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades da região, que é responsável pela formação inicial de futuros professores das séries iniciais que atendem crianças pequenas, não tem claramente em suas propostas curriculares a discussão de temáticas que atendam essa diversidade social, tais como gênero, desigualdades e diferenças entre sexo e suas relações com o processo ensino-aprendizagem e as possíveis implicações sociais que este profissional possa ter no exercício da profissão docente.

Neste artigo, abordamos a inserção das discussões sobre gênero docente no currículo do curso de Pedagogia, analisando que estratégias os professores formadores do curso, durante suas aulas, adotam para realizar discussões que giram em torno desta temática com futuros profissionais que atuarão na educação de crianças pequenas. Acreditamos ser fundamental tal discussão, uma vez que a Pedagogia caracteriza-se socialmente como um curso eminentemente feminino, associado aos cuidados e a educação de crianças pequenas ao universo feminino; as possíveis implicações e obstáculos no que se refere à presença do masculino no espaço de Educação Infantil surgem efetivamente quando o egresso assume profissionalmente à docência de turmas de crianças pequenas em momentos posteriores a sua saída da universidade.

Assim, esta pesquisa buscou problematizar os discursos sobre gênero docente masculino na construção do currículo no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), bem como apontar a grande relevância deste tema ser debatido por profes-

sores formadores de futuros profissionais que atuarão na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, constituída principalmente de artigos científicos que abordam o tema em questão, documental e pesquisa empírica, esta última aplicando entrevista com a coordenadora do referido curso e questionário aos professores que ministraram os componentes curriculares: Didática e Formação docente, Teoria do Currículo, Educação Infantil e Ludicidade e Corporeidade, uma vez que são esses componentes que, numa visão inicial do pesquisador, deveriam discutir com mais propriedade as questões de gênero na educação e suas relações com a aprendizagem de crianças pequenas.

No primeiro tópico deste artigo, abordamos o conceito de gênero, suas visões no contexto educacional e a relevância desta discussão nos cursos de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia, “por ser o maior responsável pela preparação dos profissionais da educação infantil e o ensino fundamental (séries iniciais), mas também pelas discussões relativas às questões curriculares da educação básica” (COLARES; COLARES, 2011).

Em seguida, tratamos alguns elementos dos documentos legais que regulamentam a inserção da temática gênero nos currículos do curso de Pedagogia, tais como: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre outros. Também foi abordado o Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e, principalmente, a presença das discussões sobre gênero no processo de formação docente.

No último tópico fazemos a descrição e análise do material coletado na pesquisa realizada, dando ênfase se há a preocupação quanto a reformulação do currículo do curso de Pedagogia para que se possa inserir a discussão do gênero docente masculino no processo de formação profissional dos futuros professores.

Gênero, suas visões no contexto universitário e a relevância desta discussão nos cursos de formação de professores

Para compreender as relações entre homens e mulheres no contexto universitário, as atribuições, os papéis e os comportamentos ado-

tados pelo professor ou pela professora, pelos acadêmicos ou acadêmicas, especificamente nos cursos de formação de professores que atuarão na docência de turmas de educação infantil, é importante entender a diferença entre gênero (categoria social) e sexo (dado biológico, natural).

Para Scott (1999), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim uma construção social e histórica dos sexos”. Já Meyer (2001, p. 32), ao conceituar o termo gênero, afirma ser “um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando dessa forma o determinismo biológico e econômico vigente até então, em algumas das teorizações anteriores”. Portanto, os valores, as características, os comportamentos, as habilidades, as capacidades ou as imagens e símbolos atribuídos ao indivíduo, de acordo com as diferenças sexuais, são construções sociais e ideológicas. O não entendimento dessas questões tem impossibilitado os indivíduos, de qualquer grupo social, de viver relações mais igualitárias, de assumir papéis e exercer certas profissões que façam sentir-se importantes enquanto ser social.

O conceito de gênero deve ser entendido como uma categoria social que implica na atribuição de significados a um dado natural, o sexo biológico. Por ser uma construção cultural, o conceito de gênero é histórico e singular. Não se define o que é homem ou mulher no momento do nascimento do indivíduo pelas suas características biológicas, e sim através da atribuição de características, de símbolos, de significados e de imagens construídos pela cultura e repassado através de um processo educativo. No gênero, as categorias histórica e biológica são indissolúveis. Louro (1997, p. 40) enfatiza que:

O processo de educação de homens e mulheres supõe, portanto, uma construção social – e corporal dos sujeitos. Implica na transmissão / aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições “apropriadas a cada sexo”.

De acordo com a afirmação da autora, observa-se que em nossa sociedade o processo de socialização de homens e mulheres é orientado por modelos e papéis sexuais marcados pela dicotomia e polarização. Mas há características de um e outro gênero em todas as pessoas, sendo

valorizadas de forma diferente, de acordo com o lugar em que cada um ocupa, nos diferentes grupos sociais. Porém, a partir do momento em que se impõem limites às crianças para que estas desenvolvam características “aceitáveis” apenas ao seu sexo biológico, estaremos também limitando suas experiências.

Ao se discutir a importância da inserção do termo gênero no processo de formação de professores, não se pode deixar de sinalizar a relevância de trazer também a discussão do que é identidade de gênero e identidade profissional, uma vez que os cursos de formação inicial, como a graduação em Pedagogia, é um dos responsáveis e deve incorporá-la ao seu currículo, devido os discentes estarem em processo ativo de formação teórico-prática, sendo fundamental a construção de sua identidade profissional, pautada no reconhecimento de sua identidade de gênero, construída socialmente.

O termo identidade será aqui utilizado como um processo que envolve aspectos relacionados tanto a identidade da pessoa, quanto à identidade de gênero e profissional. No que se refere à identidade dos professores como profissionais da educação, Nóvoa (1992, p. 16) chama a atenção para o seguinte aspecto:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A identidade profissional de professores e de professoras parte, inicialmente, da presença do sexo e do gênero na construção do sujeito. Nesse sentido, as lutas em torno do ingresso de homens e mulheres em profissões que a sociedade estereotipou como feminina ou masculina, somente serão válidas, e os sucessos só serão alcançados, quando houver uma equivalência entre os gêneros, fugindo assim dos modelos típicos, pois homens e mulheres devem ter os mesmos direitos e valores dentro de qualquer profissão que exerçam na sociedade a qual estejam inseridos.

As profissões consideradas como masculinas estão aos poucos sendo ocupadas pelas mulheres, assim como os espaços de trabalho

considerados femininos também estão contando com a presença de homens. Nesse sentido, as relações de gênero e trabalho precisam ser repensadas, pois há uma adequação do modelo de gênero que visa atender as demandas da própria sociedade, mas ainda falta muito para que o modelo dominante seja substituído por um mais realista, onde homens possam exercer as mesmas atividades que as mulheres exercem, e vice-versa. O importante é que tenham compromisso, vontade e disposição para realizá-las.

Segundo Louro (1997, p. 24), gênero é parte constituinte da identidade dos sujeitos e “opera com uma concepção” de “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”, dessa forma, podemos compreender que os sujeitos constituídos socialmente, através do gênero, não são homogêneos e estão constantemente entrelaçados e articulados com outras dimensões, sejam elas sociais, históricas, econômicas, sexuais, de classe, étnicas e culturais.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o curso de Pedagogia esteja atento a esta realidade pluricultural, através de uma educação intercultural que possa dar subsídios para que os futuros profissionais enfrentem as inúmeras diversidades e complexidades de cada região, de cada espaço escolar com suas especificidades, como é o caso da nossa região amazônica. Oferecer durante o processo de formação inicial, mecanismos para que possam enfrentar e superar as desigualdades através de uma educação que leve em consideração os problemas socioculturais, que permeiam a efetivação de uma educação de qualidade e igualitária no contexto amazônico. Segundo Colares e Colares (2011, p. 2):

Uma educação que considere e respeite a diversidade assenta-se na efetivação de um currículo capaz de promover mudanças substanciais nas relações que se estabelecem entre os diferentes sem, contudo, deixar de considerar os fatores que promovem as desigualdades, e atentando para o fato de que a mera aceitação do outro, do diferente, não é suficiente para a superação das desigualdades que estão presentes nas relações sociais.

O papel das universidades, especificamente através dos cursos de formação de professores, é o de contribuir na superação dessas diversidades sociais que tanto tem provocado preconceitos, discrimina-

ções, entraves sociais, desigualdades de gênero e com isso deficiências no ensino. E dar esse suporte teórico/prático aos futuros docentes, dentro do contexto universitário, através de discussões e da inserção de temáticas como a questão do gênero docente masculino e seus possíveis desafios sociais na atuação profissional na educação infantil no espaço amazônico, já é um primeiro passo rumo ao entendimento de que o processo de educação que se dá nos cursos de formação de professores deve estar articulado com a realidade na qual a universidade está inserida, contribuindo, assim, para que sejam minimizadas as complexidades que dificultam uma educação humanizada, voltada para a Amazônia. De acordo com Valente e Costa (2017, p. 79):

Pensar uma educação e uma formação de professores que leve em consideração as questões da diversidade, implica no reconhecimento de que abrigamos no contexto amazônico, um rico acervo sociocultural, representado pelas populações tradicionais, quilombolas, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, assentados, sem-terras, populações urbanas, camponeses, os quais constroem formas de existência particulares, e estas interferem, impõem e exigem enormes desafios no planejamento de políticas educacionais.

Nesse sentido, torna-se urgente a preocupação quanto à reformulação do currículo dos cursos de formação inicial de professores, para que se possa inserir a grande diversidade sociocultural que permeia o espaço amazônico, principalmente nos cursos de Pedagogia oferecidos nas universidades da Amazônia, dando destaque aqui neste artigo a discussão do gênero docente no processo de formação profissional dos futuros professores.

O que dizem as legislações que normatizam a educação brasileira sobre a discussão da temática gênero nos currículos do curso de pedagogia?

As discussões que giram em torno das questões do gênero, principalmente no que se refere ao gênero docente nos cursos de formação de professores, dentro do contexto universitário, ainda são muito escassas. Na verdade, na maioria das vezes são silenciadas, devido ao currícu-

lo desses cursos de formação não ter abertura para discutir, com quem de fato assumirá a docência de turmas de crianças pequenas, futuros cidadãos que terão o poder nas mãos para mudar a sociedade atual, que ainda produz discursos estereotipados, estabelecendo padrões sociais e profissionais de acordo com o que historicamente se convencionou como normal e aceitável.

O currículo dos cursos de formação de professores, em especial o de graduação em Pedagogia, muitas vezes, “é criado como uma forma de camuflar a realidade existente ao passo que negam ou silencia a diversidade humana presente nas discussões de gênero” (JÚNIOR; SANTOS, 2017, p. 2), deixando para o momento no qual os docentes assumem profissionalmente as turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os possíveis entraves, obstáculos, preconceitos e discriminações relacionados ao fato de, por exemplo, homens assumirem turmas de crianças pequenas.

Apesar desse silêncio que paira sobre as discussões de gênero nos currículos dos cursos de formação de professores, já se observa, de forma ainda tímida, a inserção do termo gênero e a grande diversidade que gira em torno deste em Marcos Normativos que regularizam a educação em nosso país, tais como: a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), além dos Projetos Políticos Curriculares (PPC) de algumas universidades que oferecem cursos de formação de professores.

Mas antes de adentrar nos textos desses marcos normativos e verificar como o termo gênero e suas discussões devem ser contemplados nos currículos dos cursos de formação de professores, seja de forma transversal ou enquanto um componente curricular torna-se necessário conceituar o que é currículo. De acordo com Goodson (1995, p.31), “a palavra currículo vem da palavra latina *Scuse*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”. Já segundo Silva (1999, p. 50), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto,

discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Enquanto documento normativo e político que contribui para as relações de poder dentro de um contexto social, que caracteriza a identidade de uma instituição, de um curso.

O currículo deve levar em consideração essa grande diversidade social, cultural e humana que gira em torno do processo de formação de professores. “Nesse contexto, é necessário analisar o currículo do curso de Pedagogia, questionando que tipo de professor está se formando e para qual contexto” (CRUZ; SOUZA, 2012, p. 2), pois se torna fundamental que se tenha essa visão de forma clara, pois influenciará na formação para atuar na diversidade.

Não se pode esquecer que o currículo é permeado de poder, proporciona a formação, e o desenvolvimento de profissionais, de teorias e práticas definidas como conhecimento oficial, define conteúdos, saberes e práticas. Inclui ou exclui valores, atitudes consideradas normais ou anormais, controla, pune e impõe discursos, pois o “currículo, mas do que um amontoado de conteúdos fragmentados ditos ‘necessários’ é, sem dúvida, um ato de poder – por fazer parte de uma instituição ‘formativa’, controladora, punitiva e vigilante” (FOUCALT, 2009). Assim, o grande desafio é superar o rompimento da estrutura política do currículo monocultural, aquele que tem uma visão condicionada, e estabelecer uma proposta curricular voltada para trabalhar as diversidades sociais e culturais, que leve em consideração quem está se formando e para qual realidade está se formando, como é o caso da nossa região amazônica. Neste aspecto, precisa-se ter clareza de que Amazônia estamos falando, pois, “Se antes a Amazônia se via, mas não via o mundo, devido os seus apagões estruturais, hoje a Amazônia consegue ver muito do mundo, mas a opacidade do capitalismo não nos deixa enxergar nossas próprias raízes, nossas diversidades culturais e sociais.” (COSTA; BRASILEIRO, 2016, p. 71).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, descreve: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 116), destacando que a educação deve ser um processo compartilhado, não ficando somente a cargo da escola a formação cidadã das crianças, jo-

vens e adultos. Segundo Júnior e Santos (2017, p. 5), “é importante destacar que esses objetivos caracterizam o sujeito sem distinção de sexo, raça e classe social, levando em consideração o exercício da cidadania como aquele que tem direito e deveres”, portanto, essa igualdade social deve estar contemplada nas propostas curriculares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) traz em seu texto, no Art. 2º, que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, p. 7), e afirma no inciso IV que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e, em seu Art. 32, no inciso IV, afirma que é fundamental “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 2005, p. 17). Entretanto, como na Constituição Federal de 1988 não deixa explícito em sua redação a importância de se trabalhar para as diversidades, especificamente em relação ao gênero nos contextos educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), também contemplam em seus textos conteúdos que se referem a formação pessoal e social, pautada nas relações de gênero, sexualidade e formação da identidade, afirmindo que tais conteúdos ou discussões devam fazer parte da educação numa visão macro, como um processo contínuo, dando destaque ao fato que esse processo educativo voltado para atender essa diversidade social deve começar na infância, daí a importância que os currículos dos cursos de formação de professores contemplem conteúdos que envolvem tais problemáticas. Entretanto,

Pensar a diferença apenas como oposição a igualdade e buscar resolver a desigualdade com a valorização da diversidade pode cair em reducionismos que, na prática, apenas escamoteiam as relações sociais e os movimentos fundamentados em interesses de classe que orientam as práticas escolares. Possivelmente é pouco precisa a utilização destes termos no cotidiano escolar, ainda que alguns autores se esforcem em precisá-los nos seus textos. A diferença e a diversidade afirmam-se como individuali-

dade, interioridade, para as quais se exige respeito e igualdade de tratamento perante qualquer outro que também se apresente em suas idiossincrasias. Desta compreensão decorreria a totalidade articulada dos indivíduos em iguais condições de possibilidades. A superação da desigualdade pela semântica, pela assimilação da diversidade enquanto condição primária e essencial, que comporta até mesmo as desigualdades (BRASILEIRO; COLARES; COLARES, 2012, p. 08).

Ao se buscar compreender como as questões que geram em torno da temática gênero, e principalmente o silenciamento da discussão gênero docente, continuam se perpetuando nas escolas como algo natural, mesmo quando muitos docentes do sexo masculino vivenciam algumas vezes experiências negativas, discriminatórias e preconceituosas no cotidiano escolar, por optar exercer uma profissão que a sociedade insiste em caracterizá-la como feminina, torna-se pertinente analisar como se deu a formação inicial desses professores, como o currículo do seu curso de formação foi estruturado no sentido que a temática gênero e outras semelhantes fossem discutidas dando suporte teórico e prático para o enfrentamento dessas questões sociais no chão da escola.

Nesse sentido, buscou-se analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como um documento que norteia a formação de professores, escolhido por poder caracterizar a realidade de uma universidade amazônica que forma professores para atuar com essa complexa diversidade regional, pois, de acordo com o documento:

A educação escolar, vetor de qualquer política de desenvolvimento humano e social, é uma questão que merece atenção redobrada na Amazônia como um todo e no estado do Pará, em especial. Isso porque o Estado apresenta os piores índices do IDEB de todas as unidades da Federação. Há razões várias para tanto. A Amazônia é uma vasta região, em que habita enorme diversidade étnico-cultural (PPC/UFOPA, p. 16).

De acordo com a análise realizada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o termo gênero, especificamente, é pouco destacado como fator importante nos objetivos elencados, nas discussões que permeiam as salas de aula, nas competências e habilida-

des que se espera no profissional em formação. O PPC evidencia bastante a formação voltada para a diversidade, a luta contra as desigualdades sociais e formas de discriminação, como se pode observar nos seus objetivos específicos ao afirmar que o curso deve “proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, promovendo a valorização diferença e diversidade social” (PPC/UFOPA, p.23). Contudo, Brasileiro, Moreira e Sousa (2011, p. 115) afirmam que:

[...] o reconhecimento de que a sociedade brasileira é multicultural e que a escola tem produzido a exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões étnico culturais dominantes pode se transformar em poderosos aliados às práticas denunciadoras de preconceitos e minimizadoras de fatores que vêm contribuindo historicamente para a permanência das desigualdades e de seus desdobramentos na sociedade mundial. Significa compreendermos a necessidade de partirmos para formas de atuação que ultrapassam os muros das instituições escolares. Acreditamos que tais reflexões e a reconfiguração do currículo podem encaminhar mudanças significativas aos cursos de formação docente.

Enquanto um projeto que assume uma dimensão política e democrática de sociedade, que busca um ideal de humanidade, o PPC de Pedagogia precisa voltar sua atenção para a temática gênero docente e suas possíveis implicações na prática pedagógica, uma vez que é nítida a pouca procura e principalmente a permanência de acadêmicos do sexo masculino nos cursos de formação de professores. Já que o documento traz em seu bojo que a “educação e aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e das disputas sociais” (PPC/UFOPA, p. 19) é fundamental intervir nessa realidade acadêmica que vem influenciando há tempos o perfil profissional da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o perfil esperado na formação do curso, o pedagogo egresso deve ser um profissional que:

[...] atua com ética e compromisso, lutando por uma sociedade justa, equânime e igualitária; promova a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconheça e respeite as ma-

nifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; relate as diversas formas de expressão e de comunicação nos processos didático pedagógicos; promova relações de cooperação entre instituição educativa, família e comunidade; demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças e identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, visando contribuir para superação de exclusões e preconceitos de ordem social, etnoracial, cultural, religiosa, linguística e de pessoas com deficiência; desenvolva trabalho em equipe, de forma cooperativa e colegiada; realize pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares [...]. (PPC/UFOPA, 2015, p. 25).

O Parecer do Conselho Nacional da Educação, nº 05 de 2005, apresenta as competências e habilidades que o profissional graduado em Pedagogia deve ter, pois este deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientação sexual, entre outras; (PPC/UFOPA, p. 26), o que é corroborado pelo Projeto Político do curso de Pedagogia da UFOPA.

Ao assumir profissionalmente as turmas de crianças pequenas, esse profissional precisar ir além do ato consciente e o respeito às diferenças de gênero no contexto escolar, mesmo porque, segundo Colares e Colares (2011, p. 2) deve-se atentar “para o fato de que a mera aceitação do outro, do diferente, não é suficiente para a superação das desigualdades que estão presentes nas relações sociais”, é necessário ter uma postura mais crítica, ter atitudes que de fato eliminem essa errônea compreensão construída historicamente que existam profissões ligadas ao sexo, fazendo com os que optem por elas, sendo do sexo oposto, sofram discriminações e precisem superar obstáculos sociais para efetivação de uma prática pedagógica de qualidade, independente do sexo, como é o caso dos professores na educação infantil. Essa postura, no que refere à mudanças na forma de ver o profissionalismo relacionado a gênero, seja ele na docência ou em qualquer outra profissão, precisa ser encarado naturalmente, através de discussões pautadas na diversidade, e

esse pontapé precisa ser dado nas universidades, nos cursos que preparam esses profissionais para o mercado de trabalho, “posto que o sistema educacional e as instituições escolares são produtos sociais historicamente construídos, são também modificáveis” (COLARES; COLARES, 2011, p. 3).

Na organização curricular do PPC do curso de Pedagogia da UFOPA, em especial no ementário dos componentes curriculares, em nenhuma das disciplinas ofertadas pelo curso aparece de forma clara o tema gênero como proposta de conteúdo, discussão ou eixo transversal a ser trabalhado no processo de formação acadêmica com os futuros profissionais que atuarão na docência de turmas de crianças pequenas. O componente curricular Didática e formação docente é o único que apresenta em sua ementa o tema “formação e identidade docente”, componente este que poderia ser um cenário propício para discussões sobre gênero no processo de formação da identidade docente destes futuros profissionais. Dessa forma, o currículo do curso de pedagogia precisa com urgência ser reformulado para acompanhar as mudanças sociais que exigem das universidades uma postura mais crítica quanto à formação para a diversidade cultural, de gênero e sexual, pois como afirmam Cruz e Souza (2012, p. 2):

É na formação que o professor tem a oportunidade de refletir sobre suas crenças, seus valores, seus discursos, suas ideologias, seu posicionamento frente à diversidade cultural, de gênero e sexual. A universidade tem um papel importante nessa formação, podendo contribuir para uma sociedade menos homofóbica, misógina e sexista, em prol do respeito e do reconhecimento das diversidades. Neste contexto, é preciso repensar como as universidades vêm preparando os Pedagogos (as) para intervir de forma crítica no que concerne as questões de Corpo, Gênero e Sexualidade no cotidiano da sala de aula. Discutir essas questões na formação do Pedagogo é proporcionar um olhar profundo no currículo do curso.

Discutir e reformular o currículo do curso de Pedagogia exigem práticas discursivas voltadas para uma formação cidadã, para o atendimento das diversidades, como a igualdade de direitos, a dignidade humana, a vida social e o respeito ao outro e não apenas uma organização

que leve em consideração aspectos e posições teórico-metodológicas e epistemológicas. É preciso a efetivação de um currículo em ação que respeite e valorize o diferente, no qual as questões sobre a diversidade cultural e de gênero não sejam mais fragmentadas e superficiais, que sejam de fato transformadas em ações e em discursos efetivos na prática do cotidiano escolar, pois, só assim as diversidades social, cultural e regional serão vistas como natural.

Como as questões de gênero são discutidas no contexto universitário da Amazônia?

Historicamente, as questões que giram em torno do gênero, que a sociedade relaciona aos valores, a cultura, opções sexuais, construídas socialmente, foram afetadas pela divisão de trabalho e, assim, tanto os homens quanto as mulheres foram condicionados através da biologia (sexo) e da cultura (gênero). De acordo com Jilou e Cecílio (2015, p. 2), “houve um tempo em que eram atribuídas aos homens, funções diferentes das destinadas às mulheres, e que elas não poderiam, de forma alguma, desempenhar. Mas ninguém questionava se eram capazes, se queriam, saberiam ou deveriam realizar determinadas tarefas”. Assim como houve um tempo em que as funções socialmente indicadas para as mulheres não eram bem vistas se fossem exercidas por homens. Essas imposições, construídas historicamente pela sociedade, foram transferidas para o contexto escolar, principalmente para o espaço universitário, no qual a procura por cursos de formação que definirão qual profissão aquele ou aquela cidadã seguirá na sua vida. Nesse contexto, no curso de Pedagogia, que é a base da formação inicial de professores, essa realidade não foi diferente, uma vez que a sociedade estereotipou o curso como eminentemente feminino, afastando uma grande parcela de homens que pretendiam seguir a carreira docente na educação infantil.

Com base nessas percepções, buscou-se problematizar os discursos sobre gênero docente masculino na construção do currículo no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFO-PA), *lócus* da pesquisa, com o objetivo de retratar como se dá a formação inicial de professores no contexto amazônico, bem como apontar a grande relevância em se discutir este tema, no contexto universitário, por professores formadores de futuros profissionais que atuarão na

Educação Infantil.

Para dar base a discussão referente à inserção ou não da temática gênero docente no currículo do curso de Pedagogia da UFOPA, foi realizada uma entrevista com o (a) coordenador(a)⁴ desta Licenciatura e distribuídos questionários para cinco (05) professores que ministram componentes curriculares que poderiam trazer uma discussão mais contundente sobre a temática em suas aulas: Didática e Formação Docente, Ludicidade e Corporeidade, Educação Infantil e Teoria do Currículo. Porém, apenas um (a) professor (a) retornou com o questionário respondido; os dados serão apresentados como pontos de vista pessoal, de quem coordenada o curso e de quem vivencia à docência universitária em um curso de formação de professores para a educação básica.

O currículo do curso de Pedagogia, assim como dos demais cursos de licenciatura, está passando por um processo de reformulação para atender a Resolução N. 02/2015 do Conselho Nacional de Educação e os Pareceres N. 01/2006 e 02/2006 do Ministério da Educação, levando em consideração o preconizado pela Base Nacional Comum Curricular. Segundo a coordenadora do curso pesquisado, quando perguntada se existe a preocupação em discutir com os futuros professores da Ed. Infantil e do Ensino Fundamental a questão de gênero docente e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, a mesma afirma que o currículo do curso está adequado a legislação que fala sobre formação de professores; nesse sentido, a temática de gênero está presente, inclusive para atender as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e ainda reforça que o PPC do curso está em consonância com o Parecer nº 05/2005 do Conselho Nacional da Educação,

[...] explicitando que esse aluno deve ser, ao final do curso, capaz de demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental, ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religião, necessidades especiais, escolhas sexuais entre outros. Então são temáticas que estão presentes no curso de Pedagogia (COORDENADORA, 2018).

Porém, segundo as palavras do docente participante da pesqui-

⁴Será adotado esta maneira de identificação dos (as) participantes do estudo afim de garantir seu anonimato.

sa, a temática pode estar presente no curso de Pedagogia, através do PPC, mas não tem se aplicado com efetividade na sala de aula, pois “não há esta preocupação em se discutir esta questão, pois em nenhuma ementa das disciplinas aparece este conteúdo a ser trabalhado. O máximo que ocorre, é que a temática apareça de modo transversal nas discussões” (PROFESSOR (A), 2018). De fato, transversalizar a temática de gênero no currículo do curso de Pedagogia torna-se fundamental, pois todos os componentes curriculares deveriam voltar suas discussões também para esta temática, que é fundamental na construção da identidade profissional do futuro(a) pedagogo(a), debatendo as possíveis formas de enfrentamento para situações sociais que permeiam as escolas de Educação Infantil, associadas ao gênero docente.

Silenciar as discussões de gênero é uma grande falha dos currículos dos cursos de formação de professores, mas especificamente na licenciatura de Pedagogia, pois a escolha pelo curso tem uma grande influência social dada ao gênero do acadêmico. Segundo o (a) professor (a), é “lastimável considerando que desde a escolha do curso, muitas vezes esta é feita influenciada pela questão de gênero, exemplo: o Curso de Pedagogia, sobre a ótica tradicional do gênero, é considerado feminino, logo, a maioria das pessoas que o escolhem são mulheres”. Reforçar o currículo, estabelecendo apenas uma ou mais disciplinas específicas para discutir o gênero e outras temáticas afins, tão importantes na construção da identidade profissional do docente, não resolveria essa omissão histórica. Segundo a coordenadora (2018) do curso entrevistado (a):

[...] é uma compreensão, às vezes equivocada dizer se o curso atende ou não atende uma legislação quando ele tem um componente curricular específico, na verdade não há necessidade de se ter um componente curricular específico para tratar da questão de gênero, assim como de outras questões também. O fato de não existir uma disciplina específica não significa que a temática não é tratada ou não possa ser tratada dentro do currículo do curso. A exigência legal, ela é cumprida e dependendo do recorte que o professor faz na disciplina, dependendo das demandas que os próprios estudantes ou a comunidade apresenta, o currículo é direcionado, ou as disciplinas para atender essas demandas, então é uma demanda presente e o currículo está aberto para tratá-las.

Porém, o que se observa é que tal silenciamento, referente às questões de gênero no curso de Pedagogia, se tornou tão normal devido às turmas serem compostas basicamente por mulheres. Algumas vezes parece extremamente comum que até os docentes dos cursos de formação de professores tenham esse olhar, que reproduz alguns discursos sociais, como afirma o(a) professor(a) pesquisado(a): “muitos (as) de nós, educadores (as), e de nossos (as) acadêmicos (as) acabamos reproduzindo comportamentos e ideias que perpetuam as visões tradicionais, a exemplo de que na Educação Infantil é restrita as mulheres”. Assim, mesmo de forma transversalizada, e devido a outros conteúdos que fazem parte da ementa dos componentes curriculares, associada ainda a uma carga horária mínima, sobra pouco tempo para abordar tais questões. E ainda essas problemáticas acontecem quando há demanda, ou seja, quando os acadêmicos vivenciam experiências, às vezes preconceituosas, durante as atividades de estágios e trazem “a problemática para ser discutida no contexto da sala de aula e assim encontrar alternativas para abordar ou contar aquela problemática” (COORDENADORA, 2018).

É importante constatar que o currículo do curso de Pedagogia está sendo reformulado, está se adequando as legislações educacionais vigentes, que veem a necessidade de se inserir questões sociais e humanas no seu percurso formativo, como a temática gênero, de forma mais efetiva nas discussões dentro dos cursos de formação de professores, dando suporte para a construção da identidade profissional do futuro docente da educação básica. A responsabilidade da universidade, no que se refere ao gênero docente. Especificamente do (a) pedagogo(a) do sexo masculino, que vai atuar na Educação Infantil, segundo o (a) coordenador(a) (2018),

[...] desconstruir essa imagem do feminino, professoras mulheres, porque eu tenho visto os nossos alunos, independente de sexo, eles têm recebido uma formação muito consistente para atuar na educação infantil e nas séries iniciais. A presença do professor ela é importante, inclusive na construção da identidade desses alunos. Como agente passa isso para as mulheres, o homem também tem essa referência na formação dos estudantes, então a formação que a gente está dando dentro do curso de Pe-

dagogia, independente do sexo do nosso aluno, ela é visando no sentido de desenvolver cidadania, desenvolver um olhar crítico sobre educação, um olhar crítico sobre a sociedade, sobre o contexto no qual essas crianças, esses jovens estão inseridos. Então é fundamental a participação dos estudantes dentro desse processo.

A sociedade precisa compreender que para assumir uma turma de crianças pequenas, o fundamental é o profissionalismo com que o pedagogo ou pedagoga exercerá seu papel docente, e que o gênero não é fator a ser considerado para assumir qualquer profissão. Segundo dados desse estudo, “o importante é que o (a) profissional que trabalhe em qualquer área tenha estes requisitos: 1) ame o que faz, 2) leia sempre para se atualizar, 3) desenvolva constantemente suas habilidades e competências, 4) tenha compromisso, cumpra suas obrigações com responsabilidade” (PROFESSOR (A), 2018), e a universidade, através dos cursos de formação de professores, deve assumir esse papel fundamental.

Considerações Finais

É fundamental que as universidades e as escolas estreitem mais sua relação no que se refere à formação inicial dos futuros professores da educação básica, como preconiza a resolução n. 02/2015/CNE, enfatizando ações que possam fazer uma releitura de seus currículos das licenciaturas, possibilitando principalmente alternativas para que os acadêmicos de tais cursos discutam temáticas sociais que darão base para um enfrentamento de possíveis situações preconceituosas, relacionadas a gênero no contexto escolar. Para isto, propõem-se a inserção de debates, pesquisas, seminários sobre o gênero da Educação Infantil e o papel do docente masculino no processo de desenvolvimento integral de crianças pequenas, pois estas seriam algumas das alternativas de preparação do futuro professor para esta realidade, na qual a sociedade ao longo da história caracterizou como um espaço tipicamente feminino.

Assim, o profissional do sexo masculino que opta pela carreira docente na Educação Infantil estará apto a mostrar que o homem pode ter sucesso profissional e que a aptidão para o magistério nessa etapa da educação básica não depende do sexo, muito menos das habilidades maternais, mas sim do profissionalismo com que desenvolva suas práti-

cas pedagógicas para a formação integral da criança que está sob sua responsabilidade.

Constatou-se que o currículo do curso de Pedagogia estudado precisa de fato ser reformulado, com vistas a atender as inúmeras diversidades que permeiam o contexto universitário, sejam elas sociais, de gênero, econômicas, culturais, regionais, como é o caso da nossa Amazônia.

É necessário que o currículo não esteja apenas em consonância com as legislações educacionais vigentes, no que se refere a formação de professores; não adianta constar nas redações dos projetos pedagógicos de cursos as competências e habilidades que se espera do futuro pedagogo em relação à sua consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza étnico-racial, de gênero, orientação sexual, entre outras, se no contexto da sala de aula isso não se efetiva, principalmente em um curso que tem por objetivo a construção da identidade profissional de quem vai atuar na docência de crianças pequenas.

A mera aceitação de que homens podem ingressar e serem licenciados em Pedagogia não é suficiente para a superação dos possíveis enfrentamentos que estes vivenciarão no espaço escolar, devido às errôneas compreensões que a sociedade fez relacionado ao sexo docente no magistério na Educação Infantil...

É necessário que o curso de Pedagogia seja pautado em um currículo em ação e pluricultural, voltado principalmente para atender as diversidades amazônicas, no caso estudado, que não deve fugir ao universal, mas que tem suas especificidades regionais. Que também precisa valorizar os aspectos que giram em torno de uma população formada por acadêmicos que vivenciam questões de gênero, sexualidade, étnicas, minorias, etc. Dessa forma, a universidade na Amazônia precisa compreender o seu importante papel diante da formação de profissionais da educação, que com suas identidades construídas, mudarão a visão de algumas profissões que historicamente foram impostas, pois, como afirma Colares (2011, p. 191), “a sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele”.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2005.
- BRASILEIRO, T. S. A.; MOREIRA, V. C. T.; SOUSA, A. S. Q. Formação de Professores para atuar com e na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 5, p. 109-116, 2011.
- BRASILEIRO, T. S. A.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Cultura e diversidade: reflexões propositivas para a formação docente. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO. 2012. Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: ANPAE, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TaniaSuelyAzevrdBrasileiro_int_GT4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- _____. Cultura e diversidade: reflexões propositivas para a formação docente. In: PACÍFICO, J. M.; BUENO, J. L. P.; SOUZA, A. M. de L. S. (Org.). **Formação Docente na Universidade e Interface com a Educação Básica**: ultrapassar limites, criar possibilidades. Florianópolis: Editora Pandion, 2014, v. 1.
- COLARES, A. A. A história da educação na Amazônia – Questões de natureza Teórico-metodológicas: Críticas e proposições. IN: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, p. 187-202, out. 2011. Número especial.
- COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto Amazônico. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.
- COSTA, R. A. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Çairé: cultura amazônica reinventada pelo mercado para a mídia. In: BURGEILE, O.; BUENO,

J. L. P.; PACÍFICO, J. M. (Org.). **Olhares da mídia na Amazônia: movimentos e manifestações**. 1.ed. Porto Velho/Rondônia: EDUFRO, 2016, v. 1, p. 62-73.

CRUZ, L. M; SOUZA, M. L. Corpo, Gênero e Sexualidade: Uma análise no currículo do curso de pedagogia da UESB-CAMPUS/JEQUIÉ-BA. In: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 2012, Vitória-ES. **Anais do Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos**. Vitória-ES: Alexsandro Rodrigues, 2012. v. 01.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 18. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, I. F. **Curriculo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JILOU, V.; CECILIO, S. Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 233-241, 2015.

JÚNIOR, L. de A.; SANTOS, M. de O. Gênero, currículo e educação: Apontamentos discursivos na formação docente em Pedagogia. IN: 10º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E 11º FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL: EDUCAÇÃO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSOR. v. 10, n. 1, 2017, Aracaju, SE. **Anais...** Aracaju, SE: Enfope/Fopie, 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/4899/1766>>. Acesso em: 03 out. 2017

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, D. E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, L. (Org.). Gênero, memória, docência. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

NÓVOA, A. IN: CERISARA, A.B. NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN: CERISARA, A.B. Professoras de Educa-

ção Infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PPC). Instituto de Ciências da Educação - Coordenação do Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2015.

SCOTT. J. Gênero: Uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VALENTE, R. de S; COSTA, S. C. da. Formação de professores de Educação Infantil no Pará: apontamentos preliminaries. In: COLARES, A. A. et al. **Educação e realidade amazônica**. v. 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CAPÍTULO VI

CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE HABILIDADES DE VIDA*

*Andréa Embiriba da Sibra¹
Sueley Carvalho Costa²
Trani Lauer Lellis³*

Introdução

As habilidades de vida fazem parte de um programa instituído pela Organização Mundial de Saúde em 1997, com o objetivo de reduzir as situações de riscos a que crianças e adolescente são expostas no mundo contemporâneo. Deste modo, proporcionar o ensino de habilidades de vida é dispor às crianças e adolescentes um repertório de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (OMS, 1997). Segundo Gorayeb (2002, p. 215):

As Habilidades de Vida propostas pela OMS são: tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, autocognhecimento, empatia, lidar com as emoções e lidar com o stress.

Entende-se que essas habilidades são importantes para melhorar o desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo fundamental que os professores e todos os envolvidos no dia a dia das escolas tenham bem definido seu papel frente aos desafios de trabalhar com este público, proporcionando um ambiente saudável e propício ao desenvolvimen-

*DOI – 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.131-146

¹Mestranda do curso do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará

²Mestranda do curso do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará

³Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará.

mento das habilidades de vida em cada criança ou adolescente.

Pretende-se neste texto realizar a reflexão de como está sendo desenvolvido, no contexto educacional amazônico, o programa de habilidades de vida proposto pela OMS em 1997, buscando apresentar a importância de estudos no contexto amazônico, dada a complexidade dessa região. Apresenta-se o tema nos seguintes pontos: O que é a Amazônia; Educação no contexto amazônico; Formação docente no contexto amazônico; Habilidades de vida na conjuntura internacional, nacional e amazônica.

O Estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica de forma exploratória com abordagem qualitativa. A amostra foi composta por literaturas que continham referência ao tema pesquisado, indexada no banco de dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base de teses e dissertações das Universidades públicas da região amazônica brasileira e Google acadêmico, com os descriptores: educação na Amazônia, habilidades de vida, habilidades para vida e habilidades de vida e educação. Além disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e textos que tratavam sobre educação na realidade amazônica e habilidades de vida. Foram utilizados artigos da disciplina Seminário Integrador II do mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

O critério de escolha da amostra se deu a partir de leitura prévia de sumários e resumos, dos quais 13 trabalhos foram selecionados, sendo: 11 artigos, 01 Plano Nacional e 01 uma proposta internacional.

O que é a Amazônia

Na educação básica o que aprendemos sobre a história da Amazônia é o que os livros mostram e, em sua grande maioria, que o desenvolvimento só teria se consolidado após a chegada dos europeus nessa região. Esta é uma região rica, com grande diversidade em termos de fauna e flora, e que possui o maior reservatório de água doce do mundo. A Amazônia é o maior bioma brasileiro em extensão, segundo o IBGE, ocupando uma área de 4.196.943 km², correspondente a 49% da área total do país. A maior parte da Amazônia internacional está localizada em território brasileiro e reúne a totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Roraima e ainda parte de Rondônia, Mara-

nhão, Tocantins e Mato Grosso, denominada pelo governo brasileiro como Amazônia legal. A Amazônia internacional abrange nove países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname.

Loureiro (2002, p. 107) revela que a Amazônia tem sido vítima do que ela tem de mais especial: sua magia, exuberância e sua riqueza:

Não se trata de uma queixa, mas de uma constatação simples: a Amazônia foi sempre mais rentável e, por isso, mais útil economicamente à Metrópole no passado e hoje à Federação, do que elas o tem sido para a região. A Amazônia foi no passado “um lugar com um bom estoque de índios” para servirem de escravos, no dizer dos cronistas da época; uma fonte de lucros no período das “drogas do sertão”, enriquecendo a Metrópole; ou ainda a maior produtora e exportadora de borracha, tornando-se uma das regiões mais rentáveis do mundo, numa certa fase.

Serra e Fernández (2004, p.108) enfatizam que no período da ditadura militar a Amazônia foi vista como a solução para “resolver, rapidamente, todos os problemas do Brasil, ou seja, econômicos, sociais e geopolíticos”, sendo que esta estratégia “gerou impactos ambientais e sociais adversos nas áreas rurais e urbanas da Amazônia”. Um desses impactos refere-se à questão do êxodo que se deu nos últimos anos dos grandes centros urbanos brasileiros para a Amazônia. Milhares de pessoas, muitas vezes no intuito de fugir das diversas crises econômicas que têm abalado o país e o mundo nos últimos anos, e contando com o desenvolvimento de políticas públicas para a Amazônia, têm mudado para as cidades da região amazônica na busca de novas possibilidades de vida. Este fenômeno, segundo Loureiro (2002), gera inúmeros conflitos no campo, “miséria urbana e desperdício de recursos naturais”:

Somente passando a ser o sujeito de sua própria história, e não o objeto de uma história definida e escrita pelo estranho à região, é que o homem da Amazônia poderá reencontrar ou recriar sua identidade perdida, usufruir de uma verdadeira liberdade político-cultural e assim traçar seu próprio destino, para viver como um ser moderno, integrado à natureza e à sua própria cultura, construindo uma história da Amazônia também, ou principalmente, para sua gente. (LOUREIRO, 2002, p. 120).

Do mesmo modo, as pessoas que vivem na Amazônia têm buscado um novo modo de viver, relacionado à busca da harmonia entre cultura, natureza e desenvolvimento. Este desenvolvimento tem sido impulsionado, principalmente, pelo progresso técnico e científico advindos, sobretudo, das melhorias percebidas no campo educacional através do plano de expansão das instituições públicas de ensino superior e dos investimentos em políticas públicas, além do desenvolvimento do setor industrial, comercial e de serviços, o que, por sua vez, torna a região amazônica um atrativo populacional para migrantes em busca de qualidade de vida. No entanto, como consequência desse fluxo migratório e do acelerado êxodo rural para as cidades da região amazônica, crescem também os problemas relacionados à educação, à saúde e à segurança da população local, visto que a precária infraestrutura instalada nas pequenas cidades da Amazônia e todos os sistemas de atendimento à população, tais como: esgoto, coleta de lixo e tratamento de água passam a ser insuficientes por conta do inchaço populacional.

Esse desenvolvimento desenfreado e desorganizado tem promovido na Amazônia sérios problemas sociais, refletidos no aumento da desigualdade social e, consequentemente, problemas na educação e na formação dos jovens, que desde muito cedo acabam se envolvendo com a violência, as drogas, a prostituição e o abandono.

Educação no contexto amazônico

A região Amazônica é habitada por diversos tipos de etnia, índio, negros, caboclos e brancos, todos juntos promovem o desenvolvimento da diversidade cultural e humana na Amazônia. É neste cenário que se pretende conhecer a situação educacional de sua população.

Do ponto de vista de sua composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica sociodiversidade. Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local. (CAVALCANTE; WEIGEL, 2002, p. 2).

A diversidade cultural e social dos habitantes da região amazônica lança, para todos os envolvidos no processo de educar, o desafio de promover uma vida melhor com mais dignidade e com uma educação de qualidade para crianças e adolescentes. Possibilita também, novas perspectivas de vida, proporcionando o respeito às diversas culturas e elaboração de um discurso voltado para a conservação ambiental. Como afirma Colares (2011, p. 188) não se pode pensar em uma Amazônia desvinculada de projetos maiores:

Não se trata de produzir ou incentivar a produção de uma história em que os acontecimentos locais sejam considerados autônomos e desvinculados dos grandes projetos que movem os interesses mais amplos e que ultrapassam o ambiente e as relações sociais da localidade específica que esteja sendo objeto de estudo. Ao contrário, a busca permanente é movida pela compreensão de que há uma profunda inter-relação entre o particular e o geral.

Nesta perspectiva busca-se conhecer, dentro do contexto geral da Amazônia, as inovações educacionais que estão possibilitando o desenvolvimento de uma educação ativa e participativa. O educador possui um papel importante frente ao desenvolvimento educacional do aluno, pois se espera que este profissional esteja aberto para novos debates sobre as realidades locais, uma vez que, cada um traz consigo experiências e conhecimentos adquiridos no seu contexto familiar e social.

A diversidade cultural da Amazônia é constituída por suas lendas, músicas, saberes imaginários, entre outros aspectos, é tratada pelos educadores com respeito. É percebida como algo inerente ao modo como o ser humano vive e percebe o seu mundo cotidiano, delineando a organização dos grupos sociais (TANGERINO NETO et al., 2011, p. 3).

Para educar no contexto amazônico se faz necessário valorizar a diversidade cultural e ambiental. Uma educação desconexa de valores regionais e locais é uma educação vazia de cultura, que não respeita às gerações passadas. Desta forma, se tem na educação da população amazônica um amplo repertório para a valorização da cultura, dos mitos, das lendas e dos saberes construídos culturalmente. Assim, o educador

também tem o dever de possibilitar aos seus educandos vivências culturais, ou seja, um ensino que respeite e valorize o conhecimento desta região.

Este cenário de diversidade reafirma a luta contra o mito da Amazônia como natureza imaginária, segundo o qual a Amazônia não passa de uma selva, despida e apartada de cultura, no qual reside e impera a representação e o imaginário social de confundir suas populações com a natureza, isto é, selvagens que “precisam ser civilizados, por meio do mundo racionalista europeu e do ideário teológico-político” (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 86).

Essa era a ideia que os colonizadores do Brasil desenvolveram e propagaram sobre a Amazônia, sendo que até a atualidade muitos brasileiros e outras nações cultivam este conceito. Por isso, é constante a necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas para a prática e que valorize a cultura e a educação deste povo. Colares e Colares (2011, p.01) levantam a reflexão e, “ao mesmo tempo, reforçam a defesa de uma ação educativa que seja capaz de produzir mudanças significativas, tanto na compreensão, quanto no enfrentamento dos preconceitos e das injustiças”.

Na sua luta pela terra, pela água, pela floresta, pelo direito ao trabalho e à vida, esses sujeitos constroem e põe em ação uma pedagogia do movimento, onde residem as raízes da esperança de novos horizontes e novos paradigmas de sociabilidade. Esses mesmos sujeitos ajudam a entrelaçar e fortalecer os fios da grande rede que vem sendo formada através do Movimento Por uma Educação do Campo, que tem no Fórum Paraense de educação do Campo sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento e de sociedade. (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 95)

Os habitantes da Amazônia possuem vasta experiência, principalmente no meio rural, sendo esta desenvolvida a partir da necessidade de sobrevivência diária, manifestada como conhecimento tácito. É necessário que as políticas e práticas educacionais sejam planejadas levando em consideração o conhecimento pré-existente. Esta é a reflexão que Corrêa e Hage (2011, p. 96) propõem:

Assim, destacamos a necessidade de que os processos e espaços de construção dessas políticas e práticas se pautem por uma perspectiva de educação emancipatória que inter-relacione os diversos sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade.

Tendo em vista que a educação do campo sofre com a falta de infraestrutura e de pessoal capacitado para promover uma educação de qualidade, cada vez mais as populações estão procurando nas cidades uma melhor educação para seus filhos. Isso faz com que a desigualdade aumente nessas cidades, gerando inúmeros problemas sociais, tais como: trabalho infantil, prostituição, gravidez na adolescência, furtos, roubos, entre outros. Diante da dificuldade vivida pela educação na realidade amazônica, Colares e Colares (2011, p. 2), trazem a reflexão sobre o ensinar e o aprender:

No ensinar e no aprender está a chave para a construção de uma nova mentalidade coletiva capaz de tornar mais saudáveis os relacionamentos e de não aceitar a desigualdade, principalmente quando estiver sustentada na diversidade que se expressa na suposta inferioridade de uns com relação a outros, seja pela aparência física ou pelas expressões culturais que manifestam. Mas para ensinar é necessário conhecer, e para aprender é necessário estar aberto ao entendimento.

A educação é a base para o enfrentamento de inúmeros desafios na realidade amazônica. Lidar com a diversidade dentro do âmbito escolar é um fator enfrentado diariamente, por todos os envolvidos no sistema educacional, e mais, efetivamente, vivenciados pelo professor. Segundo Colares e Colares (2011, p. 6) “as escolas, em particular, podem exercer papel decisivo na transformação da sociedade”. Além de uma educação que prime por saberes culturais, se faz necessário perceber que dentro do contexto amazônico, a partir dos problemas sociais enfrentados, os educadores também devem se voltar para a formação humana, tendo por base, pensar no sujeito como um todo, a partir de suas necessidades e do seu ambiente de interação. Neste entendimento

acreditamos ser possível trabalhar as desigualdades e a diversidade na Amazônia.

Formação Docente no Contexto Amazônico

Em relação à formação docente, percebe-se a existência de uma problemática já bem pesquisada no contexto internacional, nacional e local. Principalmente em relação à forma como esta formação tem se desenvolvido na Amazônia. Segundo Gaia et al. (2013, p. 47) esta formação “por vezes é repleta de falhas e mazelas socioculturais”.

Sem dúvida a formação docente é fundamental para que a educação trilhe novos caminhos buscando uma educação básica e de qualidade. Para que isso se torne uma realidade é necessário que a formação docente seja tratada com respeito, responsabilidade e compromisso por todos os envolvidos nesse processo. Com esse objetivo é exigida a criação e efetivação planejada de cursos de formação de professores que possibilitem condições satisfatórias para o exercício da docência:

[...] a necessidade das instituições que atuam na formação de professores pensar e/ou repensar seus currículos, aproximando seus cursos da realidade escolar, respeitando as diversidades locais e globais e, da mesma forma, é no bojo dessas discussões que se apresenta a necessidade de reconhecimento de estudos contemporâneos, como parte integrante da formação de professores, como é o caso dos saberes docentes. (GAIA et al., 2013, p. 48).

A formação acadêmica de um futuro docente torna-se o primeiro passo para os desafios impostos pela profissão. Dentro dos currículos de formação de professores devem constar as bases para uma sólida formação, cujos conhecimentos devem permear sua prática, sem, contudo, desconsiderar a formação continuada como uma forma de repensar as técnicas aplicadas na sala de aula, pois o profissional deve permanecer em constante formação.

O plano nacional de educação para o decênio 2014-2024, em consonância com as leis que tratam da educação no Brasil: a constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), afirma a obrigação do “poder público com a qualidade do

ensino nas escolas brasileiras, em especial, o ensino fundamental”, sendo a formação docente um ponto fundamental para se atingir a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, bem como, a busca por um currículo que atenda as diversidades educacionais existentes. Estas são algumas leis que fundamentam e normatizam a educação no território brasileiro. No entanto, o que se verifica na prática, especialmente no contexto da realidade amazônica é bem diferente:

Formação é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (LEITÃO DE MELO, 1999 apud GAIA, 2013, p. 55).

Promover a formação docente dentro da realidade amazônica é um desafio constante ao poder público, tendo em vista as dificuldades de locomoção, de incentivo e de capacitação deste profissional. Segundo Mariano e Lima (2009, p. 87) quando o docente recém-formado se depara com a realidade da sala de aula, “onde o real se diferencia do ideal, entra em processo de choque frente ao desafio profissional”.

A formação inicial do professor dentro da proposta da Lei de Diretrizes e Bases – LDB torna-se uma obrigação para este profissional que pretende atuar na educação básica. Para que essa formação possa acontecer de forma mais concisa e organizada foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o curso de pedagogia e para a formação de docentes da educação básica. No entanto, na visão de Gaia et al. (2013, p. 51) as DCN não estão ajudando a redefinir o que se espera deste processo de formação inicial.

A prática de sala de aula está em segundo plano nos currículos e os cursos de licenciatura ministrados nas universidades, faculdades ou institutos de formação superior não tem formado, muitas vezes, profissionais com competências suficientes para atuar na educação básica.

Na realidade amazônica este cenário é um problema constante, pois a formação acadêmica para atuar como professor da educação básica possui inúmeras deficiências, sendo uma delas a organização curricular dos cursos que não estão voltados para o contexto local. Como consequência, os professores enfrentam na prática essas dificuldades, pois ao chegarem ao ambiente escolar, principalmente, na realidade de escolas ribeirinhas ou de áreas de planalto, encontram escolas muitas vezes em situação precária, sem salas, cadeiras e transporte escolar, tendo que adaptar seu plano de aula a essa realidade da escola, além disso, muitas delas ainda funcionam no sistema de classes multisseriadas.

Estes fatores provocam uma educação que não promove a aprendizagem para a vida, e na maioria das vezes os professores estão preocupados somente com disciplinas, ditas obrigatórias. Frente a esta realidade acredita-se ser necessário que a educação promovida na Amazônia deva ser voltada para o contexto local, formando crianças e adolescentes preparados para enfrentar os problemas sociais que naturalmente ocorrem no seu cotidiano.

Habilidades de vida na conjuntura internacional, nacional e amazônica

Pensar em habilidade de vida como uma proposta educacional é possibilitar aos educandos mais do que o ensino de conteúdos e de aspectos que facilitem a entrada no mercado de trabalho, é ir além, é pensar em uma formação humana “para aumentar sua competência social, sua consciência pessoal e alimentar o desenvolvimento da cidadania” (GORAYEB, 2002, p. 214).

Para atingir o que Gorayeb (2002) propõe é preciso avaliar o contexto de desenvolvimento da criança e do adolescente. Em se tratando de contexto faz-se necessário compreender a realidade de cada um. No âmbito internacional, por exemplo, Gorayeb (2002) apresenta dois importantes estudos encontrados dentro da proposta do programa de habilidades de vida, um nos Estados Unidos e outro na Colômbia.

O programa implantado nos Estados Unidos pelo Cornell University Medical College teve grande sucesso em relação à redução do uso drogas lícitas e ilícitas. E na Colômbia o programa também foi implementado com êxito, sendo inclusive apoiada pelo Ministério da saú-

de desse país, e incluído na proposta curricular das escolas públicas. O objetivo foi divulgar em todo o país o programa de habilidades de vida, e as escolas foram o *lócus* principal da ação. Nestas duas experiências percebe-se que a escola é o lugar que possibilita envolver maior número de crianças e adolescentes, atuando como um referencial positivo para implantação de programas de habilidades de vida.

Ainda no contexto Internacional, temos exemplos de programas de habilidades de vida implementados na Costa Rica, em que Porras (2013) analisa a importância deste programa para reduzir os conflitos masculinos e, consequentemente, solucionar questões de gênero. O autor evidencia a proposta como um “meio de formação integral para formação humana de jovens do sexo masculino que estão na transição para a fase adulta”.

Desde una visión de nuevas masculinidades, así como desde un desarrollo en habilidades para la vida en los hombres, los conflictos deben representar una oportunidad de crecimiento, en donde se puede expresar flaquezas, fortalezas, la expresión de emociones y la construcción de procesos adecuados de comunicación que rijan la sana convivencia humana. Por ende, resulta de trascendental importancia trabajar en la generación de procesos de formación integral en los seres humanos, en aras de fortalecer competencias personales e interpersonales que promuevan una panorámica de masculinidad congruente con el bienestar propio y colectivo. (PORRAS, 2013, p.143).

No México encontra-se ainda a intervenção de um programa de habilidades de vida, em cidades que possuem baixo índice de desenvolvimento e alto índice de violência e de desigualdade social, em nada diferentes da realidade brasileira. Em meio a esses problemas, um grupo de monitores de acampamento de férias percebeu um espaço fértil para realização de atividades esportivas que incentivasse o ensino das habilidades de vida para crianças e adolescentes. O resultado foi extremamente positivo, pois indicou que as atividades lúdicas e esportivas quando voltadas para a promoção de habilidades de vida reduz consideravelmente os conflitos entre crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e interpessoal (SALAZAR et al., 2016).

No Peru, Larrauri e Cáceres (2009) a partir da experiência adotada na Colômbia, em que o ensino das habilidades de vida está incluso no currículo escolar, afirmaram que as habilidades devem ser incentivadas no meio educacional, uma vez que o currículo escolar parece estar mais voltado para o conhecimento matemático e da língua, menosprezando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O estudo desses autores mostrou que no Peru “31,3% das escolas apresentam deficiências em habilidades sociais” (LARRAURI; CÁCERES, 2009, p. 175). Os autores comprovam, em uma pesquisa com grupo experimental e grupo de comparação, que o ensino de habilidades de vida pode ser eficaz quando é instituído no ambiente escolar em que os docentes incluem, com intencionalidade em suas aulas, as competências sociais, emocionais e cognitivas do programa de habilidades de vida, e desta forma colaborem para o amplo desenvolvimento dos alunos.

No Brasil encontramos várias pesquisas sobre a utilização das habilidades de vida com a finalidade de amenizar a situação de risco que crianças e adolescente se encontram na sociedade atual. Notou-se que os estudos e pesquisas surgem do campo da Psicologia e da saúde pública (MURTA, et al., 2006, 2009, 2012, 2013; ABED 2014, MINTO, et al., 2006; GORAYEB, 2002) e que os autores enfatizam que “o ensino de habilidade de vida previne que crianças e adolescentes se envolvam em ambientes e contextos de violência e de situações de risco”. Além de prevenir, as habilidades promovem o desenvolvimento de atitudes conscientes, que valorizam as relações interpessoais, geram sentimentos de empatia, melhoram a capacidade de reflexão em situações de solução de problemas e, consequentemente, melhoram na qualidade de vida.

Em relação ao contexto Amazônico faz-se necessário entender as especificidades da região. A realidade amazônica apresenta inúmeros problemas sociais, questões de infraestrutura e de desigualdades social. Em meio a toda a diversidade que esta região apresenta, torna-se imprescindível pensar nas habilidades de vida como uma possibilidade pedagógica que auxiliem as populações amazônicas a lidar, enfrentar e prevenir situações de riscos que dificultem seu pleno desenvolvimento.

Adentrando no contexto amazônico brasileiro, o que se percebe é uma precariedade quanto à produção e a implantação do programa de habilidades de vida. Assim, a pesquisa por bibliografias neste assunto demonstrou-se escassa. Não foram encontrados estudos ou experiênc-

cias sendo aplicados nesta área no contexto amazônico. No entanto, têm-se algumas pesquisas que analisam isoladamente certas habilidades e competências, como, por exemplo, as habilidades sociais de crianças e adolescentes.

A escassez de referencial do programa de habilidades de vida na Amazônia incentiva a produção e divulgação deste programa que, obteve, comprovadamente, bons resultados em outros estudos e, portanto, contribui positivamente no desenvolvimento e na formação de crianças e adolescentes que se encontram em sociedades com índice de desigualdade social elevado, e que estão expostas à pobreza e à violência, caso de muitos municípios da região amazônica. Desta forma, a implantação e a intervenção de programas de habilidades de vida na educação de crianças e adolescentes da Amazônia, tornam-se um meio inovador como possibilidade pedagógica, a ser discutido no meio acadêmico de formação de professores que valorizam a educação para formação humana.

Considerações Finais

Acreditamos que, através do reconhecimento da realidade do contexto educacional da população amazônica, haja um direcionamento para novas atitudes que contribuam efetivamente para uma formação sólida de respeito à diversidade cultural e ambiental. O artigo permeou as características do ambiente e do contexto cultural amazônico, com intuito de ampliar a discussão sobre o que tem sido relevante na formação de professores da educação básica, evidenciando a compreensão da importância da cultura e da diversidade do ambiente amazônico para a produção do conhecimento.

A partir desta reflexão verificou-se que pouco tem sido estendido ao contexto social vivenciado pelos alunos da educação básica. Observou-se, também, que a realidade amazônica é formada por problemas oriundos do êxodo rural e da migração, que trouxeram consigo aspectos de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, aspectos de desigualdade social, um fato que assola as comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas da Amazônia. A partir disso percebe-se a necessidade de compreender como as habilidades de vida podem se encaixar no processo de formação das populações amazônicas. Compreende-se que esta é uma proposta que pode contribuir com a formação destas popu-

lações, de forma a desenvolver uma estratégia eficaz ao combate da desigualdade social, da falta de respeito cultural e racial, bem como, promover o respeito à diversidade sociocultural, comum ao modo de vida amazônico. Assim, o programa de habilidades de vida, como uma proposta pedagógica proporciona uma forma de educação centrada na formação humana.

Referências

- BRASIL, República Federativa do. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Plano Nacional de Educação**. Brasília DF, 2014. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In: MELLO, A. F. de. (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI**.1.ed. Belém/PA: EDUFPA, 2002, s/v., p. 71-86.
- COLARES, A. A. História da Educação Na Amazônia: Questões De Natureza Teórico-Metodológicas: Críticas e Proposições. **Rev. HIST-EDBR On-line**, Campinas, p. 187-202, 2011 - ISSN: 1676-2584. Número especial.
- COLARES, A. A; COLARES; M. L. I. S. Diversidade Cultural: Desafios Educacionais no Contexto Amazônico. In: XXV ANPAE: Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUCSP/USP, 2011.
- CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, 2011.
- GAIA, C. A. et al. Formação Inicial de Professores: Reflexões Sobre a Experiência de uma Escola da Região Amazônica. In. NICOLI, A. A.; LOBO, A. M. F. **Amazônia em Diálogo**: da formação as práticas docentes na educação básica. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- GORAYEB, R. O Ensino de Habilidades de Vida Em Escolas No Brasil. In: **PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS**, Ribeirão Preto, SP, v. 3, 2002.

LARRAURI, R. C; CÁCERES, J. L. C. Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica. **Rev. Salud Pública**, Peru, v. 11 (2), p. 169-181, 2009.

LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Rev. Estudos Avançados**, São Paulo, v.16, n.45, 2002.

MARIANO, A. L. S.; LIMA, E. F. A Formação de Professores e o Início da Docência: Reflexões a partir da Racionalidade Crítica. In. COLARES, M. L. I. S; XIMENES-ROCHA, S. H. **Aprendizagem da Docência: Reflexões sobre Cursos de Formação, a Inserção Profissional e as Recentes Pesquisas na Área**. Curitiba, PR: CRV. 2009.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **Life skills education for children and adolescents in schools**. Geneve: OMS, 1997.

QUIRÓS, W. P. La implementación de habilidades para la vida en el adecuado abordaje de los conflictos en hombres: Una perspectiva desde las nuevas masculinidades. **Revista Electrónica Educare**, Espanha, v. 17, n. 3, p.137-150, 2013.

SERRA, M. A.; FERNÁNDEZ, R. G. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. **Rev. Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107-131, 2004.

TANGERINO NETO, D. P.; OLIVEIRA, R. **Saberes culturais e educação na Amazônia**. In:

<<http://www.webartigos.com/artigos/saberes-culturais-e-educacao-na-amazonia/79830/#ixzz4odRQYyd8>>. Acesso em: 02 ag. 2017.

CAPÍTULO VII

O MUNICÍPIO DE ITAITUBA/PA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E EDUCACIONAL*

*Gisele da Silveira Lopes dos Santos¹
Maria Lília Embiriba Sousa Colares²*

Introdução

A política educacional é parte integrante de uma política pública, pensada especificamente para atender as questões educacionais. Em qualquer contexto é importante pensar as políticas educacionais sempre associadas a questões de interesse, marcado fortemente por desigualdades sociais.

Como parte das políticas sociais, a educação é fundamental no processo de obtenção dos direitos civis e políticos e integram hoje a pauta dos direitos sociais conquistados no século XX, apoiada na sua não mensurável, mas evidente para o desenvolvimento econômico-social e político (PAIVA, 1991, p. 182). A revolução educacional da história da humanidade ocorre com a busca por educação das grandes massas, a partir do final do século XIX e tem seu auge no século XX. As elites capitalistas acreditavam que somente pela educação o indivíduo poderia ascender e acompanhar e participar das evoluções tecnológicas que vinham ocorrendo. A partir da lógica neoliberal, a educação passa a ser vista como “escada” para ascensão social e “porta” para participação da sociedade dominada pelas regras do capital. Paiva avalia que:

*DOI – 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.147-178

¹Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Técnica em Assuntos Educacionais na UFOPA. Integrante do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” HISTEDBR/UFOPA. E-mail: gisele_silopes@hotmail.com.

²Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br.

Na prática, porém, os detentores de conhecimento escolares tiveram novas oportunidades de trabalho e ascensão social apenas quando a vida econômica possibilitou a ampliação e ou o surgimento de novas formas de inserção no mercado. No entanto, em que pese a falta de clareza que no passado e ainda hoje reina em torno das funções sociais da escola e da educação em geral, seria difícil negar que elas contribuem para o bem-estar social, a geração de riqueza, a ampliação da cidadania, a ascensão individual e estabilidade da ordem socioeconômica. (PAIVA, 1991, p. 182-183).

A educação é um meio que ajuda a humanidade ascender socialmente, gerando estabilidade social, entre as classes sociais e ao combate à pobreza. No entanto, a condução das políticas educacionais a direcionam para objetivos diferentes destes e a educação passa a atender aos interesses de uma minoria que fazem da educação uma forte ferramenta de dominação e alienação social.

Um breve olhar para a história da Educação nos permite refletir que compreender a trajetória do atendimento escolar no Município de Itaituba é necessário, principalmente, a compreensão do contexto econômico, político e social. Diante disso, o presente texto, resultado da pesquisa sobre o atendimento escolar público de 1997 a 2006, tem o objetivo de fazer o resgate histórico do município e ciclos econômicos que são elementos chaves para entender os caminhos percorridos pela educação, descrever o atendimento escolar público estadual e municipal no período pesquisado, procurando evidenciar elementos que influenciaram no crescimento ou na redução do número de escolas, matrículas e docentes.

O artigo é composto por dados históricos sobre a fundação e economia do município, bem como por dados sobre a história da educação no município, coletados em documentos como livros, relatórios, leis, artigos, revistas e jornais, tratando-se, portanto, de uma pesquisa de análise documental. Quanto aos dados quantitativos sobre o atendimento escolar foram consultados os sites de domínio público: IBGE e relatórios Idesp.

A cidade de Itaituba foi escolhida como *lócus* da pesquisa por se tratar de um campo pouco explorado no âmbito no campo de políticas educacionais e por se tratar de um município do Estado do Pará, que está entre os maiores em extensão territorial e em população, além do

fato de ter integrado o ciclo do ouro, que atraiu imigrantes de todas as regiões do país. O ciclo do ouro marcou fortemente a história do município de Itaituba.

O artigo inicia com a caracterização do município de Itaituba em seus aspectos históricos desde sua fundação até sua elevação à categoria de cidade. Em seguida fazemos um regaste histórico dos aspectos econômicos e sociais, apresentando os principais ciclos econômicos e suas influências no contexto educacional do município, com destaque para os ciclos da borracha e do ouro concluindo com as principais atividades econômicas atuais. Após esses aspectos gerais apresentamos os primeiros passos da educação pública escolar, perpassando pela história da educação em Itaituba desde o período de sua fundação até o início dos anos 1990, período que antecipa a municipalização do ensino em Itaituba.

Caracterização do Município: aspectos históricos

Itaituba é um Município do Estado do Pará³, conhecido popularmente como “cidade pepita” devido o ciclo auge da mineração (extração do ouro) nas décadas de 1970 a 1980. Segundo Almeida (2012, p. 659) A origem do nome da cidade é tupi, que significa “ajuntamento de águas das pedras”, através da junção dos termos *itá* (pedras), *y* (água) e *tyba* (ajuntamento).

Os fundamentos históricos de Itaituba estão ligados à exploração portuguesa, por volta dos anos de 1626, ano da primeira expedição na região, onde hoje se encontra o município, liderada pelo Capitão Pedro Teixeira. Por volta de 1697, segundo Almeida (2012) é o marco das primeiras missões jesuíticas na região, visando o “desenvolvimento”

³O Pará é o segundo maior estado do país com uma extensão de 1.247.689.515 km², sendo dividido em 144 municípios (com a criação de Mojuí dos Campos). Está situado no centro da região norte e tem como limites o Suriname e o Amapá ao Norte, o oceano Atlântico a Nordeste, o Maranhão a Leste, Tocantins a Sudeste, Mato Grosso ao Sul, o Amazonas a oeste e Roraima e a Guiana a nordeste. Devido à grandeza de seu território, o Estado do Pará foi dividido em seis Mesorregiões: Mesorregião do Baixo Amazonas, Mesorregião de Belém, Mesorregião do Marajó, Mesorregião Nordeste do Pará, e Mesorregião do Sudeste Paraense. Itaituba faz parte da Mesorregião do Sudoeste Paraense formada pelos municípios de Altamira, Jacareacanga, Senador José Porfírio, Anapu, Medicilândia, Trairão, Aveiro, Novo Progresso, Ururá, Brasil Novo, Pacajá, Vitória do Xingu, Itaituba e Rurópolis. (ALMEIDA, 2012, p. 439-440)

dos aldeamentos.

A história oficial atribui a criação dessa região à presença dos holandeses, franceses e ingleses, no estuário do rio Amazonas, cuja invasão concorreu para a permanência de portugueses no Pará e provocou a expedição de Francisco Caldeira Castelo Branco que em 1616 fundou a cidade de Belém. Em 1754, o Capitão General Francisco Xavier de Mendonça Furtado, na condição de governador civil, afastou os jesuítas da direção das aldeias fundadas na zona dos Tapajós e elevou-as à categoria de vila denominada Santarém da aldeia dos Tapajós. Com esse ato, o vale do rio Tapajós ficou sob o domínio do Grão-Pará. (ALMEIIDA, 2012, p. 660).

Com este fato os portugueses precisavam defender a região tendo que articular estratégias para impedir a invasão dos estrangeiros. A tática utilizada, a priori, foi a construção de estabelecimentos provisórios e iniciar a catequização dos nativos, a fim de manter o domínio do local. Em 1699, Francisco da Costa Falcão iniciou a construção do forte na foz do Rio Tapajós e em 1722, os Jesuítas fundaram os Aldeamentos de São José ou Maturus. Em 1737 os de Boari e Arapiuns. No ano de 1742, Leonardo de Oliveira lidera uma expedição para descer o Rio Amazonas em busca de riquezas. Em 1794, o Capitão General Francisco Xavier de Mendonça Furtado, na condição de governador civil, afastou os jesuítas da direção das aldeias fundadas na zona dos Tapajós e elevou-as à categoria de vila denominada de Santarém da aldeia dos Tapajós. Com esse ato o vale do rio Tapajós ficou sob o domínio do Grão-Pará. (ALMEIDA, 2012).

Em 1812, Itaituba era apenas uma área estratégica para recebimento e despacho de mercadorias, devido à região está localizada às margens do rio Tapajós e pelas riquezas naturais a ser explorada. Havia na época algumas instalações comerciais e barracas construídas próximo ao rio para execução das transações mercadológicas. Em 1836, devido ao aumento do banditismo na Província do Grão-Pará, foi criado um Posto de resistência pelos portugueses que tinham a intenção de defender o local. O Posto foi denominado de Brasília Legal se localizava em uma área próximo a região de Itaituba, à margem esquerda do rio Tapajós. De lá eram enviados destacamentos de voluntários para defender a

região.

Destaca-se o nome do Ten. Cel. Joaquim Caetano Corrêa como fundador do município, pois ele foi o responsável pela expansão e desenvolvimento dessa área. Ele ficou conhecido pelo desdobramento da região Tapajônica de Itaituba expandindo-a até o alto Tapajós, por volta de 1840 a 1853. O Cel. Joaquim além de estabelecer as medidas topográficas do lugar, planejou as ruas e ainda conseguiu mais de mil assinaturas de lideranças do interior e levou ao então presidente da época, Marechal Deodoro da Fonseca, no Rio de Janeiro, também exigindo instalação de Comarca, atos que lhe valeu o status de fundador da cidade e o título para a cidade de Primeira Comuna e maior município do Brasil em extensão territorial. (ALMEIDA, 2012).

Em 1854, com a Lei nº 266 de 16 de outubro, Brasília Legal foi elevada à categoria de vila. Sua extensão territorial se estendia até Santo Augusto que demarcavam o término das terras do Grão-Pará. A nova vila não correspondeu com as expectativas⁴ e em 1856, por meio da lei provincial nº 290 de 15 de dezembro transferiu-se para sede da Província do Grão-Pará a vila de Itaituba, cujo nome na época era Vila Franca.

O predicamento de cidade foi conferido a Itaituba em 1900, através da Lei provincial nº 266 de 16 de outubro de 1854, sendo sua primeira sede o Município de Brasília Legal. Mas tarde pela Lei Provincial nº 290, de 15 de dezembro de 1856, a sede é transferida para o município de Itaituba.

Pelo Decreto nº 6, de 4 de novembro de 1930, o município de Itaituba foi mantido, porém, o Decreto de nº 72, de 27 de dezembro do mesmo ano, colocou seu território sob administração direta do Estado. Como unidade autônoma, figura na relação da Lei nº 8, de 31 de outubro de 1935. Em 13 de dezembro de 1991 o município de Itaituba teve seu território desmembrado para dar origem aos municípios de Jacareacanga, Trairão e Novo Progresso, através das Leis nº 5.691, 5.695 e 5.700, respectivamente. Atualmente, o Município está constituído apenas pelo distrito-sede: Itaituba e pelas unidades distritais de Miritituba, Campo Verde, Moraes Almeida e Creporizão, possuindo extensão territorial de 62.041 km².

⁴Não foram encontradas informações que justificassem o porquê da Vila de Brasília Legal não ter superado as expectativas, justificando a transferência da sede para a Vila Franca, da qual se desmembrou o Município de Itaituba.

Aspectos Econômicos e Sociais

De acordo com Almeida (2012, p. 682-683) os dados históricos do Município revelam que se tratava de uma região bastante rica em recursos naturais, despertando o interesse de vários exploradores. A base de sua economia, portanto, foi sendo moldada nos pilares da agricultura, da pecuária e do extrativismo mineral. O quadro I apresenta os principais ciclos da Economia de Itaituba de 1890 a 2016.

Quadro 1 - Economia de Itaituba em Ciclos

| Período | Ciclos econômicos |
|----------------|-----------------------------|
| 1890 a 1908 | Ciclo do cacau e do guaraná |
| 1909 a 1958 | Ciclo da borracha |
| 1959 a 1991 | Ciclo do ouro |
| 1992 a 1999 | Agropecuária e Madeireira |
| 2000 a 2016 | Serviços |

Fonte: Itatuba do Passado ao Presente, 2000 e Site da Prefeitura de Itaituba.
Elaborado pela autora, 2017

Com relação ao ciclo de 1890 a 1908 do cacau e do guaraná, a escassez de informações impossibilitou a análise de como estas atividades se desenvolveram no município e quais os benefícios para o desenvolvimento econômico do município. Brasil (1913, p. 74-76) registra que além do cacau e do guaraná, outras atividades eram desenvolvidas nesse período, tais como plantação de tabaco, cumaru, salsa, castanha. Também se desenvolvia a extração de óleos.

De 1909 a 1958, o forte da economia se concentra na extração do látex e produção da borracha. Até o final do século XX, Itaituba era o 1º produtor de borracha do Brasil. Na década de 30 registra-se no município um elevado número de imigrantes, vindos para trabalhar na produção da borracha, incentivados por programa do Governo Federal. Esses trabalhadores ficaram popularmente conhecidos como “soldados da borracha”. (OLIVEIRA, 2014). Em Brasil (1913) temos dados da produção da borracha no início do ciclo (1909 a 1912), conforme apresentado em tabela 1:

Tabela 1 – Produção da Borracha de 1909 a 1912

| Ano | Borracha (Kg) |
|------|---------------|
| 1909 | 738.000 |
| 1910 | 745.000 |
| 1911 | 712.000 |
| 1912 | 712.000 |

Fonte: Brasil (1913).

Elaborada pela autora, 2017.

Oliveira (2014) avalia que este ciclo econômico não trouxe muitos benefícios para o desenvolvimento da região, pois o produto era exportado para beneficiar em grande parte a indústria automobilística internacional a não houve investimento, na época, no progresso da região que somente era explorada sem retorno. Muitos dos trabalhadores dessa época tiveram que buscar intervenção da justiça para receberem seus direitos trabalhistas.

O declínio desse ciclo se deu por falta de políticas de incentivo à plantação de novas seringueiras, de pés de castanheiras, restauração dos seringais existentes, falta de assistências creditícias e técnicas especializadas. O plantio de seringueiras era realizado de modo desorganizado, assim como a extração do látex não obedecia ao período determinado. Entre 1966 a 1971 a extração da borracha declinou cerca de 88%, segundo dados do IDESP (1977). Outro motivo para essa redução da atividade se deu pela descoberta do ouro no Vale do Tapajós, dando início a um novo ciclo no município.

Até o início da década de 1990, conforme o quadro 1, a economia do município ainda era fortemente marcada pela extração do Ouro no Vale do Tapajós, considerada maior região aurífera do Oeste Paraense⁵. Estima-se que nesse período, tenham sido exploradas mais de 500 toneladas de ouro na região. O Diagnóstico realizado pelo IDESP (1977) apresenta dados quantitativos sobre a extração oriunda dos garimpos de Itaituba de ouro e cassiterita, no período de 1970 a 1975 e do

⁵O Oeste Paraense é formado por duas mesorregiões: a Mesorregião do Baixo Amazonas composta pelos municípios: Alenquer, Juruti, Porto de Moz, Almeirim, Monte Alegre, Prainha, Belterra, Óbidos, Santarém, Curuá, Oriximiná, Terra Santa, Faro e Placas; e a Mesorregião do Sudoeste Paraense formada pelos municípios: Altamira, Jacareacanga, Senador José Porfírio, Anapu, Medicilândia, Trairão, Aveiro, Novo Progresso, Ururá, Brasil Novo, Pacajá, Vitória do Xingu, Itaituba e Rurópolis. (ALMEIDA, 2012, p. 439-440)

IDESP (1997) apresenta a produção do ouro em períodos e por toneladas, conforme tabelas 2 e 3:

Tabela 2 – Extração do ouro e cassiterita em Itaituba – 1970 a 1975

| Ano | Ouro (Kg) | Cassiterita (Kg) |
|------|-----------|------------------|
| 1970 | 266.949 | 15.515 |
| 1971 | 890.018 | 23.674 |
| 1972 | 822.122 | 223.236 |
| 1973 | 1.191.704 | 125.300 |
| 1974 | 1.171.656 | 91.650 |
| 1975 | 805.450 | 72.986 |

Fonte: IDESP, 1977.

Elaborada pela autora, 2017.

Tabela 3 – Produção do ouro em Itaituba por períodos – 1958 a 1996

| Período | Ouro (t) |
|-----------|----------|
| 1958-1959 | 1,6 |
| 1960-1969 | 5,1 |
| 1970-1979 | 11,5 |
| 1980-1989 | 77,7 |
| 1990-1996 | 65,6 |

Fonte: IDESP, 1997.

Elaborada pela autora, 2017.

Conforme a tabela 3 o auge da produção do ouro ocorreu na década de 1980, marcado pela intensa garimpeira do ouro não só no Tapajós, mas em toda a Amazônia. Nessa época várias pessoas eram atraídas para o município. A cidade registrou, nesse período, um dos maiores movimentos em pousos e decolagens de aeronaves no mundo. “No entanto, observou também um crescimento desorganizado da cidade, com um significativo aumento da pobreza em áreas periféricas, bem como uma grande degradação ambiental causada pelo mercúrio”. (ITAITUBA, 2017).

[...] a partir de 1965, principalmente a cassiterita, tantalita, ouro, diamante e calcário, começou a modificar o panorama socioeco-

nômico do município. Entretanto tal mudança não trouxe muitos benefícios para o município, uma vez que imperava o caráter clandestino de grande parte da exploração, provocado pela falta de um órgão fiscalizador em Itaituba. A inexistência do órgão controlador, permitia que o registro da produção fosse feito em Santarém, o que desta forma possibilitava o desvio de grandes quantidades do ouro e da cassiterita. Por conseguinte, a sonegação dos impostos na taxação do ouro e da cassiterita se traduzia na perda de elevadas quantias. (IDESP, 1977, p. 136).

Segundo o levantamento do IDESP (1997, p. 11) o declínio do ciclo do ouro inicia a partir de 1991 e várias foram as causas, dentre elas: esgotamento dos depósitos superficiais, incremento dos custos de produção, Plano Color I que promoveu o sequestro dos ativos financeiros e bloqueou os recursos dos patrões de garimpo, rompendo o ciclo de produção econômica da atividade garimpeira, sobrevalorização do real com a queda da cotação do metal em reais, redução do mercado de ouro como ativo financeiro, taxa de valorização do investimento em ouro no período 1990/1995 de apenas 0,2% (preço mercado interno) e restrições ambientais. Portanto, um conjunto de motivos foi decisivo para a significativa redução da atividade.

A decadência da extração do ouro fez surgir outras atividades econômicas na região, como a agropecuária e a extração de madeira. O município possui espécies raras árvores como o jatobá, cedro, muiracatiara, faveira, jarana, angelim, ipê amarelo, maçaranduba que fornecem madeira de alta qualidade, que atraiu empresas madeireiras, principalmente do Mato Grosso, para o Município e a construção de serrarias, entre os anos de 1977 a 1991. (IDESP, 1997).

Em 1995 crescia a produção de hortifrutigranjeiros, pimenta do reino, banana e coco, que eram comercializados para outras regiões do Estado e do País. O município também produziu, mas em menor escala: arroz, milho, feijão, farinha de mandioca, cupuaçu, abacaxi, maracujá e cana-de-açúcar. Na pecuária em 1995, o município estimava cerca de 210.00 cabeças de bovinos, 25.000 suíños, 3.000 bubalinos, 7.000 equinos, 500 muares, 2.500 caprinos e 150 ovinos. Desse plantel total apenas 5% era exportado, o restante era consumido no próprio município. Iniciava também nos anos 90 a indústria madeireira, utilizando a BR 230 (Transamazônica) como principal acesso para a exportação, no en-

tanto, era uma atividade exercida de modo irregular, e sem fiscalização gerava prejuízos tanto aos órgãos oficiais arrecadadores quanto para floresta equatorial. (LEAL, et. al, 1996, p. 90-91).

Um marco na economia do município ocorreu em julho de 1999, ano de inauguração do Tramoeste, última etapa⁶ do Linhão de Tucuruí. O Tramoeste foi executado em parceria com o Governo do Estado e o Governo Federal e por meio do Ministério das Minas e Energia para fornecimento de energia, com a construção da hidrelétrica de Tucuruí. A linha de transmissão de 1.010 quilômetros de extensão cobriria 12 municípios e cerca de 130 vilarejos. (ITAITUBA, 1999).

O advento da energia possibilitou desenvolvimento econômico para Itaituba, pois permitiu a instalação de empresas, entre elas, destaca-se a fábrica de cimentos Caima (Companhia Industrial de Monte Alegre), pertencente ao grupo empresarial João Santos, que se instalou no município ainda no início dos anos de 1990. A instalação da empresa se deu também devido à grande reserva de calcário no subsolo de Itaituba.

Atualmente a economia do município tem grande concentração na prestação de serviços, atividade bastante característica do modo de produção capitalista que cada vez mais incentiva a livre iniciativa como alternativa financeira. Pesquisas em economia apontam que o setor de serviços assume papel de destaque na economia do país com produtividade relativamente elevada, composto por segmento bastante homogêneos e alguns segmentos dinâmicos, contribuindo para o processo de inovação e difusão de conhecimento na economia⁷. No município, serviços como fornecimento e manutenção de internet, construção civil, imobiliárias, ganham destaque, pois aumentaram bastante nos últimos dez anos, principalmente com o advento da internet e com o crescimento urbano (surgimento de novos bairros com a venda de residências e lotes de terra) que vem ocorrendo aceleradamente nos últimos anos em Itaituba. O quadro 2 mostra o número de bairros de 2006 até 2016, apresentando um aumento de 8 bairros nesse período.

⁶O projeto foi dividido em quatro etapas: duas foram implantadas e inauguradas em 1998, ligando Tucuruí a Altamira e esta a Rurópolis. As etapas finais do projeto consistiam em duas linhas secundárias de transmissão, ambas partindo de Rurópolis, com implantação e recursos a cargo da Rede Celpa. As duas últimas etapas levariam energia de Tucuruí a Santarém e a última a Itaituba (AMAZÔNIA, 1999).

⁷Ver SILVA, C.M.; FILHO, N. A. M.; KOMATSU, B. K. Uma abordagem sobre o setor de serviços na economia brasileira. Centro de Políticas Públicas – INSPER. São Paulo, 2016.

Quadro 2 – Bairros de Itaituba 2006 e 2016 (apresentados em ordem alfabética)

| Nº | 2006 | 2016 |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | Bela Vista | Bairro Viva Itaituba |
| 2 | Boa Esperança | Campo Belo |
| 3 | Bom Jardim | Jardim Aeroporto |
| 4 | Bom Remédio | Jardim América |
| 5 | Centro | Maria Madalena |
| 6 | Floresta | Paz |
| 7 | Jardim Aeroporto | Vale do Piracanã |
| 8 | Jardim das Araras | Vale do Tapajós |
| 9 | Jardim Tapajós | São José |
| 10 | Liberdade | Bom Remédio |
| 11 | Nossa Senhora do Perpétuo Socorro | Bela Vista |
| 12 | Nova Avenida | São Francisco |
| 13 | Paz | Comércio |
| 14 | Piracacanã | Boa Esperança |
| 15 | São Francisco | São José |
| 16 | São José | Bom Jardim |
| 17 | São Tomé | Jardim Tapajós |
| 18 | | Liberdade I |
| 19 | | Nova Itaituba |
| 20 | | Liberdade II |
| 21 | | Piracanã |
| 22 | | Nossa Senhora do Perpétuo Socorro |
| 23 | | Floresta |
| 24 | | Jardim das Araras |
| 25 | | Vitória Régia |

Fonte: Museu Aracy Paraguáçu e Prefeitura Municipal de Itaituba, 2018.

É importante destacar que esses foram as principais atividades que tiveram destaque na economia do município nos períodos apresentados no quadro 1, no entanto, outras atividades foram desenvolvidas

em menor escala, tais como a indústria, o comércio e a agropecuária. Evidenciamos que o município precisa de políticas públicas efetivas no setor econômico, pois os dados revelaram que Itaituba é um município farto em recursos naturais, mas sua trajetória revela muita exploração e pouco investimento no desenvolvimento do município.

Itaituba no contexto atual

Sua população, de acordo com o último censo do IBGE em 2010 é de 97.493, mas a estimativa para o ano de 2017 foi de 98.523 habitantes, mas a prefeitura dimensiona que a demanda do município está em fase de crescimento por conta da implantação de Portos Graneleiros e do Complexo Hidrelétrico do Tapajós que está em fase de estudos, já se estima 130 mil habitantes com base no Cadastro Único da Assistência Social.

Quadro 3 – Comparativo populacional

| Ranking Populacional | Colocação |
|---------------------------|-----------|
| No país | 288º |
| No Estado | 14º |
| Microrregião ⁸ | 1º |

Fonte: IBGE/2010

Elaborado pela autora, 2017

O Brasil possui um total de 5.570 municípios. Destes 144 municípios estão localizados no estado do Pará. O quadro 3 demonstra que atualmente o município de Itaituba é bastante populoso. No estado do Pará é o 14º município e o primeiro da microrregião com maior núme-

⁸Microrregião é de acordo com a constituição brasileira de 1988 (art. 25, §3º), uma região composta de municípios limítrofes. Sua finalidade é integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, definidas por lei complementar estadual. A microrregião de Itaituba é uma das microrregiões do estado brasileiro do Pará pertencente à mesorregião Sudoeste Paraense. Sua população foi estimada em 2016 pelo IBGE em 247.275 habitantes e está dividida em seis municípios: Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão. Possui uma área total de 189.592,952 km². A microrregião de Itaituba é cortada por duas importantes rodovias A BR-163 (Rodovia Cuiabá-Santarém), e pela BR-230 (Rodovia Transamazônica). Futuramente abrigando várias obras entre elas o complexo Tapajós e o porto de Mirituba, ambas as obras em Itaituba.

Fonte: Wikipédia, acesso: 20 de set. de 2017.

ro de residentes. Belém, a capital do estado ocupa o 1º lugar com 1.393.399 habitantes, segundo dados do IBGE, (2010). Está, também, entre os 10 municípios mais extensos do Estado. Esse dados influenciaram diretamente na educação escolar do município, que necessita de um atendimento escolar que atenda às necessidades populacionais, em número de escolas e consequentemente mais profissionais atuando na educação.

Tabela 4 – População residente no município por faixa etária

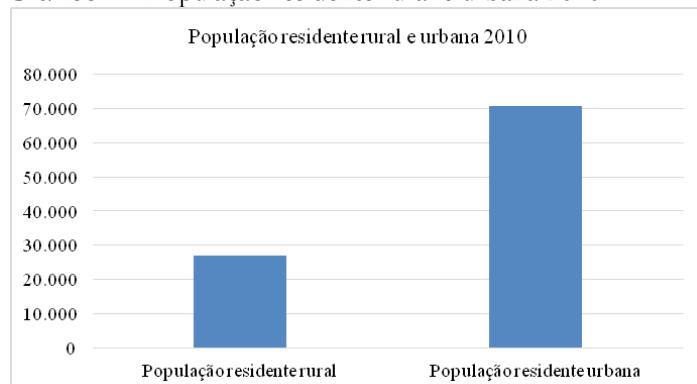
| Ano | 0 a 14 anos | 15 a 29 anos | 30 a 39 anos | 40 a 59 anos | 60 anos ou mais | Total |
|------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|--------|
| 2000 | 36.424 | 27.737 | 13.368 | 13.250 | 3.971 | 94.750 |
| 2010 | 30.810 | 29.105 | 13.923 | 17.618 | 6.037 | 97.493 |

Fonte: IBGE – Censos Demográficos de 2000 e 2010.

Elaborada pela autora, 2017.

A tabela 4 também nos ajuda a compreender o panorama da educação escolar no município, revela que a maior parte da população do município está na faixa etária entre 0 a 14 anos, tanto em 2000 quanto em 2010. Os dados evidenciam que um número considerável da população está entre idade escolar que vai da educação infantil ao ensino fundamental séries finais, o que justifica a necessidade de um número maior de escolas municipais.

Gráfico 1 – População residente rural e urbana 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O gráfico 1 mostra que em média 70.000 habitantes residem na

zona urbana do município, no entanto ainda há um número considerável de habitantes na zona rural, apesar do êxodo rural ocorrido em todo o país. A Secretaria Municipal de Educação, em 2017, atende um total de 94 escolas localizadas nas regiões rurais e de garimpo, divididas em 4 polos, no entanto, vem se reduzindo a cada ano. Em 2013, a Secretaria atendia um total de 108 escolas. Segundo a Coordenação de Educação no Campo, das Águas e das Florestas da Semed algumas escolas fecharam por falta do número mínimo (15 a 20) alunos para formar turmas, muitas vezes, turmas multisséries.

O acesso ao Município pode ser feito por via área, por meio do aeroporto de Itaituba que funciona com voos nacionais regulares para cidades da região norte e do país. Por meio do transporte terrestre, por meio das Rodovias BR 163 (Rodovia Santarém-Cuiabá) e BR 230 (Transamazônica)⁹. Outra forma de acesso, uma das mais comuns na região é a fluvial por meio do Rio Tapajós. Diariamente embarcações de pequeno, médio e grande porte, tais como lanchas com capacidade para transportar entre 70 a 200 passageiros, barcos e navios, que transportam entre 200 a 400 passageiros, além de balsas que transportam objetos pesados como carros, entre outros, fazem viagens para diversos municípios vizinhos, entre eles Belém, Santarém, Manaus, Macapá, bem como municípios e vilas próximas como Fordlândia, Aveiro, Barreiras, entre outros.

Quanto aos aspectos socioeconômicos em 2017, Itaituba apresentou a seguinte composição econômica:

Quadro 4 – Composição Econômica do Município de Itaituba

| Atividade | Percentual |
|--------------|------------|
| Agropecuária | 8,70% |
| Indústria | 23,27% |
| Serviços | 59,34% |
| Impostos | 8,67% |

Fonte: Site da Prefeitura de Itaituba, 2017.

Elaborada pela autora, 2017.

O quadro 4 mostra que a base da economia do município está

⁹Vale ressaltar que por falta de manutenção, no período chuvoso que compreende de dezembro a maio, o acesso pela BR 230 fica muito difícil. Atoleiros são constantes nessa época, dificultando bastante o acesso. Essa realidade já é bastante antiga e até hoje, não houve apoio do governo federal para sanar essa dificuldade.

no setor de serviços, representando mais da metade do total das principais atividades desenvolvidas. Em seguida está a indústria com 23,27%. Agropecuária e Impostos, juntos representam pouco mais de 16% da economia local. A principal atividade industrial é a produção de cimento, cuja matéria prima é o calcário, abundante no subsolo do município. Apesar da forte redução, a mineração, especialmente a extração do ouro ainda é uma atividade econômica marcante em Itaituba.

A agricultura e a pecuária familiar também são atividades bastante significativas no município. Para movimentar esse setor o município realiza todos os anos a Feira Agropecuária, que segundo informações do site da Prefeitura (2017), movimenta milhões de reais em transações comerciais e é um dos maiores eventos do gênero no Oeste do Pará, atraindo pessoas de municípios vizinhos, inclusive de Santarém¹⁰.

Considerada pelo IBGE como um centro sub-regional (terceiro na hierarquia de classificação de centros urbanos do IBGE, caracterizado pela existência de atividades de gestão e de influência sobre os municípios mais próximos) de médio porte (por possuir população entre 100.000 e 500.000 habitantes) a cidade de Itaituba encontra no setor de serviços o principal motor de sua economia. Responsável por 71% de toda a riqueza produzida no município, o setor de serviços é um dos 10 maiores do estado do Pará. No período entre 2002 e 2007, o Produto Interno Bruto da cidade de Itaituba apresentou um crescimento de 8,9%, o que coloca a cidade na seleta lista de 106 municípios cujo crescimento médio do PIB no período foi superior ao crescimento médio nacional. (ITAITUBA, 2017).

Quanto às informações das receitas municipais obtiveram-se os seguintes dados conforme apresentado na tabela 5:

¹⁰O Município de Santarém localiza-se na Mesorregião do Baixo Amazonas, na margem direita do Rio Tapajós, sendo a terceira maior cidade do estado do Pará em extensão territorial e em população, com uma área de 22.887.080 km² e uma população de 294.580 pessoas, de acordo com o último censo do IBGE (2010). É o principal centro socioeconômico do oeste do estado, porque oferece melhor infraestrutura econômica e social (como escolas, hospitais, universidades, estradas, portos, aeroporto, comunicações, indústria e comércio).

Fonte: Almeida (2012, p. 459) e IBGE Cidades (2010).

Tabela 5 – Receitas Municipais 2011-2014

| Receitas Municipais | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Receita corrente | 134.208.924 | 152.914.210 | 161.356.618 | 187.291.534 |
| Receita tributária | 10.670.008 | 13.847.507 | 15.831.151 | 25.692.997 |
| Impostos | 10.375.585 | 13.011.400 | 14.979.335 | 23.667.013 |
| IPTU | 4.023.246 | 4.934.782 | 1.480.823 | 4.818.013 |
| ISSQN ⁽¹⁾ | 4.572.692 | 5.851.151 | 7.559.473 | - |
| ITBI | 108.724 | 51.484 | 1.176.105 | 4.164.938 |
| IRRF | 1.670.924 | 2.173.882 | 4.762.934 | 5.025.958 |
| Taxas | 294.423 | 836.107 | 851.816 | 2.025.985 |
| Outras receitas próprias | 157.559 | 93.609 | 77.074 | 195.836 |
| Receitas transferidas | 2.657.920 | 137.759.241 | 142.644.703 | 159.722.001 |

Fonte: STN

Elaboração: FAPESPA/SEPLAN

(1) Até o ano de 2001 a sigla desse imposto era ISS.

Nota: O total da Receita Própria equivale à soma da Receita Tributária e Outras Receitas Próprias

A partir dos dados apresentados pela fonte, no período de 2011 a 2014, percebe-se que quanto ao recolhimento do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) foi extremamente baixo no ano de 2013 com uma queda de 69,9% da arrecadação do ano anterior (2012). Constatamos no decorrer da pesquisa que 2013 foi um ano de transição de uma gestão para outra o que pode ter ocasionado uma falha no recolhimento do imposto, uma vez que ano consecutivo (2014) a tabela revela um valor equiparado aos anos de 2011 e 2012.

A arrecadação do imposto sobre transmissão de bens imóveis e de direitos a eles relativos (ITBI) nos anos apresentados foi baixo. Dentro as explicações possíveis destaca-se o fato da falta de regularização junto à prefeitura dos imóveis. É muito comum em toda região utilizar somente o recibo de compra e venda no ato da negociação de imóveis. Esse fato ocorre pelos altos preços desse imposto cobrado pelas prefeituras. Em geral, os proprietários só regularizam essa situação quando pretendem vender o imóvel por meio de financiamentos bancários que exigem a regulamentação junto à prefeitura.

Apesar da base da economia do município se concentrar em

Serviços, os dados revelam que o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN) não é um dos mais arrecadados pelo município. É importante destacar que não há fiscalização quanto ao pagamento de imposto pelos prestadores de serviço.

Quanto às receitas transferidas destacam-se as do ano de 2012 extremamente baixas, em relação aos anos subsequentes, consideramos como análise a forte crise econômica enfrentada pelo país no referido ano, o que refletiu nas receitas transferidas pelo governo do estado e o governo federal. A partir dos anos sequentes as receitas transferidas passam a um valor bastante significativo em relação ao de 2012, mantendo também uma estabilidade no valor médio.

2012 foi um ano de crise mundial econômica¹¹, social e política. O desemprego e a regressão foram brutais em países europeus, tais como, Espanha, Grécia e Portugal. Os países buscavam parcerias comerciais, para garantir empregos e assim sofrer menos o impacto da crise. Segundo Teixeira (2013), no Brasil, a presidente Dilma Rousseff, resolveu fortalecer o Mercosul e buscar novas parcerias comerciais como estratégia para superar a crise. Dessa forma, intensificou viagens diplomáticas.

A partir dos dados apresentados e do contexto econômico do município, podemos observar que falta política de recolhimento rigorosa, principalmente no ISQQN, o fato da intensa exploração no município e o pouco investimento no desenvolvimento e a escassa arrecadação de receitas próprias são fatores preponderantes que devem ser considerados ao analisar as políticas educacionais.

Quanto aos fatores socioeconômicos, temos conforme tabela 6, os seguintes dados:

Tabela 6 - Índice de Desenvolvimento Humano 1991/ 2000/ 2010

| IDHM | 1991 | 2000 | 2010 |
|-------------------|-------|-------|-------|
| IDH-M | 0,355 | 0,489 | 0,640 |
| IDH-M Longevidade | 0,634 | 0,691 | 0,800 |
| IDH-M Educação | 0,126 | 0,287 | 0,510 |
| IDH-M Renda | 0,562 | 0,591 | 0,644 |

Fonte: PNUD / IPEA / Fundação João Pinheiro

Elaboração: Fapespa/Seplan.

¹¹Para mais informações ver: TEIXEIRA, F. C. A crise mundial e o papel do Brasil. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/A-crise-mundial-e-o-papel-do-Brasil/27513>.

A partir dos dados apresentados, observa-se que o Índice de Desenvolvimento Humano do município teve um aumento gradativo entre 1991/2000/2010. No período de 1991 para 2000 o IDH cresceu 37,75% passando de 0,355 para 0,489. A dimensão que mais contribuiu foi a longevidade com 0,691, seguida pela renda com 0,591 e educação com 0,287. No período de 2000 para 2010 o crescimento foi de 30,88%, conforme tabela 6.

De acordo com o PNUD/Ipea/FJP (2010), Itaituba ocupa a 3.291^a posição entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM), estando na faixa média de desenvolvimento humano (0,600 a 0,699). Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul/SP) e o menor é 0,418 (Melgaço/PA). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,800, seguida de Renda, com índice de 0,644, e de Educação, com índice de 0,510, em 2010, segundo dados do PNUD/Ipea/FJP/Atlas 2013, conforme tabela 6.

Dentre as três dimensões a Educação sempre esteve com índices menores, nos três anos apresentados, com um mais significativo entre 2000 a 2010 de 0,287 para 0,510. Esses dados revelam os desafios para o campo da educação. Pensar políticas educacionais mais efetivas que garantam uma educação que assegure não somente a matrícula, mas a permanência desse aluno na escola, além de efetivar a educação como direito fundamental da pessoa humana, reconhecida constitucionalmente pela Constituição Federal - CF/1988.

A partir dos aspectos históricos, sócio, econômicos e indicadores do município traçaremos os rumos da educação escolar pública do município até o início dos anos de 1990, período que antecede a municipalização do ensino.

Aspectos históricos gerais da educação no município de Itaituba/PA

A partir dos aspectos históricos do município de Itaituba é possível perceber que o registro das primeiras instruções está estritamente ligado com a chegada dos jesuítas nesta região. Esta é uma característica marcante nas regiões amazônicas, em que as ordens religiosas desempenham um importante papel “auxiliando a Coroa portuguesa no proces-

so de conquista cultural da população nativa” (COLARES, 2011, p. 195). Portanto uma instrução caracteristicamente catequética, estritamente ligada com as questões mercantilistas de exploração da área, bastante rica em recursos naturais.

De acordo com os relatos de Tavares (1876), a instrução pública iniciou-se em Itaituba ainda no período republicano. Havia na Vila duas escolas, uma para alunos do sexo masculino, criada pela portaria de 21 de dezembro de 1862 e outra para alunos do sexo feminino, por ato de 05 de janeiro de 1871:

As duas escolas de instrução elementar se acham providas e são frequentadas por 25 alumnos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A população da villa se limita a uns 200 indivíduos de ambos os sexos, mas de todo o município alcança a 3.600, sem neste algarismo compreender a população indígena que excede a 4.000. (TAVARES, 1876, p. 18).

Não foram encontradas mais informações a respeito dessas escolas no período republicano e nem para quem eram destinadas. Também não foram encontrados dados sobre a educação após essa data. Os dados encontrados já são a partir de 1900, conforme relatados a seguir.

A partir de 1920, o ensino era ministrado por uma professora conhecida como Nenem Sibony que reunia vários alunos de séries variadas e os ensinava em sua própria residência. As primeiras escolas municipais foram construídas em 1936. Uma para meninos e outra para meninas. O ensino era ministrado somente de primeira a terceira série, nos turnos matutino e vespertino. (OLIVEIRA, 2012). Até a década de 1940, o ensino escolar em Itaituba era ministrado até o terceiro ano do curso primário nas poucas escolas do município. Na década de 1960 houve um avanço na Educação, com relação à formação de professores, com a chegada da Congregação Religiosa da Imaculada Conceição. As irmãs, com apoio dos governos estadual e municipal, fundaram o “Ginásio Normal Santana”¹², com oferta de curso primário completo.

¹²A criação de Escolas Normais públicas nas províncias teve de se acomodar ao ensino secundário ministrado nos, essencialmente masculinos e dedicados à preparação para o ingresso no ensino superior, e que tiveram sempre como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Os diversos Liceus provinciais constituiram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas. Nesse confronto entre as normas emanadas do poder central e os ditames locais,

Na época os jovens concluintes recebiam o diploma de “Professor Regente”.

Em 04 de abril de 1965 foi criada a 1^a escola da Rede Estadual de Ensino, Escola Estadual Professora Alice Carneiro, em homenagem a uma das primeiras educadoras do município. A escola foi construída na gestão do Governador do Estado Jarbas Passarinho, mas segundo dados coletados do museu, a construção da Escola contou com a ajuda imprescindível da comunidade da época. Com a municipalização do ensino em 1998 a escola Alice Carneiro, através do Decreto nº EB 131/98 de 19 de dezembro de 1998 passa a ser escola Municipal. (OLIVEIRA, 2012).

Figura 1 – Fotos da 1^a escola Estadual Profa. Alice Carneiro



foram tentadas diversas formas de institucionalização nas quais os dois educandários acabaram influenciando-se mutuamente, ao mesmo tempo que foram se configurando como escolas distintas. Como resultado desse processo, sem solução de continuidade na transição do Império para a República, emerge durante a primeira década de nosso século, em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, dotada de escolas-móvels anexas destinadas à prática pedagógica, e que desencadearam o processo de profissionalização do nosso magistério primário.

Fonte: KULESZA, Wojciech Andrzej. A Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870 a 1910) R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.



Fonte: Museu Aracy Paraguaçu.

Na Gestão da Prefeita Eliene Nunes (2013-2016) a Escola Alice Carneiro foi desativa, pois apresentava problemas estruturais, conforme figura 1. A ação do governo em questão gerou muitas polêmicas no município, pois a escola representava um marco histórico e para muitos deveria ser conservada.

De 1973 a 1976, apresentamos os seguintes dados, de acordo com o diagnóstico do IDESP (1977) sobre a população em idade escolar: em nível de 1º grau (7 a 14 anos) era formada de 2.659 pessoas em 1973, 2.675 em 1974, 2.691 em 1975 e de 2.707 em 1976, enquanto que a população escolarizada (matrículas) se constituía de 2.080 em 1973, 2.196 em 1974, 2.627 em 1975 e 3.072 em 1976. O diagnóstico não obteve informações sobre a distribuição da população escolarizada, segundo dependência administrativa, conforme se observa na tabela 7 abaixo:

Tabela 7 – População em Idade Escolar, população escolarizada e taxa de escolarização – 1973-1976

| Anos | População em Idade Escolar (7 a 14 anos) | População escolarizada (matrículas) | Taxa de Escolarização |
|------|---|--|-----------------------|
| 1973 | 2.659 | 2.080 | 83,11 |
| 1974 | 2.675 | 2.196 | 81,87 |
| 1975 | 2.691 | 2.627 | 97,62 |
| 1976 | 2.707 | 3.072 | 113,48 |

Fonte: Seduc – 14ª Divisão regional de Educação/ Itaituba

Tabulações e cálculos: Idesp/ CSE

Elaborada pela autora, 2017.

A tabela revela uma taxa de escolarização bastante elevada para o período apresentado, em média 90% da população estava inserida na escola. Com um destaque para o ano de 1976 que apresenta um número de matrículas maior que a número da população em idade escolar, que pode ser justificado pela escassez de dados fidedignos como, resultante da precariedade do sistema de registro estatístico educacional (IDESP, 1977, p. 76).

Quanto às unidades escolares, o diagnóstico apresentou os seguintes dados, conforme tabela 8:

Tabela 8 – Unidades escolares por dependência administrativa e localização – rede municipal e rede estadual 1973-1976

| Dependência Administrativa e Localização | Unidades Escolares | | | |
|--|--------------------|-----------|-----------|-----------|
| | 1973 | 1974 | 1975 | 1976 |
| Estadual | 14 | 18 | 27 | 32 |
| Zona Urbana | 2 | 2 | 3 | 6 |
| Zona Rural | 12 | 16 | 24 | 26 |
| Municipal | 9 | 12 | 15 | 10 |
| Zona Urbana | 8 | 1 | 1 | - |
| Zona Rural | 1 | 11 | 14 | 10 |

Fonte: Seduc – 14ª Divisão regional de Educação/ Itaituba

Tabulações e cálculos: Idesp/ CSE

Elaborada pela autora, 2017.

Os dados apresentados revelam que a maioria dos estabelecimentos de ensino pertencia à rede estadual de ensino. Outro fato importante é o número de escolas na zona rural do município, tanto na rede estadual quanto municipal, fortemente determinado pela economia do município voltada para atividades agrárias, em especial a extração do látex e produção da borracha que atraiu imigrantes de todas as regiões do país, se instalando principalmente na zona rural do município. Vale ressaltar também a falta de infraestrutura e fraco desenvolvimento da zona urbana de Itaituba na época em questão.

A extensão geográfica do município na época também explica o número de escolas na zona rural, uma vez que o mesmo era formado por diversas regiões que aos poucos foram desmembrados em 1991, tais como Novo Progresso, Trairão e Jacareacanga, que possuíam um número bastante alto de pequenas comunidades rurais. Outro fato importante a mencionar é quanto a estrutura das escolas do campo, caracterizadas por pequenas quantidades de salas e precariedade de mobiliários. Em sua maioria sem espaços para os professores ou mesmo para o preparo da alimentação escolar.

Na década de 1970 o município oferece o Moberal, programa criado pelo governo federal cujo objetivo era erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Propunha alfabetização funcional para jovens e adultos por meio de técnicas de leitura, escrita e cálculo, visando integrar a pessoa humana ao meio social. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo projeto educar.

Com a implantação do curso de magistério, em 1977 o município forma sua última turma de “Professor Regente”. Em 1979 é implantada em Itaituba a primeira turma de 2º grau, ofertado na Escola de 1º grau Dr. Gaspar de Oliveira Viana, que depois recebeu o nome de Escola de 1º e 2º grau Benedito Correia de Sousa. Na época Alacid da Silva Nunes era governador do Estado, Dr. Dionísio João Hage era secretário estadual da Educação e Altamiro Raimundo da Silva era o Prefeito. De acordo com a religiosa e educadora Hilarita Paxiúba, a implantação do 2º grau foi um importante marco na Educação do município, possibilitando vários jovens receberem o certificado de conclusão do 2º grau, sem precisarem se deslocar para municípios vizinhos, tais como Santarém.

Apesar dos avanços na Educação do município até o final dos

anos 1990 ainda enfrentava dificuldades no setor, poucas eram as políticas educacionais voltadas para esta melhoria. A quantidade de escolas era insuficiente e as existentes apresentavam infraestrutura precária, além do quadro de professores ser composto por um número expressivo de profissionais sem formação superior adequada, resultado da falta de oportunidade e dificuldades financeiras para se deslocarem para outros municípios. (PNE/ITAITUBA, 2015, p. 33).

De acordo com o diagnóstico do IDESP (1995, p. 81) até 1994 o 2º grau funcionava somente na sede do município, em três colégios, atendendo em torno de 2.000 (dois mil) alunos, a formação se concentrava nas áreas de Ciências Humanas, Exatas, Biológicas, Técnico em Contabilidade, Magistério, Administração e Agropecuária. Em âmbito municipal o 2º grau era oferecido somente como curso de Magistério. A falta de profissionais capacitados era o que impedia a esfera municipal oferecer outros cursos no 2º grau.

Quanto ao atendimento escolar no período de 1989 e 1995 apresentamos os seguintes dados quanto ao número de matrículas no município, conforme tabela de número 9:

Tabela 9 – Matrículas iniciais por grau de ensino – 1989/1995

| Ano | Pré-escolar | Ens. Fundamental | Ens. Médio |
|------|-------------|------------------|------------|
| 1989 | 1.461 | 19.817 | 640 |
| 1995 | 6.301 | 24.202 | 2.544 |

Fonte: Idesp, 1997.

Elaborada pela autora, 2017.

Os dados sobre matrículas iniciais de 1989 e 1995 indicam que até 1995, o ensino fundamental detinha 73% das matrículas no município, o ensino pré-escolar detinha 19% e o ensino médio somente 8%. De acordo com o diagnóstico do IDESP (1997, p. 80) 78,9% dessas matrículas se concentravam na zona urbana, com 70% dos alunos matriculados no ensino fundamental, 20% dos alunos na pré-escola e 10% no ensino médio. O relatório também apontou que Itaituba estava

[...] entre os dez municípios paraenses com maior concentração de matrículas no ensino fundamental e no ensino médio. Quanto ao ensino fundamental esses 10 municípios juntos representam 95% do total das matrículas do Estado e quanto ao ensino mé-

dio, Itaituba com 9 municípios representam 74% do total estadual. Sozinho, contudo, representa 2% do Estado. (IDESP, 1997, p. 80).

Quanto ao número de estabelecimentos nos anos de 1989 e 1995 apresentamos os seguintes dados, extraídos do diagnóstico do IDESP (1997), conforme tabela 10:

Tabela 10 – Matrículas iniciais por grau de ensino – 1989/1995

| Ano | Zona Urbana | Zona Rural | Total |
|------|-------------|------------|-------|
| 1989 | 27 | 147 | 174 |
| 1995 | 56 | 131 | 187 |

Fonte: Idesp, 1997.

Elaborada pela autora, 2017.

A rede escolar do município de Itaituba em 1995 era formada por 187 unidades, sendo 56 na zona urbana e 131 na zona rural. A expressiva concentração de escolas na zona rural justifica-se pelo fato de escolas com apenas uma sala de aula. Segundo o IDESP (1997, p. 79) apesar do pequeno aumento de 7,5% do número de estabelecimentos de 1989 para 1995 houve um considerável aumento no número de matrículas (51%) no mesmo período, “observando um contingente de alunos que passou de 21.918 para 33.047 alunos”. Mesmo com o esforço do município para aumentar o número de matrículas, o IDESP (1997) observa um deficit escolar de 14% que ainda precisava ser superado.

Em 1995 foi oferecido o primeiro curso Superior público no município, curso de Letras, oferecido pela Universidade Federal do Pará, por meio de convênio entre Prefeitura e Governo Federal. O curso foi um marco na qualificação docente, uma vez que o professor não precisaria se deslocar para municípios vizinhos, funcionava por módulos nos meses de janeiro, fevereiro e julho com carga horária de 8/h dias e duração de 4 anos. As aulas eram ministradas por professores da UFPA, dos campi de Belém e Santarém. A colação da primeira turma formada ocorreu em 1999.

Ainda quanto à formação de professores, em 1995 foi implantado pela 1^a vez no município o Projeto Gavião executado pela UFPA em parceria com a prefeitura, com objetivo de formar em nível de 1º e 2º graus professores de zona rural que não podem estudar no local de ori-

gem em período normal. Os cursos eram ofertados em etapas em períodos de férias: julho, janeiro, fevereiro e início de março. O curso iniciou em 1995 com 350 alunos matriculados, dos quais 147 eram da zona rural. O critério para fazer o curso era ter completado a 4^a série do 1º grau. (IDESP, 1997).

O diagnóstico do IDESP (1997) apontou os principais problemas enfrentados pelo município no que se refere a educação no período analisado de 1989 a 1995, dentre eles, o sério problema de infraestrutura básica, tais como falta de água potável, energia elétrica e material didático nas escolas. A pesquisa registrou também que com o aumento do número de matrículas as escolas não tinham carteiras escolares suficientes, falta de transporte escolar para alunos que estudavam na zona rural, onde as escolas são distantes, calendário escolar inadequado à realidade das comunidades (várzea, garimpo, campo, etc.).

Outro problema apresentado foi a evasão escolar, tanto na zona urbana quanto na zona rural:

Dentre as causas estão incluídas desde a falta de infraestrutura básica (água, luz, transporte, prédios inadequados) passando pela repetência e calendário escolar inadequado, até o um forte processo de rotatividade da população residente e flutuante da região. Em 1994 o índice de abandono era maior entre os alunos do ensino médio, em 23,2%, contra 16,2% dos alunos do ensino fundamental, ficando abaixo da média estadual que é de 25,2%. (IDESP, 1997, p. 84).

De acordo com informações fornecidas pelo município ao IDESP, a evasão escolar era mais presente em entre os alunos de 1^a a 5^a série. Esses alunos entravam na 1^a série, em sua maioria, sem a preparação pré-escolar (Jardim I e Alfabetização) o que resultava em problemas de leitura e de escrita. A dificuldade em acompanhar os alunos que passaram pela pré-escola levava os que não passaram a evadirem-se. Um problema semelhante ocorre nas séries adiantadas por não haver trabalho de recuperação com alunos com dificuldades de aprendizado não conseguem acompanhar o novo ritmo exigido pela 5^a série e, portanto, desistiam da escola.

Considerações Finais

O estudo apontou que o atendimento público escolar no município de Itaituba não está desvinculado do contexto econômico. O auge do ciclo do ouro beneficiou muitas pessoas, no entanto, deixou um cenário econômico de muita exploração e pouco desenvolvimento, o que atinge diretamente o setor educacional que precisa se adequar às necessidades econômicas do município.

Os resultados apontaram que os primeiros passos da educação no município, a partir dos anos 1990 surgiram com iniciativas particulares de educadores que pensavam em um atendimento escolar de qualidade para o município. Tais educadores sediam espaços em suas próprias residências para formação de pequenas turmas. Essa não é uma realidade somente do município de Itaituba, mas da região amazônica em geral.

A pesquisa também apontou que até o ano de 1995 a maioria das escolas públicas no município de Itaituba se localizam na zona rural, revelando um município characteristicamente agrário com uma zona urbana bastante precária, com falta de serviços básicos, tais como abastecimento de água e fornecimento de energia. Tais problemas prejudicaram diretamente o desenvolvimento da educação em Itaituba.

No que se refere à formação de professores, os dados revelam uma conquista bastante tardia. Os primeiros cursos públicos superiores só foram implantados no município a partir do ano 1995 pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Antes disso, os professores que buscavam formação superior teriam que investir em faculdades particulares ou ainda se deslocarem para os municípios vizinhos tais como Santarém ou para a Capital Belém.

O Projeto Gavião também foi um marco na formação de professores, também implementado em 1995 e só nesse ano foram mais de 300 docentes matriculados, tanto da zona urbana, quanto da zona rural para formação de 1º e 2º graus, elevando cada vez mais o nível de qualificação dos docentes que até então eram considerados em sua maioria como “leigos”.

Em síntese, mesmo com um número ainda insipiente de estabelecimentos, a partir da década de 1990 o ensino escolar público do município de Itaituba começa a alavancar. Em 1995 foram registradas

6.301 matrículas para o ensino pré-escolar, 24.202 para o ensino fundamental e 2.544 para o ensino médio (2º grau), um número já bastante expressivo para um município com sérios problemas básicos, causados em boa parte por uma trajetória econômica marcada por muita exploração e pouco desenvolvimento local.

Referências

ALMEIDA, D. S. **História do Município de Itaituba**: importância econômica e geopolítica na Amazônia legal, na mesorregião do Tapajós e no Estado do Pará. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ATLAS do Desenvolvimento Humano do Brasil. **Ranking IDH 2010**. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. R. P. **O Rio Tapajós na Exposição Nacional da Borracha no Rio de Janeiro**. Itaituba, 1913.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

_____. Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB e Legislação Congênere**. 2. ed. Vitória, ES: MPES, 2014.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. Inep. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar – 1997-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. **PNATE** – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. Brasília, DF: PNATE, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnate>>. Acesso em: 26 out. 2017.

_____. **Sinopses Estatísticas**. Portal do Inep. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRITO, M. T. A.; SILVA, R. B.; PENA, H. A. Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Itaituba, Pará-Amazônia-Brasil. Observatorio de la Economía Latinoamericana, Revista Online, n. 194, 2014. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/economia-itaituba.html>>. Acesso: 22 nov. 2017.

CASTRO, M. H. G. O impacto da implementação do Fundef nos Estados e municípios: primeiras observações. In: COSTA, V. L. C. (org). **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. 2. ed. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 2001.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, p. 187-202, out. 2011. Número especial.

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

DIAS, W. **Relatório de acompanhamento das escolas Itaituba EJA**. Itaituba: Secretaria Municipal de Educação e Desporto e Cultura SEMECD, 2008.

FERREIRA, J. N. S. Linhão de Tucuruí: utopia que tornou-se realidade para Itaituba. **Amazônia em revista**, Itaituba, 1999. Edição especial.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados do Censo Cidades: Itaituba. 2010. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ITAITUBA (Município). Site da Prefeitura. Disponível em <http://itaituba.pa.gov.br/portal/?page_id=2734>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Lei Municipal nº 2.853/2015**. Revoga a Lei Municipal nº 1.961/2009 e institui o novo Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências, conforme o Art. da lei 13.005 de junho de 2014.

_____. **Lei Orgânica Municipal nº 0001 de 04 de abril de 1990.** Itaituba, 1990.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto e Cultura SEMECD. **Relatório das atividades desenvolvidas pela COOEJA 2005-2007.** Itaituba: Secretaria Municipal de Educação e Desporto e Cultura SEMECD, 2007.

_____. **Relatório da EJA Personalizada 2007.** Itaituba: Secretaria Municipal de Educação e Desporto e Cultura SEMECD, 2007.

_____. Linhão de Tucuruí: utopia que tornou-se realidade para Itaituba. **Amazônia em Revista.** Itaituba, 1999. Edição especial.

_____. Assessoria de Comunicação (ASCOM). **Relatório de Ações do Prefeito.** Itaituba: Prefeitura Municipal de Itaituba, 2005.

_____. Assessoria de Comunicação (ASCOM). **Governo do Trabalho.** Itaituba: Prefeitura Municipal de Itaituba, 2012.

_____. Vagas de Sobra com investimento histórico. **Itaituba Hoje.** Itaituba: Prefeitura Municipal de Itaituba, 2000.

_____. A qualidade acima de tudo na valorização do magistério. **Itaituba Hoje.** Itaituba: Prefeitura Municipal de Itaituba, 2000.

_____. Oportunidades para todos. **Itaituba Hoje.** Itaituba: Prefeitura Municipal de Itaituba, 2000.

_____. Professor Felipe Melo: continuo prestigiado no cargo. **Jornal A Tribuna,** Itaituba, 2001. 2ª quinzena de junho, n. VI.

_____. **Município de Itaituba.** Site oficial da Prefeitura de Itaituba. Disponível em: <<http://www.itaituba.pa.gov.br/>>. Acesso em: 23 out. 20117.

_____. **Projeto Político Pedagógico 2015-2017** da Coordenação da Educação do Campo, das Águas e da Floresta. Itaituba: Semed, 2015.

LEAL, J. W. L, (et al). **Programa de Integração Mineral no Município de Itaituba.** Itaituba: Ministério de Minas e energias, 1996.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

leira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

OLIVEIRA, R. L.M. Retrospectiva da Educação de Itaituba. **Documento do Word digitado.** Itaituba, 2012.

_____. História do Município de Itaituba. **Documento digitado.** Itaituba, 2014.

PARÁ (Estado). Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social do Pará (IDESP). **Diagnóstico do Município de Itaituba.** Belém, 1977.

_____. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social do Pará (IDESP). Belém, 1997.

PAIVA, V. Educação e bem-estar. In: **Educação e Sociedade**, v. 12 (39), p. 161-200, 1991.

PAXIUBA. H. Educação Itaitubense: contexto histórico. **Documento no Word digitado e arquivado no museu Aracy Paraguaçu.** Itaituba, s/d.

SILVA, C. M.; FILHO, N. A. M.; KOMATSU. B. K. Uma abordagem sobre o setor de serviços na economia brasileira. **Centro de Políticas Públicas – INSPER.** São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/Abordagem-sobre-Setor-Servicos-Economia-Brasileira.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, F. C. S. **Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA): desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito à educação em escolas da cidade e do campo.** 2012. 342 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012.

CAPÍTULO VIII

PESQUISAS EDUCACIONAIS E TECNOLOGIAS: UM PANORAMA INICIAL NA REGIÃO OESTE DO PARÁ*

Aniele Domingas Pimentel Sibra¹
Neliâne Mota Rabelo²
José Ricardo de Souza Mafra³

Introdução

A Amazônia é constituída de uma imensa floresta e que abrange cerca de nove países da América Latina. De toda a sua área total, cerca de 60% está no Brasil, envolvendo nove estados brasileiros, ao qual chamamos de Amazônia Legal, sendo que, sete destes estados estão na região norte. Devido a sua vasta extensão territorial, há também uma diversidade em questões culturais, sociais, educacionais e econômicas, que variam entre os próprios estados e também entre as cidades de um mesmo estado, o que a caracteriza como uma região de muitos contrastes e desafios. Dentre esses desafios, temos a educação amazônica, com suas peculiaridades que vão desde os meios de transporte para chegar à escola, a diversidade cultural dos povos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, até as pesquisas desenvolvidas pelas universidades:

*DOI - 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.179-198

¹Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – UFOPA, na área de concentração em Educação Matemática. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia – GEPEIMAZ. E-mail: aniele_pimentel@hotmail.com

²Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – UFOPA, na área de concentração em Educação, comunicação e tecnologias. Pedagoga da Universidade Federal do Oeste do Pará. Membro do grupo de estudos e pesquisas em educação matemática e interdisciplinaridade na Amazônia – GEPEIMAZ. E-mail: neliâne.rabelo@ufopa.edu.br

³Orientador e Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Pós-Doutorado pela Universidade Federal Fluminense, UFF. Mestrado e Doutorado em Educação. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia - GEPEIMAZ. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br

Estas questões sociais e culturais colocam – tanto para os gestores, técnicos da educação e os professores, quanto para outros segmentos sociais comprometidos com a produção de uma vida melhor – dois grandes desafios: o primeiro diz respeito à extensão da escola para cada criança e jovem, extinguindo a exclusão educacional, e o segundo, à produção de uma educação competente, capaz de elaborar um discurso, uma ética e um conjunto de conhecimentos e atitudes, direcionados ao respeito ao multiculturalismo e à prática da conservação ambiental na nossa região. (CAVALCANTE & WEIGEL, 2015, p.3)

No Pará, mais especificamente na região do Baixo Amazonas⁴, da qual fazem parte 15 municípios, Santarém se destaca por ser o 3º município⁵ mais populoso do Pará, o 7º de toda a região norte e o 83º do Brasil, abrigando mais de 294 mil pessoas⁶. O município também é referência na oferta de ensino superior, na região Oeste do Pará, por isso é visto como uma cidade universitária. Conta com duas universidades públicas: a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e a Universidade do Estado do Pará – UEPA. Além disso, há cerca de cinco instituições privadas oferecendo cursos de graduação, na modalidade presencial e a distância. De toda esta disponibilidade, somente a UFOPA oferece além da graduação, pós-graduação stricto sensu.

A UFOPA expandiu a sua área de atuação, com a oferta de cursos de graduação nos municípios de Óbidos, Oriximiná, Itaituba, Monte Alegre, Alenquer e Juruti, o que é um avanço, no sentido do acesso ao ensino superior destas cidades que se encontram distantes de Santarém. Com relação a pós-graduação stricto sensu, no nível de mestrado e doutorado, esta instituição oferece 10 programas de mestrado e 02 de doutorado⁷, sendo oferecidos somente na sede. Devido justamente as peculiaridades amazônicas, os cursos de mestrado e doutorado ainda são poucos e precisam ser expandidos para que mais pesquisas sejam feitas e colaborem para melhorar o ensino na Amazônia. Diante disso,

⁴Informações disponíveis em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/mesorregiao-do-baixo-amazonas.html>>.

⁵Informações disponíveis em: <http://www.santarem.pa.gov.br/pagina.asp?id_pagina=6>.

⁶De acordo com o senso feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

⁷Relação de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em:
<<https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/cursolistajsp?nivel=S&aba=p-stricto>>

este artigo se propõe a investigar as pesquisas concluídas, nos programas de mestrado e doutorado pertencentes à UFOPA, que discutem a temática relacionada as tecnologias e o ensino, voltadas para a educação no contexto da Amazônia, especificamente na região oeste do estado do Pará.

A definição presente no dicionário de língua portuguesa do que significa a palavra pesquisa (conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.) nos remete a novos caminhos e descobertas, principalmente no campo investigativo científico da educação. Contudo, o seguinte questionamento nos é proposto: como delinear e demonstrar o percurso desse caminho nas pesquisas desenvolvidas no oeste do estado do Pará?

Partindo do pressuposto que, os cursos de mestrado e doutorado constituem um lugar privilegiado de produção do conhecimento, tentaremos sintetizar as produções desenvolvidas entre os anos de 2012 a 2017, que tenham como foco as tecnologias e processos educacionais. Dessa forma, os lócus da pesquisa em questão foram os cursos de mestrado e doutorado da UFOPA, sendo utilizado como ferramenta de busca, na recuperação destas dissertações e teses: informações provenientes das secretarias dos programas, site da UFOPA, banco de teses e dissertações da CAPES, caracterizando assim uma pesquisa essencialmente bibliográfica.

Tabela 01- Programas de Pós-Graduação (PPG) investigados.

| Programas de pós-graduação da UFOPA |
|--|
| Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE |
| Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT |
| Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFILETRAS |
| Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia - REDE BIONORTE |

Fonte: os autores.

A Tabela 01 apresenta a relação dos PPG da UFOPA em que buscamos as informações e nos quais se desenvolvem pesquisas que abordam o uso de Tecnologias na educação, o que impulsiona a discussão da relevância dessa temática para a região em seu contexto educaci-

onal. A seguir, destacaremos algumas das pesquisas concluídas, embora tenhamos outras em andamento, abordando a mesma temática, o que certamente serão objeto de discussão em futuras produções qualificadas.

Primeiros passos: a importância das pesquisas desenvolvidas pelos programas de mestrado e doutorado da UFOPA

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vieram para mudar a maneira de nos comunicarmos, vivermos e aprendermos (ALMEIDA, 2011, p. 05), elas estão abrangendo todos os lugares, desde as grandes cidades em países de primeiro mundo, até nas pequenas comunidades no interior da Amazônia brasileira.

A evolução tecnológica e a velocidade com que esses recursos tecnológicos chegam e moldam nossa forma de vida, faz com que nos preocupemos com a maneira que eles podem ser utilizados na educação e como sua presença pode ser aliada a um ensino de qualidade.

Kenski corrobora que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas a novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas. (KENSKI, 2011, p.21)

Desta maneira, as pesquisas desenvolvidas serão consideradas agentes catalisadores de transformação da sociedade contribuindo para discussão deste tema e delineando as perspectivas destes estudos. A contribuição destas pesquisas certamente evidencia um papel central na formação de um referencial de auxílio para o professor, quanto ao uso das tecnologias educacionais, visto que para muitas pessoas, a realidade tecnológica na Amazônia é mínima, e com poucas pesquisas, ainda em curso.

Para mostrar o quanto este campo de intersecção entre as tecnologias e o ensino ainda é considerado jovem, na região oeste, em termos de investigações científicas, listamos a seguir o levantamento bibliográfico realizado, a partir das produções concluídas nos PPG indicados na Tabela 01, anteriormente referenciada. Este levantamento fornece uma discriminação inicial das produções concluídas e revela um panorama, voltado para os estudos sobre as tecnologias e a grande área da educação (Tabela 02).

Tabela 02 - Relação de dissertações e teses defendidas no período de 2012 a 2017.

| Ano de defesa | Discente | Programa | Título |
|---------------|----------------------------------|---------------------|--|
| 2014 | Sousa, Miguel Ângelo de Moraes | PROFMAT MESTRADO | Experimentos de trigonometria em sala de aula |
| 2014 | Nascimento, Ademar Francisco do | PROFMAT MESTRADO | Estudando curvas cônicas usando materiais concretos e geogebra. |
| 2014 | Silva, Jadson David Oliveira da. | PROFMAT MESTRADO | Processamento de imagens digitais e o ensino de matrizes. |
| 2014 | Lima, Brelaz, Roniel de | PROFMAT MESTRADO | Conhecimento matemático e o uso do computador em sala de aula. |
| 2014 | Sousa, Reilson Matos de | PROFMAT MESTRADO | O uso do geogebra no ensino de função quadrática |
| 2015 | Xabregas, Quezia Fragoso | PPGE MESTRADO | Novas tecnologias! Novas crianças! Novos professores! O desafio da inclusão digital da educação infantil na Amazônia |

Continua

Tabela 02 - Relação de dissertações e teses defendidas no período de 2012 a 2017.

Continuação

| Ano de defesa | Discente | Programa | Título |
|---------------|----------------------------------|------------------------|--|
| 2015 | Araújo, Carlos Alberto Pedroso | PPGE MESTRADO | As potencialidades da robótica educacional na matemática básica sob a perspectiva da teoria da atividade. |
| 2015 | Oliveira, Juliana Teixeira do A. | PPGE MESTRADO | Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias |
| 2015 | Vieira, Luiz Carlos Rabelo | PPGE MESTRADO | TIC na formação de professores: um estudo das representações sociais de professores e alunos. |
| 2015 | Oliveira, Maria Eliane de | PPGE MESTRADO | Letramento digital: desafios para a construção de uma proposta freireana para EJA em Santarém-PA |
| 2015 | Marinho Filho, Eliseu da Rocha | PROFMAT MESTRADO | Criptografia: uma engenharia didática com funções matrizes e cifra de hill, para o ensino médio. |
| 2015 | Silva, Eliesio Alves da | PROFMAT MESTRADO | Desenvolvimento de aplicações no geogebra direcionadas ao ensino da geometria espacial e função quadrática |
| 2015 | Sousa, Sérgio Silva | PROFMAT MESTRADO | Software geogebra como ferramenta de apoio para o ensino e aprendizagem de funções afins na 4 ^a etapa/eja (8 ^º e 9 ^º ano-ensino fundamental). |
| 2016 | Bastos, Micheline da Silva | PPGE MESTRADO | Estágio curricular como integrador das tecnologias digitais na formação inicial do professor de letras. |
| 2016 | Barros, Paulo Henrique Vicira de | PROFLETRAS MESTRADO | Por um ensino de língua portuguesa mediado pelo facebook: uma proposta pedagógica para a escola estadual de ensino médio São José – Óbidos – PA |

Tabela 02 - Relação de dissertações e teses defendidas no período de 2012 a 2017.

Conclusão

| Ano de defesa | Discente | Programa | Título |
|---------------|---------------------------------|------------------|--|
| 2016 | Maduro, Rosiany Marla Riker | PROFMAT MESTRADO | O uso do celular em sala de aula: atividades de matemática para o ensino médio |
| 2016 | Vieira, Odenilson Pereira | PROFMAT MESTRADO | A utilização de recurso de geometria dinâmica – geogebra - para a construção, interpretação e verificação de resultados no estudo de retas em geometria analítica. |
| 2017 | Caíalcante, Márcio Darlen Lopes | PPGE MESTRADO | Gamificação na educação: uma proposta de framework para práticas pedagógicas gamificadas baseada na teoria da autodeterminação. |
| 2017 | Cruz, Rodrigo Sousa da | PPGE MESTRADO | Utilização da robótica educacional livre por meio da aprendizagem por projetos: um estudo no curso técnico em informática do IFPA/Campus Santarém |

Fonte: os autores.

Ao verificarmos a Tabela 02, fica claro que, até o momento foram defendidas 19 (dezenove) dissertações e 01 (uma) tese. Dentre os programas investigados foi detectada uma maior concentração de pesquisas voltadas para as tecnologias e educação no PROFMAT, perfazendo um total de 10 (dez) dissertações defendidas neste programa, cujo polo de atuação, na UFOPA, está ativo desde 2012. O PROFMAT tem como principal público alvo docentes de matemática que atuam no ensino básico, preferencialmente na rede pública de ensino. O Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE vem, em seguida, com um total de oito dissertações defendidas, até o momento. O PPGE oferece desde 2014, turmas de mestrado acadêmico em educação, que abrange profissionais de várias áreas do conhecimento tais como: matemática, educação física, letras, pedagogia, sistemas de informação, artes, entre outras. Esta diversificação fornece ao Programa um status multirreferencial em termos de propostas de pesquisas e investigações sobre a área de conhecimento da Educação. Além disso, foi registrada em nosso levantamento uma produção escrita associada ao PROFLETRAS -

que é um programa de mestrado em rede, voltado para estudos e pesquisas relacionadas a língua portuguesa e literatura.

Pesquisas em tecnologias e educação: um panorama dos estudos desenvolvidos na UFOPA.

Após leitura e análise das dissertações e teses dos programas de pós-graduação listados na Tabela 02, verificamos que as discussões desenvolvidas nestas produções estão relacionadas com temáticas próximas das que são desenvolvidas nos PPG listados na Tabela 01. Como um encaminhamento estritamente didático, para este artigo, organizamos as produções em agrupamentos temáticos, conforme os objetos de pesquisas desenvolvidos nos mesmos, os quais estão elencados abaixo, na Tabela 03:

Tabela 03 - Agrupamento das temáticas e as respectivas produções associadas.

| Temáticas | Autores |
|--------------------------------------|---|
| Tecnologias e formação universitária | Bastos (2016) e Vieira (2017) |
| Tecnologia e interdisciplinaridade | Cruz (2017) |
| Tecnologias e educação inclusiva | Oliveira, J. (2015) |
| Tecnologias e ensino de línguas | Barros (2016) e Oliveira, M. (2015) |
| Tecnologias e ensino da matemática | Sousa, M. (2014), Nascimento (2014), Silva, J. (2014), Sousa, R., (2014), Brelaz (2014), Araújo (2015), Marinho (2015), Silva, E. (2015), Sousa S. (2015), Maduro (2016), Vieira (2016) |
| Tecnologia e inclusão digital. | Xabregas (2015) |

Fonte: os autores.

Para iniciarmos a discussão começaremos com a temática: tecnologias e formação universitária utilizando o caso das investigações desenvolvidas por Bastos (2016) e Vieira (2017) que estudaram a inserção e representação das tecnologias nos cursos de formação de professores. Na pesquisa de Bastos (2016), a autora constatou que o curso de licen-

ciatura em letras apresenta uma proposta formativa limitada no que se refere à integração das TDIC⁸ na educação, pois as mesmas só são abordadas no início do curso, no componente curricular Lógica, Linguagem e Comunicação (LLC). Este componente, vinculado ao CFI⁹/UFOPA, tem duração estimada de 30h/a e apresenta um foco de discussão voltado para o uso dos recursos tecnológicos. Através desta constatação a autora conduziu a proposição da intervenção colaborativa no estágio curricular, onde os alunos/estagiários potencializaram o uso de ferramentas digitais na elaboração de atividades para o ensino da língua portuguesa.

Conforme Bastos (2016), esta experiência, que conecta o estágio curricular com as tecnologias digitais no ensino de língua materna, pode ser considerada inovadora por desencadear ações educativas e posturas críticas dos futuros docentes, no sentido de potencializar uma educação digital inclusiva e de qualidade. Tais considerações corroboram com a importância desta pesquisa para a construção de um profissional que acompanha as mudanças e recebe as informações necessárias ainda na graduação. Tais resultados validam o que Kenski discute, sobre “a diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades” (1998, p. 70). Para a autora, os futuros professores terão a possibilidade de construir seu perfil profissional através de um contato maior com as TDIC, a mudança deve iniciar em algum ponto e porque não começar através da incorporação das TDIC em uma das disciplinas, neste caso o estágio, disciplina com carga horária prática do curso de formação docente.

A pesquisa de Vieira (2016) verificou quais representações sobre as TIC apresentam docentes e discentes universitários de um instituto de formação de professores e suas implicações na utilização desses recursos diante do processo de ensino aprendizagem. O autor apontou como resultado da pesquisa, que os sujeitos consideram as TIC um importante recurso em prol da comunicação e da educação. Para metade dos docentes investigados, é imprescindível a formação continuada de

⁸Tecnologias digitais de informação e comunicação

⁹CFI – Centro de Formação Interdisciplinar é a unidade acadêmica da UFOPA que foi responsável pela oferta inicial do primeiro semestre de ensino até o ano de 2016, para todos os alunos que tiverem acesso a esta Universidade. Era uma oferta de natureza interdisciplinar e se constituía de conteúdos obrigatórios e comuns para o conjunto dos cursos oferecidos pela UFOPA, em sua sede e em seus campi.

professores universitários em face de a presença e possibilidade das TIC no que se refere a formação de futuros profissionais da educação. Para a maioria dos discentes não há reflexão de TIC pelos professores no âmbito da formação. Em contraste, a maioria dos discentes possui auto-motivação, conforme demonstra os resultados, pois os mesmos possuem interesse em aprender mais, bem como possuem habilidades no uso desses recursos.

Ressalta-se nesta pesquisa, um dilema importante. De um lado docentes querendo profissionalização continuada e de outros alunos estimulados e já inseridos na cultura digital. Podemos destacar aqui o que Pimenta e Anastasiou (2014) consideram sobre o processo formativo, os quais consideram “por sua vez, constitui o ponto de chegada, pois o todo o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para superação dos problemas identificados”. Nesse sentido, os problemas devem ser tratados coletivamente e de forma satisfatória para que possamos chegar a um consenso, tanto para os docentes quanto para os discentes.

Na temática sobre tecnologia e interdisciplinaridade, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Cruz (2017) que propôs a investigação sobre quais os benefícios da aplicação de um projeto de aprendizagem em robótica educacional livre no contexto do Curso Técnico em Informática/Ensino Médio Integrado (CTI/EMI) do IFPA/Campus Santa-rém. Para o autor, os resultados foram satisfatórios, visto que os estudantes se sentiram motivados e engajados a participarem dos projetos, pois segundo eles, os projetos vinculados à resolução de problemas de suas realidades tornou o trabalho mais significativo, aumentando assim o engajamento deles em seu desenvolvimento. Estes resultados estão de acordo com o que Pimenta e Anastasiou fornecem:

À universidade cabe tratar o conhecimento/ciência, transformando-o em saber escolar, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar seja traduzida ao nível de apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p.225).

De maneira geral, o projeto perpassou por várias áreas do conhecimento. Sabe-se da importância da formação interdisciplinar frente

as tecnologias, com base no exposto, podemos ampliar a importância da interdisciplinaridade estar presente para construção do conhecimento.

Na temática tecnologia e educação inclusiva, Oliveira, J. (2015) pesquisou as TIC's e revelou que, para os professores, ainda são muitos desafios com relação à educação inclusiva e o uso das tecnologias, ao reconhecerem a importância das TIC's para potencializar seu trabalho, embora, de acordo com os relatos, poucos a usem de maneira inovadora. Revelam também, o pouco conhecimento para o uso das tecnologias na educação inclusiva e por isso tem a necessidade de formações contínuadas para a melhoria de seu trabalho.

Na temática tecnologia e ensino de línguas, temos Barros (2016) pesquisando sobre novas tecnologias de informação e comunicação - NTIC¹⁰. O autor analisa de que forma os docentes do 1º ano da disciplina de Língua Portuguesa, da Escola Estadual de Ensino Médio São José, conduzem sua prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, considerando a realidade da inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana dos alunos. O autor relata que percebeu os alunos com uma maior interação e gosto pelas aulas, levando a acreditar que trabalhar as práticas pedagógicas utilizando o *Facebook*¹¹ como ferramenta metodológica, o ensino de Língua Portuguesa se tornará mais atraente e significativo para e na vida dos/as alunos/as.

Oliveira M. (2015) teve como principal objetivo responder como a prática pedagógica com uso do computador e da internet, numa abordagem sociocultural de educação de base freireana, pode subsidiar o letramento digital. A partir dos resultados obtidos nessa pesquisa foi comprovado que as falhas de infraestrutura no laboratório de informática da escola no tocante à manutenção do maquinário, a conexão da internet, a climatização do ambiente, prejudicaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a utilização do microcomputador e a internet, que pudesse favorecer o processo de letramento digital do público da EJA.

A autora também faz um apontamento sobre os saberes docentes comprovando que, apesar das educadoras pesquisadas apresentarem

¹⁰ NTIC - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

¹¹Rede social que permite acrescentar aplicativos, como jogos e ferramentas – www.facebook.com

formação envolvendo essas tecnologias digitais, nenhuma delas apresenta formação específica para a utilização pedagógica dessas tecnologias envolvendo a modalidade EJA. A dissertação também evidencia a metodologia do círculo de cultura digital baseado na proposta de Freire, favorecendo a construção da prática dialógica para a construção de saberes e conhecimentos relativos à utilização das tecnologias digitais que podem dar subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao letramento digital do público da EJA a partir da escola pública ou de outros espaços sociais.

Neste sentido, quanto ao uso dessas ferramentas pedagógicas, no caso o facebook, uma página já pronta como mediadora de processo de construção do conhecimento, reafirma-se a importância do professor para construção do conhecimento fazemos referência aos apontamentos de Valente (1999);

No processo de navegar, o aprendiz pode entrar em contato com um número incrível de ideias diferentes. Mas se esta informação não é posta em uso, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que está informação será transformada em conhecimento. Neste caso, cabe ao professor suprir essas situações para que a construção do conhecimento ocorra. (VALENTE, 1999, p.94)

Cavalcante (2017) investigou como desenvolver um modelo visual de planejamento docente destinado à elaboração de atividades pedagógicas gamificadas, que contribua para promover a motivação do aluno para a aprendizagem, a partir de uma proposta de framework baseada na Teoria da Autodeterminação. Os resultados mostraram que, o framework proposto nesta pesquisa, foi disponibilizado através de uma plataforma online para que outros pesquisadores e professores possam ser aplicados em novos contextos pedagógicos, no sentido de que possa existir uma intervenção motivacional e ao mesmo tempo, a troca de experiências por meio da gamificação. Suas conclusões, convergem para a apresentação de indicadores como práticas pedagógicas que utilizam como estratégia a gamificação, podem estimular a motivação para o aprendizado de alunos em cursos de idiomas.

Na temática tecnologia e ensino da Matemática, percebe-se a preocupação dos professores em buscar alternativas metodológicas que possam contribuir para a qualidade do ensino de Matemática. Essas me-

todologias aliadas as tecnologias educacionais têm sido uma assertiva para o ensino, como mostram alguns pesquisadores. As pesquisas são voltadas ao ensino básico e para o nível fundamental (6º ao 9º ano) os autores Sousa, M. (2014), Brelaz (2014) e Sousa S. (2015), mostram que a utilização de softwares como recurso auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem, é válida para estudantes da educação básica. Para o ensino médio (1º ao 3º ano), os autores Nascimento (2014), Silva, J. (2014), Sousa, R. (2014), Filho (2015), Silva, E. (2015), Maduro (2016) e Vieira (2016), também mostram as potencialidades dos softwares educativos e da linguagem de programação para o ensino de conteúdos matemáticos, tendo em vista, possibilidades pedagógicas do uso de tecnologias para se ensinar conceitos e teorias matemáticas. Já Araújo (2015), em sua pesquisa de mestrado fez a junção do ensino fundamental e médio, utilizando a robótica para a melhor compreensão de conceitos matemáticos.

Estes pesquisadores relatam em suas dissertações que, criar um ambiente de aprendizagem com uso de tecnologias, contribui para melhor entendimento dos estudantes na disciplina de Matemática, faz com os mesmos sintam-se motivados e engajados no processo de ensino e aprendizagem, pois propicia vivenciar a matemática por meio de novas experiências tecnológicas. De acordo com Valente (1998, p.6):

As novas modalidades do uso do computador na educação apontam para uma nova direção: o uso desta tecnologia não como “máquina de ensinar”, mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino.

Usar a tecnologia com o cunho pedagógico requer uma mudança de postura do professor, as novas experiências com os recursos tecnológicos, fazem com que os docentes reflitam sobre sua prática pedagógica e também se sintam motivados a usá-las como ferramenta auxiliar no processo de ensino, visto que atualmente é quase impossível disociá-los da escola, por isso é importante que os educadores começem a se empoderar desses conhecimentos para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Xabregas (2015) ao estudar a temática tecnologia e inclusão digi-

tal, pesquisou sobre as políticas de inclusão digital e os desafios de infraestrutura e pedagógicos da inclusão digital do Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA). Apresentou como resultado, apesar das limitações na infraestrutura física e lógica da escola em que desenvolveu a pesquisa, elementos para se pensar como adequar as ações tecnológicas vigentes na escola ao planejamento escolar, do ponto de vista institucional. Além disso, verificou-se na investigação, que os partícipes são favoráveis ao uso das NTIC - na prática pedagógica da educação infantil - pois entendem a importância das crianças vivenciarem experiências de aprendizagens, com novas tecnologias.

Considerações Finais

Diante do exposto chegamos a conclusão que a construção e delimitação de pesquisas no campo das tecnologias e do ensino desenvolvidas em nível de pós-graduação - com base nas que delineamos neste trabalho ainda se encontram em um ponto inicial. Estas perspectivas de investigações, entendemos serem desdobramentos epistemológicos naturais de estudos já produzidos e de estudos futuros em andamento¹², cujas temáticas apresentadas, partem da construção de conhecimento científico com o foco voltado a formação de professores frente ao desenvolvimento educacional da região oeste do Pará.

No tocante as produções analisadas até agora, ao abordarem temas atuais de forma clara e objetiva, fornecem elementos para pensarmos na expansão do campo do conhecimento envolvendo as tecnologias e a educação. Questões envolvendo o ensino e a aprendizagem forneceram elementos que subsidiaram a organização metodológica e argumentativa dos trabalhos, delineando assim, um panorama multifacetado da pesquisa educacional: investigações que fornecem referenciais para outras investigações e, consequentemente, contribuem para a amplitude e expansão do campo do conhecimento educacional e tecnológico.

¹²As dissertações de Borges (a aparecer) e Silva (a aparecer), vinculados ao PROFMAT; As de Galvão (a aparecer), Santos (a aparecer), Maffezzoli (a aparecer), Silva (a aparecer), Ribeiro (a aparecer) e os trabalhos de Iniciação Científica, de Santos e Azevedo (a aparecer), vinculados ao PPGE, são um exemplo de expansão do campo de estudos atualmente. Algumas em fase final de produção e outras em fase inicial, fornecem um bom indicador de aumento da produção na área de inquérito deste artigo. Tais produções serão objeto de discussão em outras publicações qualificadas, a aparecer.

As tecnologias no âmbito educacional exercem um papel central de mediadoras do conhecimento. Sabemos das dificuldades apresentadas nas pesquisas mencionadas e que não se restringem somente a região Oeste do Pará, todavia, seus resultados trazem elementos de forte contribuição para futuras soluções envolvendo a consolidação, utilização e valorização das TIC no âmbito educacional.

Vivendo em torno da sociedade do conhecimento, assim defendida por Valente (1999), as pesquisas demonstram a importância de termos indivíduos capazes de serem professores e aprendizes ao mesmo tempo em que acompanham as mudanças no âmbito educacional, além de formar pesquisadores críticos e com capacidade de sugerir tais mudanças. Pois somente através do viés da pesquisa é que chegaremos à consolidação sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em prol do desenvolvimento em todos os níveis de organização educacional.

Tais pesquisas têm um grande potencial para contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais na Amazônia. Não podemos ignorar o fato de que temos peculiaridades geográficas e culturais e, portanto, precisamos de um olhar heterogêneo nesse sentido. Não obstante, a necessidade de superação do olhar inferior - em termos de região - torna-se necessário. Existe uma necessidade de superarmos uma homogeneidade educacional que é imposta a todo território nacional, os quais entenderam ser urgente, pois não atende a muitas especificidades do contexto amazônico.

Ao discutir esta multiplicidade de olhares, as pesquisas elencadas neste artigo, fornecem elementos para se pensar como investigações educacionais podem ultrapassar as bibliotecas da universidade e os muros da academia, servindo de base para a construção de políticas educacionais que considerem as características do povo da Amazônia. Tal efeito catalítico permitiria uma amplitude maior de possibilidades de discussões, visando reduzir as contradições e desafios existentes, objetivando a melhoria do ensino na Amazônia, inclusive valorizando o que está sendo proposto, em termos de pesquisa educacional, na própria Amazônia.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ARAÚJO, C. A. P. **As potencialidades da robótica educacional na matemática básica sob a perspectiva da teoria da atividade.** 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2015.

BASTOS, M.S. **Estágio curricular como integrador das tecnologias digitais na formação inicial do professor de letras.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, 2016.

BARROS, H. V. B. **Por um ensino de língua portuguesa mediado pelo facebook:** uma proposta pedagógica para a escola estadual de ensino médio São José – Óbidos (PA). 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2016.

BRELAZ, R.L. **O conhecimento matemático e o uso do computador em sala de aula.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional, Mestrado Profissional em Matemática, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2014.

CAVALCANTE, M.D.L. **Gamificação na educação:** uma proposta de framework para práticas pedagógicas gamificadas baseada na teoria da autodeterminação. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação (PPGE), Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, 2017.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. M. Educação na Amazô-

nia: oportunidades e desafios. In: MELLO, A. F. de. (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI.** 1. ed. Belém/PA: EDUFPA, 2002, p. 71-86.

CRUZ, R.S. **Utilização da robótica educacional livre por meio da aprendizagem por projetos:** um estudo no curso técnico em informática do IFPA/Campus Santarém. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, 2017.

DUARTE, E.C.F. **Políticas federais de inclusão digital social na Amazônia:** uma análise da implementação do PROUCA em Santarém-Pará, Brasil. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319225>>. Acesso em: 06 set. 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. 23 p. (Coleção Papirus Educação).

_____. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2011. 8^a Ed. 21 p.– (Coleção Papirus Educação).

_____. Novas tecnologias - o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, mai./jun./jul./ago. 1998.

_____. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quarteto, 2001, p. 74-84.

MADURO, R. M. R. **O uso do celular em sala de aula:** atividades de matemática para o ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

NASCIMENTO, A. F. 2014. **Estudando curvas cônicas usando materiais concretos e geogebra.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de

Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Matemática em Rede Nacional, Mestrado Profissional em Matemática, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2014.

FILHO, E. R. M. **Criptografia:** uma engenharia didática com funções matrizes e cifra de Hill, para o ensino médio. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Ciências Exatas, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

OLIVEIRA, M. E. **Letramento digital:** desafios para a construção de uma proposta freireana para EJA em Santarém-PA. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2015.

OLIVEIRA, J. T. A. **Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da rede municipal de ensino fundamental de Santarém-Pará.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) – Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, E. A. **Desenvolvimento de aplicações no Geogebra direcionadas ao ensino da geometria espacial e função quadrática.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Matemática em Rede Nacional, Mestrado Profissional em Matemática, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

SILVA, J. D. O. **Processamento de imagens digitais e o ensino de matrizes.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Matemática em Rede Nacional, Mestrado Profissional em Matemática, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2014.

SOUZA, M. A. M. **Experimentos de trigonometria em sala de aula.**

2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação Matemática em Rede Nacional – Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, 2014.

SOUZA, S. S. **Software Geogebra como ferramenta de apoio para o ensino e aprendizagem de funções afins na 4^a etapa/EJA (8^º e 9^º ano - ensino fundamental).** 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Matemática, Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, 2015.

SOUZA, R. M. **O uso do Geogebra no ensino de função quadrática.** 2014. Dissertação (Mestrado) –Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Matemática em Rede Nacional, Mestrado Profissional em Matemática, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2014.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas,SP: UNICAMP/NIED, 1999. 94p.

_____. **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.

VIEIRA, L. C. R. **Tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores:** representações sociais e práticas de utilização entre docentes e discentes do ICED-UFOPA. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

XABREGAS, Q. F. **Novas tecnologias! novas crianças! novas professoras! o desafio do Prouca para a inclusão digital da educação infantil na Amazônia brasileira.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

CAPÍTULO IX

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO PARÁ^{*}

Ena Carina dos Santos Oliveira¹

Odarilma Calado Pompermaier²

Sinara Almeida da Costa³

Introdução

O presente capítulo propõe uma reflexão sobre a formação docente dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Pará, a partir das produções científicas produzidas na região norte sobre a formação desses profissionais.

As ponderações iniciais acerca da temática se intensificaram nas discussões no âmbito da pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará- Ufopa), na disciplina Seminário Integrador: educação e realidade amazônica, que discute, principalmente, os desafios que se colocam para a formação e a atuação profissional de professores e gestores educacionais da Amazônia diante da diversidade, das questões ambientais, dos modelos de desenvolvimento e da sustentabilidade.

A formação que tratamos nesse trabalho está relacionada à graduação e pós-graduação de professores que atuam na Educação Infan-

*DOI – 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.199-218

¹Licenciatura Plena em Música pela UEPA; Graduada em Pedagoga pela UFOPA; Mestranda em Educação do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação-PPGE-UFOPA. E-mail: enacarina@gmail.com.

²Graduada em Pedagoga pela UFOPA; Especialista em Docência na Educação Infantil – UFOPA, Mestranda em Educação do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação-PPGE-UFOPA. E-mail: vilma.pompermaier@gmail.com

³Professora Adjunta da UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil da UFOPA.E-mail: sinaraacs@hotmail.com

til, porém não podemos lhe desvincular da formação humana desse profissional. Desse modo, devem-se considerar os saberes de vida dos docentes, sua história, suas concepções de educação e infância. Todos esses aspectos influenciam diretamente a sua prática pedagógica e a qualidade da Educação Infantil, principalmente pelas especificidades dessa etapa (como a indissociabilidade entre o educar e educar). Cerisara (1996), Rosenberg (1994), Silva (2001), dentre outros autores, apontam que a qualidade na Educação Infantil está intrinsecamente ligada à formação profissional de seus professores. Logo, pensar na melhoria da qualidade das creches e pré-escolas requer o desenvolvimento de políticas públicas de formação docente.

No contexto amazônico, temos que considerar alguns fatores importantes na educação e formação dos professores. Não apenas relativos ao ambiente geográfico ou a cultura específica da região, mas envolvendo, também, o contexto local frente ao nacional e mundial:

Pensar uma educação e uma formação de professores que leve em consideração as questões da diversidade, implica no reconhecimento de que abrigamos no contexto amazônico, um rico acervo sociocultural, representado pelas populações tradicionais, quilombolas, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, assentados, sem-terras, populações urbanas, camponeses, os quais constroem formas de existência particulares, e estas interferem, impõem e exigem enormes desafios no planejamento de políticas educacionais. (VALENTE; COSTA 2017, p. 80)

Considerando esses fatores e as complexidades da formação de professores no contexto amazônico, algumas questões se fazem pertinentes: o que relatam as pesquisas desenvolvidas no estado do Pará sobre a formação de professores da Educação Infantil? Quais os principais desafios encontrados para a realização dessa formação? Quais os aspectos específicos e genéricos dessa formação frente ao contexto nacional? Nessas indagações apresentamos a questão principal de pesquisa: o que dizem as pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil do estado do Pará? Para responder tais questões, essa pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o que dizem as pesquisas desenvolvidas no estado do Pará acerca da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil. Tendo em vis-

ta que esse estado está localizado na região norte o país, procurou-se fazer um levantamento de pesquisas que tratam do mesmo assunto na região Norte a fim de destacar o quantitativo de trabalhos desenvolvidos especificamente no Pará.

As buscas dessas produções se concentraram no portal eletrônico de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de teses e dissertações CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos repositórios digitais das Universidades Públicas do Pará. Foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Infantil”, “Formação de professores” e “estado do Pará”. A princípio as buscas se concentraram nos trabalhos desenvolvidos no período de 2007 a 2017, porém pouquíssimos trabalhos foram encontrados e a pesquisa foi estendida sem delimitação de ano de produção.

Esse tipo de pesquisa também pode ser denominado como levantamento do estado da arte. Ferreira (2002) aponta que esse tipo de investigação pode ser utilizado com o seguinte objetivo:

[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (p. 258).

Nessa direção discutiremos acerca da formação de professores da Educação Infantil em um panorama histórico no intuito de compreender o que as produções estão trazendo sobre essa formação na região norte do Brasil, mais especificadamente, no estado do Pará.

A Formação Inicial de Professores da Educação Infantil: um breve percurso histórico e legal

O atendimento à criança pequena foi marcado por mudanças sócio políticas brasileiras a partir da década de 1960. Rosemberg (2004) faz um mapeamento histórico desse atendimento no Brasil até o início

do séc. XXI, e mostra os avanços e retrocessos sofridos nesse período. Um avanço que deve ser considerado veio com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 que define de forma clara a responsabilidade do Estado com a educação das crianças de 0 a 6⁴ anos em creches e pré-escolas. Em 1996 a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) apontava como deveria ser a formação de professores para atuar na Educação Infantil, o que é visível no artigo a seguir.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Mello e Cury (2014) mostram como foram e estão sendo conduzidas as políticas públicas de formação docente pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Básica (CTC-EB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As iniciativas de formação inicial de professores que já atuam na educação básica foi alvo de estudo e proposta de programas de formação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), pois muitos dos professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental não têm formação na área de atuação e, alguns casos, ainda apresentam a formação mínima exigida pela LDB - o magistério em nível médio para atuar na Educação Infantil. Os autores trazem em seu texto três programas de formação inicial de iniciativa da DEB, sendo o primeiro o Plano de Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que tem o objetivo de ofertar cursos de nível superior para professores em exercício (na etapa/disciplina que atuam em sala de aula) na Educação Básica da rede pública que ainda não tem a formação exigida pela LDB. O segundo programa acontece ainda na

⁴ A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

formação inicial e se trata do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa oferece bolsas aos acadêmicos de licenciatura para contribuir e aprender o ofício da docência ainda na graduação. E o terceiro é o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que tem o objetivo de promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas.

Outro programa de iniciativa governamental, criado pelo Ministério da Educação, foi o Proinfantil, criado em 2005 para cumprimento da Lei Nº 9.394/96 (LDB). Ele foi destinado aos professores que já atuavam na Educação Infantil, mas não tinham a formação mínima exigida pela legislação. Era realizado em nível médio (na modalidade normal) à distância.

Esses programas de formação foram ofertados gratuitamente aos professores, porém muitas pesquisas, como a de Santos e Costa (2016), mostram que mesmo tendo a oferta desses cursos os professores ainda procuram outras áreas que não correspondem à sua prática em exercício para aprimorar sua formação, como é o caso das licenciaturas do Parfor, onde os professores que atuam na Educação Infantil procuram outros cursos de licenciatura e não a Pedagogia, sua área específica de trabalho, ocorrendo assim, a distorção de área.

Essa realidade é preocupante, principalmente se tratando da docência na Educação Infantil, onde o professor de crianças pequenas possui especificidades diferentes dos professores das outras etapas educacionais. Oliveira-Formosinho (2001) caracteriza o papel docente como igual à de outros professores em alguns pontos, porém diferente pelas especificidades típicas da Educação Infantil, como a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Quando não se conhece essas especificidades as chances que a formação oferecida a esses profissionais contribua de forma determinante na qualidade da sua ação docente são menores.

Outra realidade preocupante no que se refere à formação de professores no país, é a quantidade de docentes da Educação Básica que tem a formação superior. Os dados de 2014 do observatório do PNE mostraram que apenas 76,2% dos professores em exercício têm graduação no nível superior. Esse número cai para 68,3% quando se trata de professores da região norte, que compõe um cenário ainda precário em relação ao sul e sudeste quando se trata de atendimento à Edu-

cação Infantil. Rosembergue (2006) aponta que a qualidade no atendimento à Educação Infantil está estreitamente ligada a questões raciais, econômicas e regionais. “[...] as melhores rendas e os maiores benefícios sociais são apropriados pelos segmentos branco, adulto e residente no Sudeste e Sul.” (p. 6) O número baixo de professores sem formação em nível superior na região norte só reforça os dados sobre a qualidade na Educação Infantil frente a um cenário nacional. Vale ressaltar que toda realidade local reflete uma realidade mais ampla, nacional e mundial. As transformações políticas e econômicas, expansão das pesquisas científicas e de teorias educacionais também contribuem para as modificações de um cenário local, influenciam a criação de políticas públicas e de leis. No entanto, a própria LDB/1996 tem brechas para que essa educação ainda aconteça sem profissionais com habilitação em nível superior, como é o caso da permissão de professores da Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental apenas com a formação em nível médio, modalidade normal (magistério). Já se passaram 20 anos após a promulgação da lei, é visível que muitos professores atuam sem a formação superior e a lei não é modificada.

O último Plano Nacional de Educação (PNE/2014) tem como uma de suas metas (a serem alcançadas ao final de dez anos) “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014). Essa meta implica não apenas na oferta de cursos de graduação e pós-graduação aos professores de Educação Infantil, mas na fiscalização nas prefeituras no que tange às contratações de profissionais com graduação, uma vez que professores em exercício tem a oportunidade de se graduar em Pedagogia, mas optam em fazer outro curso fora de sua área específica de atuação, como é o caso de vários professores de Educação Infantil do município de Santarém-PA, conforme pesquisa citada anteriormente.

A formação, os saberes docentes e a concepção de Educação Infantil do professor interferem diretamente no seu trabalho pedagógico. O papel que ele desenvolve no âmbito da escola, segundo a Teoria Histórico-Cultural, qual seja, o de “organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKY, 2010, p. 448) tem séries implicações tanto em sua vida quanto na vida e educação das crianças. Essa organização exige conhecimento amplo sobre o desenvolvimento humano

(principalmente na infância), estratégias de ensino, pesquisa e planejamento. É necessário que o professor de Educação Infantil, assim como nas outras etapas da Educação Básica, tenha uma intencionalidade voltada para o desenvolvimento integral da criança, que é o objetivo da Educação Infantil. Mas, para que ele possa realmente contribuir nesse processo de desenvolvimento, o professor deve planejar suas práticas de forma consciente e respaldada teoricamente, levando em consideração as especificidades das crianças pequenas e o contexto que ela está inserida, que são diferentes daquelas das crianças do Ensino Fundamental (não possuem, por exemplo, o controle da própria vontade). Isso não acontece naturalmente na carreira docente, mas surge da necessidade do professor de se profissionalizar na sua área, na graduação e /ou na pós-graduação.

No Brasil, muito se discute sobre a profissionalização docente e já são desenvolvidos muitos estudos sobre a formação profissional do professor de Educação Infantil, porém optamos em fazer um recorte de produções científicas sobre essa temática na região norte para, a partir dela, verificar o que dizem os estudos referentes ao estado do Pará.

A formação docente na região norte: produções científicas encontradas

Ao pensar a educação na região norte do Brasil, devemos lembrar que ela acontece também na maior floresta tropical do mundo - A Amazônia - que no Brasil, comporta nove estados do norte do país. A região é conhecida por sua diversidade natural e cultural vasta. Porém as dinâmicas sociais dessa região também carregam muito dos movimentos políticos sociais nacionais e mundiais, pois ela não está isolada do mundo, mas acontece nele. Nesse aspecto, consideramos que a formação dos educadores da Amazônia deve ser realizada pensando nas necessidades educacionais da região, “a formação para a docência na Amazônia precisa nascer na e da Amazônia.” (SANFELICE, 2016, p.8).

No que se refere à Educação Infantil na região norte, a realidade amazônica também não pode se desvincular das propostas de formação dos professores dessa primeira etapa da educação Básica. Porém, é perceptível que os próprios programas de formação de professores oferecidos pelo governo, não estão sanando o grande percentual de professo-

res sem a formação adequada na região (como já foi apontado nos dados do observatório do PNE). Isso traz sérios problemas não apenas para a Educação Infantil, mas para a sociedade.

Se os movimentos da vida social mediada e imediata devem estar presentes na educação, os fatores regionais são fundamentais tanto na formação do professor quanto nas salas de atividade da Educação Infantil, pois a educação formal não acontece fora da vida, mas sim em uma constante dialética com ela (VIGOTSKI, 2010).

Desse modo, a formação desses profissionais repercute diretamente na qualidade da educação ofertada nessa etapa e depois dela, necessitando um olhar mais sensível por se tratar da primeira etapa da Educação Básica, conforme a LDB.

[...] a formação docente, para a educação infantil, apresenta-se como um desafio que exige melhoria na qualidade da atuação desse profissional. Além disso, demanda maiores investimentos, nos cursos de formações, com mudanças, no campo da prática, por meio de políticas públicas e programas nacionais, possibilitando aos professores a ampliação de suas capacidades intelectuais e pedagógicas, no intuito de subsidiar o seu desempenho profissional, na contemporaneidade. (VALENTE; COSTA, 2016).

Pensando nos entraves envolvendo essa temática, fizemos inicialmente o levantamento de produções acadêmicas publicadas que tratam da formação de professores da Educação Infantil na região Norte, onde o estado do Pará está localizado.

Utilizamos os mesmos diretórios de busca citados no início desse texto, porém, para esse momento, ampliamos a busca para repositórios das universidades públicas da região Norte. Os descritores usados nessa busca foram “Educação Infantil”, “Formação de professores”, “região Norte”. Durante o levantamento bibliográfico, um dado nos chamou a atenção; das 9 (nove) pesquisas encontradas na região norte que tratam da formação docente da educação Infantil, 4 quatro foram desenvolvidas no estado do Pará. O quadro a baixo exemplifica esse panorama.

Quadro 1- Produções encontradas

| Autoria | Título | Palavras-chave | Descrição | Local e ano de publicação |
|---------------------------------|--|---|------------------------------------|---------------------------|
| Dorilene Pantoja Melo | O PROINFANTIL e a formação de professores ribeirinhos: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras - Pará | Formação de professores; Educação Infantil; PROINFANTIL; Educação do Campo; Memoriais de Formação; Histórias de Vida. | Dissertação – Mestrado em Educação | Unir- 2014 |
| Adriano Sales dos Santos Silva | Formação continuada de professoras de infância no Baixo Tocantins: concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade. | Formação de professores; Região do Baixo-Tocantins - PA; Crianças; Ensino fundamental; Educação e Estado Pará; Estado Amazônia Brasileira | Dissertação – Mestrado em Educação | UFPA-2005 |
| Suelen Maria Costa Pereira | Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de educação infantil. | Formação Continuada; Educação Infantil; Relação teoria e prática; educação à distância. | Dissertação – Mestrado em Educação | Ufam- 2016 |
| Francielli Virgens Souza Littig | Uma análise crítica da formação continuada para professores em uma instituição de educação infantil no município de Ariquemes- RO. | Formação Continuada. Educação Infantil. Programa —Formar em Redell | Monografia | Unir- 2014 |
| Jéssica da Silva Almeida | A formação continuada de professores da educação infantil: experiências e expectativas. | Formação inicial de professores; Formação continuada de professores, Educação infantil. | Relatório de pesquisa | Ufam-2012 |

Continua

Quadro 1- Produções encontradas

Conclusão

| Autoria | Título | Palavras-chave | Descrição | Local e ano de publicação |
|---|--|--|------------------------------------|---------------------------|
| | | | | |
| Tatiana da Silva Almeida | A formação docente via Proinfantil: com a palavra os professores do município de Manaus-AM | Formação de Professores. Programas de Formação. Proinfantil. | Dissertação – Mestrado em Educação | Ufam- 2013 |
| Sônia Regina dos Santos Teixeira; Ana Paula Melo de Araújo | Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil | Formação inicial de professores, Educação infantil. | Artigo | Revista Textura- 2016 |
| Laianna Gabriela Ferreira Santos; Sísnara Almeida da Costa | O perfil dos professores de educação infantil do município de Santarém-Pa: Contribuições para a discussão acerca da qualidade na primeira etapa da Educação Básica | Formação inicial de professores, Educação infantil. | Artigo | Revista Exitus-2016 |
| Tânia S. A. Brasileiro; Rosangela de Fátima Cavalcante França | Os desafios de um programa de pós-graduação em serviço no âmbito da Alfabetização e da Educação Infantil na rede municipal de educação na Amazônia brasileira | Formação de professores; Educação Infantil; Região Norte | Artigo | Revista Exitus-2011 |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do levantamento de dados- 2016.

Mesmo sendo uma discussão muito relevante no âmbito nacional, na região norte ainda há poucos trabalhos que tratem do assunto. As Instituições que se destacam nas produções são Universidade Federal do Amazonas - UFAM (com quatro trabalhos encontrados), Universidade Federal do Pará - UFPA (com dois trabalhos encontrados) e Universidade Federal de Rondônia - Unir (com dois trabalhos encontrados). Os outros trabalhos foram publicados em revistas acadêmicas, com a *Êxitus*, revista vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Com esses dados já podemos observar onde estão se concentrando as discussões sobre formação de professores na região norte.

Para análise, utilizaremos as produções desenvolvidas no estado do Pará, para mostrar o que está sendo produzido e divulgado sobre a formação de professores da Educação Infantil no estado.

Reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil no estado do Pará

Após a leitura aprofundada das produções científicas encontradas no estado do Pará, que tratam da formação continuada de professores da Educação Infantil, levantaremos uma discussão e reflexão sobre os dados que cada trabalho traz.

A pesquisa realizada por Melo (2014) teve como objetivo principal identificar as contribuições do PROINFANTIL na formação dos professores ribeirinhos do município de Ponta de Pedras, procurando responder a seguinte questão: quais contribuições o Programa Proinfantil proporcionou à Formação dos Professores ribeirinhos do município de Ponta de Pedras - PA? Seu estudo pauta-se na abordagem qualitativa, utilizando, como fontes de pesquisa, documentos oficiais referentes à implantação do Programa no Estado do Pará e memoriais dos dez professores cursistas de Ponta de Pedras, material que representa o corpus principal do trabalho. A relevância da presente dissertação está no caráter inédito que o estudo engendra, considerando que até o momento nenhuma pesquisa stricto sensu havia sido realizada na perspectiva do PROINFANTIL no estado do Pará.

Melo destaca a relevância das políticas públicas de formação de

professores e seus benefícios, mas também aspectos negativos, contraditórios e conflitantes que caracterizam o PROINFANTIL. Segundo a autora, tais aspectos são “produzidos na dinâmica social e econômica que afetam a educação em nosso país, principalmente nas questões relacionadas à garantia de formação de qualidade aos nossos professores”. (MELO, 2014, p. 23)

Para a autora, as políticas de formação de professores devem considerar, desde o planejamento, uma Educação Infantil que respeite a realidade imediata do contexto educacional das crianças do campo, mas que não foi considerado, pela autora, no POINFANTIL. Esse é o resultado de uma política pública descolada da realidade dos sujeitos envolvidos em formação e que traz prejuízos para a Educação Infantil.

Nessa direção, Peres (2010) nos traz as três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais:

A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro. A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. A terceira refere-se às condições que propiciam ou entravam o processo de implementação. (PERES, 2010, p. 1189)

Essas dimensões são fundamentais para avaliar um programa como o PROINFANTIL, para saber se ele realmente está alcançando seus objetivos, se os professores estão se apropriando e praticando os saberes advindos das formações e assim contribuindo com a Educação Infantil de qualidade.

A autora aponta como aspecto positivo do programa, que apesar dessa formação ser em nível médio, foi possível o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades desses professores de teorizar e refletir criticamente sobre a sua própria prática, não apenas nos conhecimentos pedagógicos específicos da Educação Infantil, assim como em outros níveis de educação. Isso mostra que apesar de o programa estar deslocado da realidade imediata do contexto regional, os professores

conseguiram fazer a relação teoria-prática a partir das formações.

Na pesquisa desenvolvida por Silva (2005), se discutiu as concepções sobre criança, infância e interdisciplinaridade das professoras da região paraense do Baixo Tocantins a partir da atuação do Programa EDUCIMAT: Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática, que tem por objetivo formar professores-tutores capazes de mediar a formação continuada de outros professores no contexto do município. Seus dados da pesquisa se deram por meio de questionários, entrevistas e registros escritos, destacando as reflexões das professoras sobre suas memórias, concepções e práticas.

Para o autor, “a prática pedagógica das professoras recebe influência direta das suas concepções de infância” (SILVA, 2005, p.113), reforçando a ideia central do seu estudo, no qual diz que tais concepções demarcam, de certa maneira, as práticas pedagógicas. Portanto, o autor parte da premissa, da necessidade de modificar essas concepções para alcançar novos patamares nessa formação de professores. Sales (2007) também percebeu em sua pesquisa que os saberes provenientes da prática docente são muito fortes em relação àqueles tratados nos cursos de formação e que para tentar modificar essa situação, uma alternativa é a formação em contexto, paralela com a prática dos professores.

Outro eixo dessa pesquisa se refere às concepções de interdisciplinaridade, por considerar que o Programa EDUCIMAT é elaborado coletivamente e com caráter interdisciplinar. Para ele, isso pode ser um convite a uma ruptura nas relações de ensino convencionais, seja na formação de professores ou na atuação destes no cotidiano pedagógico. O viés interdisciplinar pode ser um caminho capaz de aguçar no professor o compromisso de uma educação social baseada nos diversos saberes científicos e cotidianos contextualizados. Ajudando dessa forma, com a não fragmentação de conhecimentos ou conteúdos, algo muito presente nas escolas, incluindo a Educação Infantil.

Santos e Costa (2016), tiveram como objetivo de pesquisa apresentar e discutir o perfil dos professores de Educação Infantil da rede pública municipal de Santarém-PA. A metodologia constou da aplicação de questionários com 50 professores distribuídos em unidades que atendem crianças de zero a cinco anos no município, enfocando os seguintes aspectos: sexo, formação inicial (nível de escolaridade, institui-

ção formadora e disciplinas específicas cursadas), tempo de trabalho na área, a combinação ou não de turnos de trabalho, bem como a participação em cursos de formação continuada (especialização e/ou cursos oferecidos pela Secretaria de Educação). A análise dos dados revelou, dentre outras coisas, que dos 50 profissionais que responderam ao questionário: 98% são mulheres; 62% cursaram apenas o nível médio na modalidade normal; 34% têm graduação em nível superior e 18% têm jornada dupla de trabalho.

Nesse levantamento são verificados, dentre outros problemas, o da formação inicial e continuada (a ausência ou a precariedade dessa formação) dos professores em exercício no município. Santos e Costa, (2016) apontam que muitos dos professores em exercício na Educação Infantil no município de Santarém-PA ainda não tem graduação em Pedagogia (34% dos participantes da pesquisa) e a maioria só possui a formação em nível médio (62% dos participantes). As autoras mostram que há um descaso por parte do Poder Público no que se refere a não oferta de formação continuada, mesmo que essa formação esteja presente nas metas do Plano Nacional (PNE/2014-2024). Isso mostra que o Estado que tem responsabilidade de cumprir um direito do professor, é o mesmo que nega esse direito, comprometendo diretamente a educação básica. As autoras reforçam a importância dessa formação quando apontam que “[...] um dos aspectos indispensáveis para se garantir a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças consiste na qualificação e formação dos profissionais que atuam com elas.” (p. 130)

Outro problema apresentado nessa pesquisa é a maneira que as professoras constroem seus saberes. Por apresentarem uma jornada dupla de trabalho, não fazem formação continuada e acabam reproduzindo saberes e experiências apenas da prática. Autores que tratam dos saberes docentes, como Zibetti e Souza (2007) e Leal (2006) não excluem os saberes da prática, pelo contrário, consideram que eles são fundamentais, porém somente eles não bastam. Como afirma Zibetti e Souza (2007) “não são suficientes os saberes da experiência”.

Na pesquisa desenvolvida por Teixeira e Araújo (2016) apesar de a formação não ser o eixo principal, as autoras trazem reflexões pertinentes sobre o tema. O objetivo do estudo foi analisar contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a implantação da obrigatoriedade da pré-escola no Brasil, a partir dos resultados de uma pesquisa

empírica com professores que participaram de um curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, em dois sistemas municipais de ensino do estado do Pará. Os resultados mostraram que a teoria histórico-cultural tem grandes contribuições a dar na efetivação da concepção de educação infantil que queremos em nosso país e que os cursos de formação continuada de professores são espaços por excelência para a discussão e fortalecimento dessa concepção.

Nesse estudo, são apontadas mudanças na concepção de criança, de Educação Infantil e do próprio papel docente após a formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação básica. As autoras apontam que quando a formação está pautada em uma sólida concepção teórica ela pode modificar o pensar e agir dos professores frente ao seu trabalho pedagógico. Tardif (2002, p. 263), todavia, chama a atenção ao fato de que um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias [...]. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. Nessa contradição podemos dizer que não basta ter um referencial teórico em uma formação docente, é necessária a necessidade de usar esse viés teórico na prática do professor.

Teixeira e Araújo (2016) mostram como um curso de formação docente que utilizou o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural (THC) pode afetar e modificar o agir do professor. Para essa teoria “a educação tem um caráter mais geral e mais amplo e implica no processo de formação humana ou humanização.” (p.116). Muito do que é defendido na THC também é tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e é fundamental que esse documento seja discutido tanto na formação quanto na prática de professores que atuam nessa etapa de educação, pois ele além de fortalecer a LDB também direciona um currículo de qualidade a ser seguido pelos professores e se aproxima do que é defendido pela THC.

Tanto as contribuições apresentadas pelas DCNEI quanto pela THC fortalecem a concepção de humanização pela Educação Infantil, o protagonismo da criança, a valorização da cultura e o papel do professor e da educação na formação integral da criança. Teixeira e Araújo

(2016) apresentam, ainda, as contribuições da teoria no “fortalecimento e concepção de educação infantil que queremos universalizar” (p.118), porém, as autoras deixam bem claro o papel do professor nesse processo de universalização “[...], mas isso só será possível se os professores se apropriarem e derem vida a essa concepção. A nosso ver, os cursos de formação continuada de professores representam excelentes espaços para atingirmos esse objetivo.” (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 118).

Considerações finais

Por meio desse estudo pudemos refletir sobre o que dizem as pesquisas que tratam da formação de professores da Educação Infantil no estado do Pará, de como elas interferem diretamente na Educação Infantil e etapas seguintes, mostrando uma realidade local sem perder de vista o seu lugar no mundo.

As pesquisadoras encontradas assinalam para a apropriação dos saberes adquiridos na formação oferecida, de tal modo que podem mudar as concepções equivocadas sobre as práticas precedentes a formação. Isso fortalece o que já foi explanado sobre a mudança de paradigmas no que se refere à teoria e a prática, sobre o discurso proferido pelo professor e a sua atividade que é de fato desenvolvida no ambiente de trabalho.

Outro fator importante a se destacar sobre as pesquisas encontradas é a formulação de políticas públicas de implementação de programas de formação que considerem o contexto não só mediato, como imediato, de tal modo que possa aproximar a formação que os professores participam com a sua vida.

Podemos considerar que nos últimos anos o Brasil já tem representado mudanças no que diz respeito às políticas de formação de professores. Porém, é visível que a região norte, mais especificamente no estado do Pará, ainda há descaso e omissão com a formação continuada de professores da Educação Infantil,

Podemos concluir que é preciso (professor, escola, secretarias municipais) fomentar e trabalhar uma proposta pedagógica e metodológica, em que se planeje essa formação com base nos pressupostos teóricos, aliada as práticas desses professores, sem com isso, perder de vista a situação sócio histórica na qual estão inseridos esses sujeitos, profes-

sores e crianças, e assim, superarmos os modelos tradicionalmente presentes em muitos cursos realizados.

Muitos são os desafios e as tarefas para a educação no Brasil, na Amazônia, no norte e no município de Santarém-PA. Pensarmos constantemente a nossa prática, seria um primeiro e principal desafio. Quebrarmos o paradigma de algumas crenças e concepções que ainda permeiam fazeres pedagógicos, e assim, promover mudanças, uma vez que é por meio dessas mudanças que alcançamos novos e melhores patamares de desenvolvimento. Outro desafio, como uma das saídas na promoção de uma educação promotora de humanização, é estarmos abertos para o diálogo. Sabemos que não existe uma mágica ou fórmula secreta. Na realidade, o que existe é trabalho, vontade, envolvimento, compromisso e muito estudo.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**, Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº: 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: PNE, 2014

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEAL, T. F. Formação de professores. **Palestra proferia: II SEMINÁRIO DA LINHA DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA**, realizado no auditório Waldyr Diogo- FIEC, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, UFC,

2006.

MELLO, R. M. A. V. de; CURY, C. R. J. **O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil.** RBPG, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1087 - 1116, dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.571>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out. /dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2017.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 2004.

SANFELICE, J. L. Prefácio. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Org.). **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTOS, L. G. F.; COSTA, S. A. da C. O perfil dos professores de educação infantil do município de Santarém-PA: Contribuições para a discussão acerca da qualidade na primeira etapa da Educação Básica. **Revista Exitus**, v. 6, p. 129-142, 2016. Disponível em: <www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/22/22>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SALES, S. A. C. **Falou, tá falado:** as Representações Sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis / R.J.: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; ARAÚJO, A. P. M. de Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil.

Textura Canoas, v.18, n.36 p.111-132, jan./abr. 2016, Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

VALENTE, R. S.; COSTA, S. A. Formação de professores de Educação Infantil no Pará: apontamentos preliminares. In: COLARES, A. A.;

COLARES, M. L. I. S (Org.). **Educação e Realidade Amazônica.**
v.2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, ago. 2007.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022007000200005&l>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CAPÍTULO X

ELEMENTOS DA DIVERSIDADE AMAZÔNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRESENTES NOS ESTUDOS REALIZADOS PELO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA FORMAZON/UFOPA (2012-2016)^{*1}

Alessandra Neves Sibra²
Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes³
Solange Helena Ximenes Rocha⁴

Introdução

Analisar a formação de professores na Amazônia paraense e propor alternativas formativas, pressupõe conhecer o seu contexto político, econômico e sociocultural em sua ampla diversidade, já que são fatores fundamentais para entendermos as práticas e políticas de formação docente presentes nesta região. É nessa perspectiva que o presente artigo propõe a discussão sobre a formação de professores, a partir da análise dos fatores e condições que se constituem problemáticas no cenário educacional identificados nas produções acadêmicas desenvolvidas no período de 2012 a 2016 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa For-

^{*}DOI - 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.219-238

¹O artigo traz reflexões da palestra proferida pela terceira autora no I Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-UFOPA) em novembro de 2017.

²Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia Paraense (FORMAZON). E-mail: alessa.nevesitb@hotmail.com.

³Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia Paraense (FORMAZON). E-mail: cristina.ximenes@hotmail.com.

⁴Doutora e Pós-doutora em Educação (UNICAMP), Pró-reitora de Ensino de graduação, professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará com atividades na graduação e na pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia Paraense (FORMAZON). E-mail: Solange.ximenes@gmail.com.

mação de Professores na Amazônia Paraense - FormAzon, vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará.

Refletir sobre a diversidade da cultura amazônica nos possibilita identificar diversos atributos que expressam a complexidade da exuberância de sua fauna e flora, bem como as singularidades e saberes de seu povo. Corrêa e Hage (2011, p.92) asseguram que a “Amazônia é diversa e multicultural”, tanto pelo contexto ambiental em sua biodiversidade como pelo aspecto sociocultural emanado pela vivência e relações sociais de produção das populações. Portanto, enfatizam dois pontos fundamentais: o primeiro diz respeito ao reconhecimento de toda essa sociobiodiversidade em prol do desenvolvimento sustentável e solidário da Amazônia, e o segundo, que é importante mantém uma atitude de indignação contra quaisquer formas de exclusão sofridas pelas populações indígenas, caboclas, quilombolas, posseiras, sem-terra, assentadas, ribeirinhas, etc., populações prejudicadas pela exploração dos recursos naturais.

Na realidade, o estudo do contexto Amazônico e suas diversidades implicam mudança de atitude e sua inserção no currículo escolar, principalmente na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, como afirma Colares e Colares (2009, p. 4).

Uma mudança de atitude passa, necessariamente pela formação de professores. O curso de pedagogia, por ser não só o maior responsável pela preparação dos profissionais para a educação infantil e o ensino fundamental (séries iniciais), mas também pela presença nas discussões relativas às questões curriculares da educação básica, pode exercer um papel fundamental na mudança de percepção quanto a temática da diversidade, enfatizando a importância de sua compreensão para que ela seja respeitada e valorizada nas escolas.

Essa mudança de percepção sobre a formação dos educadores deve refletir nos cursos de formação de professores, porém essa preocupação se contrasta com a realidade da educação quando se verifica a própria política nacional de formação dos profissionais de educação oferecida a população Amazônica. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) garanta a formação específica para todos os professores, através dos cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atu-

am, e também formação continuada para todos os profissionais da educação básica, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (meta 16), os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (2017)⁵ revelam que até o Censo Escolar de 2015, ainda constavam 24% de 2,2 milhões de docentes que atuavam na Educação Básica do país sem formação de nível superior. E apenas 33,3% possuíam formação continuada.

Esses percentuais refletem principalmente na região Norte e Nordeste, pois são as regiões onde existem menos docentes com formação adequadas. No estado do Pará, em 2016, os dados apontam 36,8% dos professores sem a formação compatível com a disciplina que lecionam e apenas 26,1% com formação continuada na sua área de atuação. Em Santarém-Pará, nas esferas (federal, estadual e municipal), não é diferente. No Ensino Fundamental, nos anos finais apenas 28,9% dos professores tem formação compatível com a disciplina que leciona, 57,3% não possuem formação compatível e 13,8% tem, pelo menos, uma disciplina compatível. E com formação continuada na Educação Básica, somente 29,1% dos professores.

Apesar de a legislação prever no artigo 67 da LDB 9394/96, em seu inciso II sobre “o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim e, no inciso V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho”, o que se verifica na prática são muitos problemas que têm prejudicado tal formação, fatores que podem ser motivos de desestímulo para os educadores da Amazônia paraense, tanto para os que lecionam no espaço urbano como àqueles que estão no campo.

Esses dados refletem bem o distanciamento entre o que está prescrito na legislação educacional e a realidade de fato, o que nos direciona para diversos desafios que se apresentam dentro desse campo que é a formação de professores. Considerando a identificação dos elementos presentes na formação docente nas produções acadêmicas desenvolvidas no Grupo de Estudo e Pesquisa FormAzon, a análise busca com-

⁵ Desde o ano de 2013, o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), plataforma online tem como objetivo monitorar as metas e estratégias do plano, além de analisar os estudos, pesquisas e notícias relacionadas aos temas educacionais. Disponível no site <http://www.observatoriopne.org.br>

preender os modelos formativos que imperam nessa região, bem como ressignificar os estudos e pesquisas realizadas neste espaço de reflexão de práticas dos professores que participam desta comunidade acadêmica, com vistas a formação contínua de professores em grupos colaborativos. Do ponto de vista de Colares (2011, p. 190) a formação de grupos de estudos e pesquisa de âmbito local é bastante relevante, porém ressalta que é necessário informar a necessidade de se manter nas produções alguns pontos importantes, tais como: “atitude de diálogo com o já existente e de articulação com os que se dispõem a compreender a região, empreendimento coletivo, lançar mão de resultados de outros estudos nos mais diversos campos de conhecimento”.

Esses fatores são fundamentais para entendermos o contexto da formação docente nesta região e contribuir para uma formação que vise o protagonismo profissional dos educadores e a cidadania de sujeitos críticos que almeja uma sociedade justa e democrática. Logo, pensar em uma proposta formativa que prepare os professores para lidar com essa diversidade deve pautar-se em “leituras e reflexões coletivas e continuada”, isso evitará que os professores e formadores sejam ludibriados por propostas aparentemente consistentes, propostas que até mesmo se transformam em modismo e perdem seu potencial transformador” (COLARES e COLARES, 2009, p.7).

Fiorentini (2012) através do seu estudo “Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docente da escola e da Universidade” destaca que é preciso romper com essa tradição de formação docente e de produção de conhecimento para a prática escolar, mas para isso é preciso fazer uma aliança colaborativa entre formadores, pesquisadores e futuros professores da universidade e professores da escola básica, de modo que estas se constituirão em comunidades investigativas locais. Em outras palavras, significa dizer que o currículo formal não dialoga com as práticas docentes, portanto, mostra-se insuficiente para garantir o desenvolvimento profissional docente. A formação continuada, da mesma forma, baseia-se em cursos de atualização de teorias, totalmente fora do contexto da prática escolar, cabendo, portanto, aos pesquisadores e formadores, o fortalecimento da formação em grupos colaborativos.

Essa proposta de formação contínua de professores em grupos de Estudo e Pesquisa ou Comunidade Acadêmica Colaborativa, reco-

nhece os professores como intelectuais críticos, pois os tira do isolamento e lhes possibilita o direito de refletir coletivamente sobre os problemas que interferem no contexto escolar a partir dos contextos sociais, culturais e políticos. É nesse sentido que o grupo de Estudo e Pesquisa FormAzon representa aqui neste estudo uma “comunidade acadêmica colaborativa”, assemelhando-se ao pensamento de Imbernón (2009, p.81) sobre uma comunidade de prática, a qual “seria um grupo de professores e professoras que intercambiam, refletem e aprendem mutuamente sobre a sua prática”. Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 24), pesquisadoras norte-americanas também advogam sobre esse conceito enfatizando ainda que:

Estas comunidades envolvem geralmente participação conjunta de professores e pesquisadores em posições diferentes uns em relação aos outros, e que trazem diferentes tipos de conhecimento e experiências para o trabalho coletivo [...] A chave, porém, é que todos os participantes nos grupos – sejam eles professores iniciantes, experientes, educadores de professores ou facilitadores – agem como colegas, professores e pesquisadores, ao invés de perito.

É nesse contexto que a comunidade acadêmica colaborativa FormAzon é constituída por pesquisadores e docentes da graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará, por alunos do mestrado e doutorado e por outros graduandos, que desenvolvem diversos estudos e pesquisas e buscam o conhecimento científico e sua articulação com a formação de professores e sua prática nas escolas. A produção científica do grupo de pesquisa desenvolve-se a partir das seguintes dimensões: (1) participação em discussões sobre as políticas municipais de educação do campo e formação de professores; (2) oferecimento de subsídios para reformulação de cursos de formação inicial e continuada de professores; (3) caracterização e análise da prática pedagógica de professores que atuam no meio rural; (4) formação de pesquisadores para atuarem nas linhas pertinentes aos projetos desenvolvidos pelo grupo; (5) formação de professores para a escola do campo.

O corpus de análise para este artigo, parte das publicações desenvolvidas no FormAzon, publicados no Livro “Formação de Professores: pesquisas com ênfase na Escola do Campo”. Foram selecionados

os seguintes estudos: “*A aprendizagem da docência em salas multisseriadas*” de Ximenes-Rocha (2012); “*A legislação educacional e as exigências de formação docente*” por Santos (2012) e “*Um estudo sobre a formação docente para a educação infantil no campo*” de Sousa e Sousa (2012) e uma dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação – PPGE – no ano de 2016 intitulada: “*As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense*” de Vasconcelos (2016), produzidas no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa aqui apresentado. Esse recorte se justifica por identificarmos nas produções publicadas, elementos que dialogam com a temática abordada, como também, por elencar pontos que evidenciam a importância da formação docente no contexto amazônico, principalmente pela dinâmica de como se dá essa formação.

A fim de direcionar esta pesquisa, fizemos o seguinte questionamento: O que dizem as produções acadêmicas no contexto amazônico sobre os problemas educacionais da região, em especial sobre a formação de professores? Em resposta a esse questionamento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica das produções em que se levantaram informações sobre as características presentes na prática docente do contexto amazônico.

Formação contínua de professores: políticas e práticas.

Em consonância com a disciplina Seminário Integrador II – Educação e Realidade Amazônica e com as contribuições das palestras realizadas no I Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisa HISTEDBR⁶, denominado “Educação e Realidade Amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural”, intensificaram a discussão sobre a importância de se desenvolver políticas e práticas educacionais voltadas para a formação de professores que considerem a realidade da população amazônica.

Em palestra proferida no I Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HIS-

⁶Palestra realizada em 08 de novembro de 2017 com o Tema: “Educação e Realidade Amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural”. UFOPA – Santarém-Pará.

TEDBR - UFOPA), a pesquisadora Ximenes-Rocha buscou responder a questões que identificassem de que Amazônia se fala e de que sujeitos fazem educação nesse contexto. Os dados apresentados ilustram bem a realidade da formação de professores na Amazônia paraense. Para a educadora “é importante entendermos o que é esse **fazer docente** na escola do campo, em especial em um contexto de uma sociedade capitalista que precariza o trabalho desse professor”.

Ximenes-Rocha (2017) ao discutir sobre a formação docente enfatiza que a tarefa de ensinar está cada vez mais complexa, em virtude dessa dinâmica do mercado capitalista que se sobrepõe ao profissional. Nesse contexto, faltam elementos pedagógicos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente e aumentam as exigências sobre esses profissionais, como assevera a pesquisadora.

No contexto dessa sociedade capitalista nós temos visto que tem se ampliado as exigências sobre os trabalhadores, sobre diferentes tipos de trabalhadores. Nós estamos falando especialmente dos professores, mas essas exigências se dão sobre todos os sujeitos. Esse profissional que o mercado exige hoje é um profissional polivalente, um professor que além de ensinar tem que também [áí o curso de pedagogia mostra bem isso pra vocês]: ele tem que ser um bom planejador, ele tem que ser um bom gestor, e todas essas atribuições exigem desse profissional obviamente uma dedicação muito maior. A forma como esse trabalho nesse contexto capitalista vem se organizando **exige que esse professor garanta uma articulação muito maior entre a escola e a comunidade, mas não fornece os elementos pedagógicos necessários para que possa realizar essa tarefa de ensinar e que estão cada dia muito mais complexas**. O nosso fazer profissional está cada dia mais complexo e nesse contexto a gente tem também uma desvalorização da nossa profissão (XIMENES-ROCHA, 2017, *grifo nosso*).

Observa-se que a educação na Amazônia, especificamente a formação contínua de professores no Estado do Pará, defronta-se com diversas dificuldades as quais culminam na precarização do trabalho docente, portanto são problemas complexos que são enfrentados pelos professores, os quais dizem respeito a falta de infraestrutura, falta de preparo específico para atender a realidade do campo, falta de material

pedagógico, falta de merenda escolar dentre outros. Todos esses problemas sobrecarregam o trabalho docente, consequentemente comprometendo o processo ensino-aprendizagem.

Colares (2016) em artigo sobre “Políticas Educacionais para a formação docente” consubstancia essa problemática da formação de professores no Estado do Pará, especialmente no município de Santa-rém. Por se tratar de um município com uma área territorial bastante ampla e longas distâncias entre as regiões, os meios de transporte e comunicação, se tornam um grande problema na locomoção de professores e alunos. Tudo isso demonstra que:

A problemática que envolve a educação dos povos do campo continua e não difere das diferentes regiões rurais do Brasil. **Um dos motivos é a falta de uma política de formação voltada para as necessidades dos professores do campo.** Outro fator que merece destaque é que os cursos de formação disponibilizados não contribuem, efetivamente, para mudanças na prática pedagógica dos professores. Por isso, faz-se necessário pensar políticas públicas em consonância com as necessidades formativas desses profissionais, para que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem das pessoas que integram a educação do campo. A região fica dependente da presença e da atuação do Estado. Como podemos constatar, os programas e **projeto(s) destinados à qualificação docente, em sua maioria, são de iniciativa (proposta) do governo federal** (COLARES, 2016, p.80, *grifo nosso*).

Como se verifica, os cursos ofertados para os professores são formulados pelo Governo Federal, sendo apenas implementados pelas secretarias municipais e estaduais de educação, portanto, não sendo muito eficazes para mudanças consubstanciais nas práticas educativas. Nota-se que a formação de professores na Amazônia Paraense e sua ressignificação para uma educação de qualidade encaminham-se para um grande desafio, qual seja, articular as práticas e os saberes produzidos pelos professores em suas práticas cotidianas ao conhecimento produzido na comunidade acadêmica, e assim atender as necessidades formativas, especificamente para as populações do campo.

Sabemos que o modelo de desenvolvimento na região Amazônica, especificamente no Estado do Pará é fundamentalmente exclu-

dente e desigual. Os dados de pobreza na região Norte do país revelam-se principalmente no campo, pois é o local onde se percebe com maior clareza a negação das condições básicas e dos direitos elementares para vida das populações. Essa problemática se intensifica ainda com outras atividades de exploração das riquezas naturais, que atingem sobremaneira os modos de trabalho e principalmente os modos de vivências das populações do campo (CORRÊA e HAGE, 2011). Isso se deve ao fato de que:

Grandes empreendimentos têm produzido riqueza para fora e para poucos, num processo que ao fortalecer o padrão de desenvolvimento competitivo, racionalista, produtivista e consumista capitalista; amplia as desigualdades sociais e os impactos ambientais em larga escala na região amazônica, levando à desestruturação de modos de vida e de trabalho das populações tradicionais, de suas formas de produção e desenvolvimento próprios de seus territórios. (CORRÊA E HAGE, 2011, p. 91)

Essa relação verticalizada que desfavorece a relação entre o Estado e a efetivação dos direitos sociais dos menos favorecidos do campo e das periferias urbanas é a mesma estabelecida na formação de professores, a qual produz no processo de aprendizagem, sintomas do capitalismo como a individualidade e a competitividade, que troca a formação humana pela “lógica das relações de mercado como espelho do sucesso, colocando de lado, a responsabilidade com o ensino-aprendizagem na perspectiva da formação crítico-reflexiva dos sujeitos” (CORRÊA e HAGE, 2011, p. 98).

Esse pensamento educacional foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista para fins de produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência na década de 1970 (SCHEIBE, 2009). Não obstante às rigorosas críticas, é o mais presente nas políticas de formação de professores nos cursos ofertados pelas Secretarias Municipais e Estaduais em pleno século XXI.

André (2015, p. 39) ao realizar um estudo sobre as “Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil”, revela que tanto em estados e municípios as ações de formação continuada são, “oficinas, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de

contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisas ou instituições privadas”. Esses cursos denotam a ideia de que os professores, por serem os mais responsabilizados pela eficiência do processo ensino-aprendizagem, precisam se atualizar e aprofundar seus conhecimentos a fim de contribuírem para o sucesso escolar de seus educandos, o qual pode ser verificado nos “resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e das avaliações externas como indicadores para as necessidades formativas ou sucesso das formações” (ANDRÉ, 2015, p. 41).

Isso nos leva a crer que os cursos de formação continuada propostos pelas secretarias de educação e escolas são pautados na racionalidade técnica, os quais não promovem tempo e nem espaços para troca de informações e possivelmente para transformação da prática pedagógica. Em que pese às políticas de formação de professores conduzidas pela lógica neoliberal que requer um profissional capacitado, mas não reflexivo e que visa um padrão de professor limitado diante dos desafios que se impõe, faz-se necessário superar o paradoxo vivenciado em sua prática educativa: reproduzir os interesses do capitalismo internacional *ou* conceber a educação como prática humana, social, política, crítica e democrática.

É assim que o desenvolvimento profissional em colaboração com os diversos atores do sistema educativo tem a intenção de potencializar a formação contínua. De acordo com Crecci e Fiorentini (2013) essa articulação envolvendo professores universitários e professores da escola básica, surgiu na década de 1990, denominando-se de grupos colaborativos. É nesse sentido que a compreensão de formação de professores aqui apresentada desenvolve-se dentro de uma perspectiva de formação contínua orientada e direcionada para o desenvolvimento profissional. Assim, explica:

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios

contextos de trabalho na escola. (FIORENTINI e CRECCI, 2013, p.15)

Entendemos que apesar dos avanços nas políticas e práticas de formação de professores, e das diversas concepções que permeiam o processo formativo relacionarem-se diretamente com as transformações que ocorrem na realidade da educação e sociedade brasileira ainda são muito frequentes os modelos formativos que se interpõem de cima para baixo. Geralmente são propostas formativas baseadas na transmissão de teorias descontextualizadas dos problemas reais das práticas pedagógicas os quais não apresentam nenhuma inovação (IMBERNÓN, 2009).

Para tanto, as comunidades investigativas colocam-se como uma proposta de intervenção na reorientação do desenvolvimento profissional dos educadores, por acrescentar em sua prática a dimensão colaborativa, instigando o docente a refletir as diversas maneiras de produzir a sua prática pedagógica. Todavia, estas necessitam de apoio dos órgãos públicos e a colaboração das universidades, na construção coletiva de espaços colaborativos que promovam o rompimento de políticas públicas centralizadas na figura do professor tecnicista para um processo dialógico e problematizador da práxis.

Acrescenta-se que nesse contexto de globalização, que é necessário conceber políticas públicas de formação de professores que transcendam a visão neoliberal e se tornem de fato efetivas no âmbito educacional, no qual os atores sociais do processo formativo atuem como multiplicadores dessa proposta fundamentada em comunidades colaborativas e/ou grupos de estudo e pesquisa colaborativo, sendo capazes de fomentar a justiça social, tornando-a basilar para a formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Elementos da diversidade amazônica presentes na formação docente.

Ao se revelar o contexto amazônico tão presente nas produções do Grupo de Estudo e Pesquisa FormAzon, tendemos a manifestar algumas posições sobre um conjunto mais amplo e complexo de relações e dinâmicas de diversas ordens que não se dão somente num espaço geográfico; pois, culturalmente, historicamente e economicamente esta-

mos ligados a outras regiões; e por isso mesmo, nossa abordagem para este artigo, parte das produções do referido grupo, que pesquisa a temática da educação no contexto amazônico e em especial no espaço rural dessa Amazônia, como também, busca elementos que evidenciem aspectos mais globais para entender esse ambiente.

Considerando o que Colares e Colares (2009, p.2) nos revelam dessa Amazônia quando nos dizem que “uma educação para a diversidade, prescinde de bases epistemológicas e requer a adoção de políticas e de estratégias de implementação que sejam alicerçadas no coletivo”, os mesmos defendem não somente uma determinada população, mas todo um conjunto cultural intrínseco daquele povo, e, por conseguinte, tomam uma posição ao discutir as questões da diversidade pautadas no coletivo. Justamente por acreditar que essa população deva fazer parte de estudos críticos que abordam esse contexto e tudo o que ele representa na sociedade.

Ao mesmo tempo em que defendemos, acreditamos que nesse cenário, determinadas evidências das diversidades se tornam marcantes, muito mais do que em outras regiões do Brasil, vimos elencar alguns elementos que transitam nas produções do Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense - FormAzon, assim como, destacar que tais elementos, contemplam os referidos cotidianos e sujeitos que deles participam ativamente. O conjunto de produções selecionadas serviu de suporte para este artigo, por conterem características que evidenciam as dificuldades que permeiam o contexto amazônico no que tange a formação docente, como demonstrado no quadro a seguir:

| Autor e Título da Obra | Objetivo | Metodologia | Principais Resultados |
|---|--|--|--|
| Solange Helena Ximenes-Rocha (2012) <i>A aprendizagem da docência em salas multisseriadas.</i> | -Caracterizar a ação de professoras que atuam em classes multisseriadas de escolas do campo. | -Os dados foram coletados através das observações e das entrevistas de roteiro semiestruturado. Etapas: 1- Planejamento; 2- Ação Didática e 3- Avaliação. | No âmbito das Técnicas de ensino o <i>saber fazer</i> se sobrepõe ao domínio dos conteúdos; -Aprendizagens construídas durante trajetória profissional; -Parecem ter noção do conhecimento geral, porém pouca fundamentação teórica. |

| Autor e Título da Obra | Objetivo | Metodologia | Principais Resultados |
|--|---|--|--|
| Heliene Pimentel de Sousa e Heloisa Helena Martins de Souza (2012) <i>Um estudo sobre a formação docente para a educação.</i> | -Investigar como se dá a formação de professores para atuar na Educação Infantil na Escola do Campo. | -Levantamento teórico sobre a Educação Infantil no campo e entrevistas individuais em 03 escolas do campo e 01 Unidade Municipal de Educação Infantil. | -Ausência de uma preparação formal leva as professoras que atuam no campo a pautar sua ação pedagógica na improvisação; -Distância física entre a área rural e a urbana; -Aprendizado na prática do dia a dia e busca de informações com os mais experientes na área. -Necessidade de políticas públicas que contemplem o meio rural e em especial o atendimento à educação infantil. |
| Patrícia Mascarenhas dos Santos (2012) <i>A legislação educacional e as exigências de formação docente</i> | -Mapear os níveis de qualificação dos professores lotados nas escolas municipais de Santarém no período de 2007 a 2010. | -Pesquisa quantitativa através de coletas de dados junto a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e Entrevistas com as coordenadoras da SEMED. | -Os dados indicaram ainda que 1.482 docentes no período de (2009-2010) precisariam adequar sua formação à exigência legal; -Observou-se ainda que os professores com a menor qualificação estavam atuando na área rural de Santarém e mesmo que já estivessem matriculados em cursos de formação em nível superior, eram leigos para a docência. |
| Clênya Ruth Alves Vasconcelos (2016) <i>As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense.</i> | -A compreensão sobre as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa nas escolas do campo, | Abordagem qualitativa amparada na pesquisa documental, e de campo ancorada na técnica de análise e conteúdo de Bardin. | - Fragilidade na articulação das atividades de tempo escolar e tempo ampliado, por fatores ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores; - Falta de esclarecimento e entendimento sobre a proposta do Mais Educação; -Falta de qualificação e preparação adequada das escolas para receberem o programa. |

Fonte: (Elaborado pelas autoras)

O levantamento das produções do referido grupo de pesquisa nos trazem questões que tem o intuito de compreender como se dá a formação docente diante de diversos desafios, e, principalmente, a partir dessa formação, ressignificar sua prática para assim dar sentido ao “fazer docente” dentro dessa realidade.

Para tanto, ao estudarmos os elementos presentes no artigo de Ximenes-Rocha (2012, p. 41), que trata das técnicas de ensino, onde o *saber fazer do professor se sobrepõe aos domínios do conteúdo*, vimos que a mesma, ao discutir o âmbito das aprendizagens dos docentes de classe multisseriadas, faz inferências que “tais aprendizagens ficaram restritas a dois âmbitos: o de técnicas de ensino e o das crenças/teorias implícitas sobre o ensino”.

Fica evidente na prática pedagógica dos professores da escola do campo, conforme estudos realizados que as aulas seguiam determinadas rotinas que tinham poucas variações já implícitas naturalmente em sua prática diária, ao assumirem que adotam em suas aulas o mesmo método utilizado por suas professoras, ainda quando faziam o curso de magistério, sendo que “tais rotinas têm estreita relação com a aprendizagem pela observação, construída ao longo de suas vidas como estudantes, e é influenciada pela formação inicial que receberam no curso de magistério” (XIMENES-ROCHA, 2012, p.33). As professoras pesquisadas evidenciam uma fragilidade na sua formação docente, e desconstruir essa prática se torna um grande desafio.

A discussão apontada por Sousa e Sousa (2012) em “Um estudo sobre a formação docente para a educação infantil no campo”, nos faz refletir *a ação pedagógica pautada na improvisação, no aprendizado, na prática do dia-a-dia*, e vem justamente evidenciar outra característica marcante no âmbito da profissionalização docente para a escola do campo. Desse modo, Sousa e Sousa (2012) ao tratar da formação de professores para educação infantil no campo, nos esclarece que a aprendizagem desses professores acontece na prática do dia a dia, mesmo quando esses professores já tinham iniciado um curso de formação em nível superior, pois alguns deles demonstraram que o ingresso num curso superior, não os auxiliou como deveria, pois, viam aquela formação dando ênfase para o ensino médio.

A prática desse professor é permeada de improviso, o mesmo não tem clareza nas suas ações, o que se percebe é que esse professor

tem muitas dúvidas e dificuldades quanto ao seu fazer docente, tendo a presença da falta de método, essa problemática se torna evidente, o que configura uma carência em sua formação.

O acesso à formação continuada para os docentes que atuam na escola do campo é dificultado pela distância física entre a área rural e a urbana, e agravado pela precariedade no acesso às informações sobre os cursos que a SEMED oferece. (SANTOS, 2012, p.96)

Sobre isso Ximenes-Rocha (2017), nos coloca que não existe uma política séria de formação, de qualificação para os professores na região, e acrescenta ainda dizendo:

Não precisa ir muito longe, basta a gente se encontrar semana que vem com os alunos do PARFOR, muitos deles atuando em escolas rurais, são professores de escolas rurais, e virão para orientação de TCC e a gente vai comprovar isso, muitos deles têm que pagar alguém para ficar no seu lugar na escola pra que ele possa se deslocar para poder se qualificar. Mais uma vez o Estado oprime esse sujeito. (Palestra Histedbr-Ufopa em 08/11/2017 Santarém-Pará)

Ximenes-Rocha (2017) lembra que mesmo estando inseridos numa política nacional de formação de professores que tem como objetivo erradicar a figura do professor leigo tem ainda na região Norte um grande número de profissionais atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e médio sem a formação exigida.

O artigo de Santos (2012) sobre “A legislação Educacional e as exigências de formação docente” retrata bem as percepções dos professores sobre a prática docente no contexto amazônico, pois traz elementos marcantes que evidenciam a precariedade de política voltada à formação de professores. Esta questão fica clara ao se perceber tentativas de justificativa pela SEMED, a presença de professores sem a formação mínima exigida pela legislação atuando na educação básica. Ao levantar esse quadro que retrata o trabalho do professor diante das problemáticas existentes no campo das políticas e gestão pública, novamente evindenciamos fragilidades no que se refere ao trabalho desse profissional.

Outro levantamento importante que Santos (2012) nos traz é quanto ao professor que trabalha com disciplinas não correspondentes à graduação que realizou. A mesma indica também que:

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96, buscou-se eliminar a figura do professor leigo das escolas brasileiras. No entanto, no período em que os estudos selecionados para este artigo foram realizados (2009-2010), ainda havia muito a fazer no sentido de superar os déficits de formação dos professores em Santarém (SANTOS, 2012, p. 101).

Esse quadro se torna mais grave quando retratamos a realidade do campo conforme colocado por Ximenes-Rocha (2017), quando os professores reclamam também da dificuldade que tem para exercer seu ofício no que tange à: necessidade de uma capacitação constante e falta de apoio do próprio corpo pedagógico da escola. Ela discute isso dizendo que:

Não existe uma política de qualificação contínua, não existe um processo de qualificação contínua, eles participam de eventos (os professores), e esses eventos são eventos aleatórios, e, também, se ressentem pela falta de apoio dos gestores e da coordenação pedagógica, por não darem suporte para o trabalho desse professor. (Palestra Histedbr-Ufopa em 08/11/2017 Santarém-Pará)

Trazer essa discussão para esse artigo abre possibilidades maiores quando Vasconcelos (2016) nos instiga a dialogar com a implementação da política de educação em tempo integral, e em especial, a discussão dessa política nas escolas do campo. Vasconcelos (2016) reflete sobre a ampliação da jornada escolar e seus reflexos no rendimento dos alunos. Ainda busca analisar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) se configura como mecanismo facilitador para efetivação da educação integral na organização escolar.

Ao analisar tal questão, a pesquisa indicou a influência de fatores ligados ao processo de implementação da política nas escolas, como, aligeiramento na sua implementação, falta de compreensão dos sujeitos sobre a educação integral, limitou o processo de

incorporação da proposta da educação integral aos PPP's da escola, o qual consequentemente implicou no comprometimento da organização pedagógica das instituições ao receberem as atividades do Programa Mais Educação. (VASCONCELOS, 2016, p.57-58)

Articular essa política no contexto do campo nos leva novamente a debruçar sobre termos como “improvisação da organização pedagógica”, o que constitui de certo modo um retrocesso à essência da política, justamente pela falta dos elementos constituintes elencados anteriormente e, transitar nesse contexto de “falta”, se torna um dos maiores desafios para o “fazer” docente, conforme defende Vasconcelos (2016).

Reinventa-se um novo profissional na escola, que podemos chamar de professores leigos. Pois, o que tem se mostrado nas escolas com o Programa Mais Educação é a construção de um papel docente sem qualificação adequada, essa é uma realidade punidente em especial quando se trata de escolas do campo. (VASCONCELOS, 2016, p.64).

Nessa perspectiva, ao analisar o conjunto de artigos e dissertações escondidos para este trabalho, buscou-se compreender uma parte das produções do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense - Formazon, no intuito de apresentar uma síntese no que tange as especificidades do trabalho docente na realidade do campo. Nesse contexto, a figura do professor transita como personagem principal, pois todas as ações convergem para sua prática, e por isso mesmo, todos os olhares se voltam para esse profissional. Portanto, uma das preocupações mais presentes entre os estudiosos de educação é como se dá a formação do professor, e principalmente como fazê-lo pensar sobre sua prática para possibilidade de mudanças.

Considerações Finais

As análises das produções apontam para um grande desafio que configura no cenário da formação de professores, a qual requer dos professores, constante reflexão e investigação sobre suas práticas peda-

gógica. Partindo de uma dimensão que saia da perspectiva da racionalidade técnica, baseada na transmissão de conhecimentos para uma dimensão mais dialógica, construção de saberes baseados nas experiências, nas teorias, que lhes possibilite a transformação das práticas pedagógicas e o sucesso educacional.

Diante do exposto, compreendemos que pensar a Amazônia é antes de tudo, pensar a possibilidade de situá-la num contexto amplo de discussões, com todas as suas especificidades, e que para isso, faz-se urgente a análise de alguns fatores fundamentais para o entendimento desse contexto no que se refere a formação docente nesta região. Para tanto, o que se busca é o protagonismo profissional dos educadores que perpassasse uma proposta formativa onde se prepare esses profissionais para lidar com essa diversidade. Contudo, se faz urgente romper com a tradição de formação docente e de produção de conhecimento *para* a prática escolar. O que se deseja é fazer uma aliança colaborativa *entre* formadores, pesquisadores e futuros professores da universidade e professores da escola básica no sentido de incentivar o diálogo entre o currículo formal e as práticas docentes.

Referências

- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**. v. 19, n. 1, jan. /abr. 2015. Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>>. Acesso em: jun. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. **Review of Research in Education**, n.24, p. 249-305, 1999.
- COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Diversidade Cultural:** desafios educacionais no contexto Amazônico. UFPE: Recife, 2011. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/pdfs/trabalhos-completos/comunicacoesrelatos/0068.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 187-202, out. 2011. ISSN: 1676-2584. Número especial.

COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais para a formação docente na educação básica. **EccoS Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 40, p. 67-82, maio/ago. 2016.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. In: **Revista NERA**, Presidente Prudente, SP, ano a4, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.

FIORENTINI, D. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: XVI ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, Campinas. **Anais ...** Campinas: UNICAMP, 2012.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado – novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, P. M. dos. A legislação educacional e as exigências de formação docente. In: XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Formação de Professores: Pesquisas com ênfase na Escola do Campo**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.91-102.

SOUSA, H. P. de; SOUSA, H. H. M. de. Um estudo sobre a formação docente para a educação infantil no campo. In: XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Formação de Professores: Pesquisas com ênfase na Escola do Campo**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.133-140.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil. A herança história. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.cnfe.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VASCONCELOS, C. R. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense**. 2016. Dissertação (Mestrado) – PPGE-Ufopa, Universidade Federal do Pará, Santarém, 2016.

XIMENES-ROCHA, S. H. A aprendizagem da docência em salas multisseriadas. In: __; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Formação de Professores: Pesquisas com ênfase na Escola do Campo**. Curitiba: Editora CRV, 2012, p.31-43.

_____. Educação e Realidade Amazônica: história, fação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural. In: I ENCONTRO REGIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” (HISTEDBR-UFOPA) – 08 a 09 nov. 2017, Santarém-PA. **Anais...** Santarém-PA: UFOPA, 2017.

CAPÍTULO XI

ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DAS FORMAÇÕES EM MATEMÁTICA PELO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC PARA PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO*

Washington Luiz Godinho da Silva¹

Edilan de Sant'Ana Quaresma²

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um programa criado no ano de 2012 pelo Ministério da Educação – MEC, que por meio de sua Secretaria de Educação Básica assumiu um acordo com o governo federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças de até 8 anos de idade ao final do ciclo de alfabetização, buscando garantir o direito de alfabetização plena das crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização.

O PNAIC visa o aperfeiçoamento nas formações de professores alfabetizadores, traçando os direitos de aprendizagem que nortearão o trabalho pedagógico na escola, corroborando no desenvolvimento, priorizando o ensino no ciclo de alfabetização com intuído de melhorias na qualidade do ensino na educação básica, de tal forma que o professor alfabetizador possa ser entendido como “um dos grandes agentes

*DOI – 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.239-254

¹Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, área de concentração Estatística Aplicada a Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Edilan Sant'Ana Quaresma. Integrante do Grupo de Pesquisa em Métodos Quantitativos em Educação. E-mail: washingtoom@gmail.com

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

para atingir essa meta, e reconhecer a formação continuada de professores é uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 2015a, p. 20).

No ano de 2013 o PNAIC enfatizou a formação em língua portuguesa, no ano seguinte, a formação em matemática, nos anos 2015 e 2016 ampliou a formação para as demais áreas do conhecimento, abrangendo a educação integral de crianças nesse ciclo de alfabetização, e em 2017 incluiu a formação para professores da educação infantil e do programa Novo Mais Educação.

Compreendendo o professor como sujeito ativo e participante de todo o processo de aprendizagem e, ainda, considerando sua importância enquanto articulador desse processo; surgiu o interesse em conhecer de que maneira as formações realizadas pelo PNAIC contribuem para melhoria da qualidade do trabalho dos professores que atuam no ciclo de alfabetização, e de forma específica, conhecer a concepção desses formadores a respeito da formação em matemática que são oferecidas aos professores alfabetizadores.

Como método de análise, optou-se pelo uso do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, que consiste em um método de análise desenvolvido na Universidade de São Paulo – USP desde o final da década de 1990, utilizado nas pesquisas de opinião e de representação social que se constitui em analisar o material verbal coletado em depoimentos. Lefèvre; Lefèvre (2005) define o Discurso do Sujeito Coletivo como “uma forma de representar a opinião coletiva por meio de um discurso da realidade”. O artigo aqui apresentado fez uso desta metodologia para construir uma representação das opiniões dos alfabetizadores acerca da qualidade do processo ensino aprendizado com uso das metodologias aplicadas nas formações do PNAIC.

É sabido que a matemática, enquanto ciência está presente em praticamente todas as ações e invenções humanas e que seu aprendizado enquanto disciplina é um desafio, de tal forma que é imprescindível procurar novas possibilidades de tornar a matemática uma disciplina mais significativa, mais interessante e acima disso, fazer com que não só o aluno, mas também os professores acreditem na sua capacidade de reinventar o que já foi criado. Nesse cenário o professor tem papel essencial no processo de ensino aprendizagem, e a escola se apresenta como um espaço que deve ser significativo para que o professor possa

ressignificar o conhecimento matemático, uma vez que é neste ambiente que as dificuldades e rejeição pela matemática se tornam aparente.

Para que se fosse construído um discurso coletivo acerca das formações em matemática realizadas pelo PNAIC, optou-se por uma escola da rede municipal de educação do município de Santarém–PA, que desenvolvesse atividades voltadas ao ensino fundamental I, nível onde os professores do ciclo de alfabetização ministram suas aulas. Com este cenário foi desenvolvida a pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, que se configurou como opção teórica metodológica, uma vez que os cinco professores ouvidos fazem parte de um universo ainda maior de docentes vinculados à rede municipal de ensino. Marli André (1984) define estudo de caso como “uma opção teórica metodológica de desenvolvimento de uma pesquisa que implica em uma investigação sistemática de uma instância específica, e o foco, e o centro da investigação, podem ser uma instituição, uma pessoa, um programa, um grupo, etc.” (ANDRÉ, 1984, P. 51).

Este artigo apresenta as percepções das formações em matemática realizadas pelo PNAIC a professores dos anos iniciais do ciclo de alfabetização, ressaltando a importância e as contribuições da formação em suas práticas de ensino.

PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: formação em matemática de professores no ciclo de alfabetização

Amparada pelo Decreto nº 6.755³, de 29 de janeiro de 2009, que instituía a política nacional de formação de profissionais do Ministério da Educação Básica e programas de formação inicial e continuada, a formação continuada em 2014 por meio do PNAIC traz pressupostos do trabalho iniciado no ano de 2013 na área de linguagem, dando continuidade com reflexões e práticas, além das experiências de cada professor alfabetizador com a tarefa de conquistar a alfabetização matemática, na perspectiva do letramento, de todas as crianças brasileiras.

³Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>, posteriormente substituído pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Disponível em: <http://planalto.gov.br//ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>.

De acordo com o documento orientador do PNAIC 2014, a formação continuada é “um conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente” (DAGE/SAEB/MEC, 2014, p. 2).

Os professores alfabetizadores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização têm a formação continuada oferecida pelo PNAIC com uma abordagem teórico-reflexiva que apresenta encaminhamentos metodológicos com vistas à “alfabetização matemática que proporcione ao professor um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de matemática que favoreçam as aprendizagens dos alunos” (BRASIL, 2014b, p. 5).

Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa criar um ambiente de aprendizagem em suas salas que contemplem a perspectiva das formações do PNAIC, que visem alfabetização matemática do aluno pautado no diálogo, nas interações, nas comunicações e mediação do professor, ampliando a possibilidade de aprendizagem do aluno e favorecendo as práticas de ensino da matemática. Deste modo, o professor do ciclo de alfabetização cria para seus alunos “um ambiente de atividade matemática, possibilitando que ele aprenda, além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos, a realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimentos”. (Ibid. P.5)

Objetivando as formações em matemática na perspectiva do PNAIC, o caderno de organização do trabalho pedagógico 2014 traz os objetivos norteadores para as formações que vão subsidiar as discussões relativas à formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização elencados da seguinte forma:

- ✓ Caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas à Alfabetização Matemática de todos os alunos;
- ✓ Destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização;
- ✓ Apontar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico;
- ✓ Compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos. (BRASIL, 2014b, p.6)

De acordo com PNAIC (2015a), a formação tem em seu material um conjunto de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Apresentam-se nesse sentido encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagens matemática dentro do ciclo de alfabetização.

Operacionalizando as formações no PNAIC

De acordo com o documento orientador PNAIC (2017) a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, entende que a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente. Nesse sentido, a formação de professores alfabetizadores previstas pelo PNAIC acontece por meio de um curso que apresenta uma estrutura de funcionamento articulada entre as universidades, secretarias de educação e escola, realizando o processo formativo dos professores atuantes no ciclo de alfabetização.

As formações continuadas do PNAIC compõem uma estrutura composta por professores formadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores; estes trabalham diretamente com as crianças, objetivo maior do programa. Desta forma, os professores formadores selecionados pelas universidades públicas brasileiras realizam a formação dos orientadores de estudos selecionados pelos municípios, que organizam com base em suas formações recebidas pelo PNAIC a formação dos professores alfabetizadores que atuam nas escolas no ciclo de alfabetização. Assim, “Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças” (BRASIL, 2014a, p. 11).

É neste cenário que o PNAIC, desde 2013, constitui suas formações, e que de acordo com o documento orientador de 2014, as estruturas seguem os mesmos parâmetros para construção de seu organograma, dividido em:

Coordenador geral, coordenador adjunto, supervisor e formadores da IES, orientadores de estudo, coordenador das ações do

PNAIC nos Estados, Distrito Federal e Municípios e os professores alfabetizadores. A equipe de formadores poderia ser constituída de até 2 formadores para cada grupo de 25 orientadores de estudo, sendo um deles responsável por ministrar a formação em Matemática e o outro a formação complementar em Linguagem, no mesmo espaço e tempo destinado à formação presencial dos Orientadores (DAGE/SAEB/MEC, 2014, p. 15).

No âmbito das formações em matemática os orientadores de estudo participam de um curso presencial de formação nas universidades públicas, no qual fazem um trabalho específico com a alfabetização matemática articulado com os estudos em linguagem, para posteriormente levarem as aprendizagens adquiridas aos professores alfabetizadores que ensinam matemática, com o objetivo norteador de enfatizar os conhecimentos adquiridos, pois são eles que atuarão na sala de aula com o desafio de garantir que as crianças até os 8 anos de idade estejam alfabetizadas.

ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS: Cenário educacional do município de Santarém/PA

Partindo do pressuposto de pensar a educação na Amazônia, na perspectiva de considerar a educação de nosso próprio lugar, sem perder de vista o contexto nacional, promove um olhar de nossas raízes e identidades, uma vez que, estamos inseridos em um cenário onde as riquezas naturais como fauna e a flora compõem uma grande diversidade cultural, desta forma, buscar uma melhor compreensão acerca do que a educação tem nos proporcionado como política social é aspecto primordial para vivermos com dignidade e permanecer inseridos dentro de nossa própria cultura.

Colares (2011) ressalta a importância em buscar compreensão do objeto fenômeno educacional, em uma dada realidade de tempo e um determinado espaço, como a Amazônia, sem que se generalize a expressão “Educação na Amazônia” como forma garantir a particularização de um objeto estudado na região.

Neste sentido, se busca caracterizar o município de Santarém, dentro de um cenário educacional do estado do Pará compreendido na região norte do Brasil, que se destaca por ter uma experiência consoli-

dada em educação, com reconhecimento nacional.

Santarém ocupa uma área de 22.887,08 km² e dista cerca de 807 Km em linha reta da capital do estado, possui uma população de aproximadamente 294.580 habitantes. A responsabilidade pela coordenação da política educacional do município de Santarém cabe à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A rede educacional do Município conta com 457 escolas públicas municipais que atendem 62.121 alunos (Site da Prefeitura de Santarém, 2017).

Para atender o montante de escolas, atualmente o município conta com um efetivo de 9.859 professores em seu quadro funcional, dos quais 838 atuam diretamente no ciclo de alfabetização do PNAIC, divididos na área urbana⁴, rios⁵ e planalto⁶. Desta forma, as formações do PNAIC visam atender todos esses profissionais, uma vez que o objetivo do programa é atender todas as crianças que fazem parte do ciclo de alfabetização, e o modo de abranger essa meta é levar através dos orientadores de estudos, as formações a todos os professores alfabetizadores do município.

Em 2017, o quantitativo de 38 orientadores de estudos participou das formações em matemática e linguagem com a responsabilidade de levar os conhecimentos adquiridos na formação para os professores alfabetizadores, fazendo com que a articulação entre os formadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores seja essencial para a efetivação do compromisso com o programa.

Formadores, Orientadores de Estudo (OEs) e Professores Alfabetizadores (PAs) formam uma rede na qual os nós precisam estar bem amarrados e a comunicação sem ruídos, afinal de contas, as sementes distribuídas nas formações serão plantadas pelos OEs, cultivadas pelos PAs, e os frutos abundantes que desejamos serão colhidos e degustados pelas crianças em seus estados, municípios e escolas onde o PNAIC chegar. (BRASIL, 2015b, p. 8).

⁴Área de um município caracterizada pela edificação contínua e a existência de equipamentos sociais destinados às funções urbanas básicas, como habitação, trabalho, recreação e circulação.

⁵Área de um município ou região à margem de um curso d'água que fica inundada durante as cheias.

⁶Área de um município caracterizada por uma forma de relevo constituído por áreas elevadas com o cume mais ou menos nivelado.

Nesta premissa, há uma boa expectativa em que os trabalhos realizados possam dar certo, e consigam render bons frutos, uma vez que o trabalho em conjunto, organizado de acordo com o fluxo prescrito pela filosofia do programa, contemple todas as crianças que estejam dentro do ciclo de alfabetização.

A MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PNAIC para professores que ensinam matemática.

A formação continuada no PNAIC constitui-se como possibilidade de reflexão sobre a prática, pois é preciso considerar a relevância de se proporcionar às crianças que estão no ciclo de alfabetização, a oportunidade e as condições necessárias para que se apropriem de conhecimentos matemáticos, assim ressalta-se “a importância da formação como possibilidade de reflexão sobre a prática, tanto como elemento para repensá-la, modificando-a, ou mesmo como atualização pedagógica” (TELES, LUZ e ALBUQUERQUE, 2013 apud BRASIL, 2015b, p. 9).

Nesse sentido, a formação de professores traz as possibilidades de desenvolvimento dos profissionais que estão inseridos no processo, contribui com a apropriação de novas metodologias capazes de fazer com que o professor alfabetizador estimule em seus alunos o pensamento crítico e tragam significados em suas aprendizagens. Assim, para Gualberto; Gualberto (2016):

A formação é constante, deve ser pautada pela pesquisa e reflexão sobre as práticas pedagógicas, proporcionando a construção da identidade profissional docente e sua autonomia intelectual. Entretanto, a formação de professores deve ser vista de maneira a corresponder às demandas da sociedade contemporânea, uma vez que a qualidade do ensino-aprendizagem nas instituições escolares é reflexo do nível de desenvolvimento profissional dos professores. (GUALBERTO; GUALBERTO, 2016, apud COLARES; COLARES, 2016, p. 114).

Contudo, os professores do ciclo de alfabetização além de desejarem direcionamentos para se trabalhar e rever suas práticas pedagógicas, anseiam que em seus processos formativos sejam contemplados o

que? E como? Ensinar matemática no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, no caderno de apresentação do PNAIC 2014 estão descritos os direitos de aprendizagem em matemática, explicitados em documentos do MEC, onde de acordo com o documento, a criança tem o direito a aprender em matemática:

- I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.
- II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.
- III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.
- IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.
- V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações. (BRASIL, 2014a, p. 42).

Deste modo, nas formações em matemática do programa os direitos de aprendizagens são trabalhados dentro dos eixos estruturantes: Números e Operações; Pensamento Algébrico; Espaço e Forma / Geometria; Grandezas e Medidas; Tratamento da Informação / Estatística e Probabilidade, todos eles em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para tanto, o professor tem o papel de assegurar os direitos de aprendizagem propostos para o ensino da matemática, necessitando de um olhar atento para a formação de professores que atuam no ciclo de alfabetização, pois o professor alfabetizador precisa estudar e planejar suas aulas, além de melhorar suas metodologias e práticas de ensino.

No debate sobre a importância e contribuição das formações em matemática realizadas pelo PNAIC, com seu papel de trazer sugestões de materiais didáticos dentro dos conteúdos trabalhados pelos professores, para proporcionar aulas dinâmicas e atraentes dentro do ciclo

de alfabetização, buscou-se fazer uma ponte com um conjunto de professores alfabetizadores que fazem parte do ciclo de alfabetização do PNAIC, selecionados para esta pesquisa, que integram o corpo docente da escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Lino Vombommel da rede pública municipal de Santarém, e o uso da Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC para trazer uma opinião a respeito das formações continuadas em matemática realizadas pelo PNAIC no município de Santarém-PA.

Segundo Lefèvre; Lefèvre (2012), “a fundamentação teórica do DSC é a Teoria das Representações Sociais e, portanto, pretende-se com o uso dessa metodologia o resgate de ideias socialmente compartilhadas”. Destarte, o uso da técnica do DCS apresenta alguns termos específicos utilizados na sua metodologia de análise, extraíndo dos depoimentos as Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC) e as suas correspondentes Expressões Chave (ECH). Assim “o DSC é uma reunião em um só discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular, de ECH que tem a mesma IC ou AC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 78-79).

O DSC foi a principal ferramenta para construção e representação das opiniões acerca das formações em matemáticas do programa, assim, os cinco professores que fazem parte do corpo docente da escola que atuam no ciclo de alfabetização foram ouvidos e responderam a um questionário objetivando compreender de que forma as formações em matemática tem contribuído nas suas práticas docentes e seus reflexos na aprendizagem de seus alunos.

Expomos assim, o seguinte questionamento: *Qual a importância das formações em matemática do PNAIC para sua prática docente?*

DSC - A importância das formações de matemática do PNAIC na minha prática docente serviu para que eu pudesse me qualificar melhor como educadora, é uma experiência muito significativa, pois é de suma importância, porque as crianças têm muita dificuldade em resolver situações problemas e o PNAIC trabalha com as crianças a realidade delas, levam em consideração a realidade que vivem e o estudo que faz sentido para elas, isso ajuda a desenvolver um trabalho no processo de alfabetização. O PNAIC está ai pra trazer e fazer a diferença nas aulas, se aplicar na sala ele vai perceber a diferença, antes as crianças tinham muita dificuldade não gostavam de matemática por isso ou por aquilo, o estudo da matemática faz sentido porque eles vão conseguir compreender, a criança vai aprender melhor na prática,

não é só alfabetização como era antes, difícil de entender, hoje trabalha tudo dentro de um contexto, é por isso que faz sentido, antes era muito mecânico se colocava as continhas no quadro e hoje você tem que partir de um contexto para que elas possam aprender, trabalho de forma que faça sentido à matemática na vida deles e é dessa forma que o PNAIC está tentando fazer com que as crianças superem as dificuldades, a matemática dentro do programa vem nos mostrar que com o lúdico a criança vai aprender muito mais, comecei a fazer parte das formações e percebo que as crianças não reclamam da matemática, pois as formações vêm para nos dar mais auxílio com várias atividades, material muito bom, como uma troca de experiências e veio trazer mais subsídios, precisamos mais do que nunca da formação.

Compreende-se que para os professores alfabetizadores as formações que o PNAIC oferece a eles tem uma importância muito significativa, posto que traz dentro de sua metodologia, alternativas lúdicas de trabalho que chamam atenção das crianças e dão suporte ao professor, além da qualificação necessária para se trabalhar e atingir a meta de alfabetizar as crianças que fazem parte do ciclo de alfabetização do programa.

Nota-se que para os professores atribuírem sentido ao conteúdo ensinado tem melhorado a aprendizagem das crianças, e as formações em matemática tem possibilitado aos alfabetizadores trabalhar matemática de forma contextualizada, atendendo assim ao objetivo do programa, que visa se trabalhar a alfabetização matemática na perspectiva do letramento “que se propõe, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e com as quais as crianças se envolvem no contexto escolar e fora dele.” (BRASIL,2014a, p.31).

Assim, para Fonseca (2014), a alfabetização matemática na perspectiva do letramento pode ser entendida como “o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo.” (Ibid. P. 31).

Desta forma, dada à importância das formações em matemática do programa, questiona-se aos professores alfabetizadores sobre as suas práticas pedagógicas, por meio do seguinte questionamento: “*As formações em matemática do PNAIC mudaram suas práticas pedagógicas? De que*

forma? ”.

DSC - *Mudou muito, antes se trabalhava de forma muito seca, se trabalhava muito a parte teórica e depois que eu comecei a participar do PNAIC as aulas ficaram mais dinâmicas, agora se trabalha com jogos que ajudam as crianças é dessa forma que tem que ser trabalhado, só não vai funcionar se não sairmos da mesmice, pois a gente acaba ficando no comodismo, o PNAIC só veio a enriquecer nosso trabalho, traz muitos recursos e a gente trabalha com eles e as aulas vão se tornar mais fáceis se o professor utilizar esses recursos, não tem nem comparação.*

Destaca-se que no discurso os professores alfabetizadores enfatizam a mudança na metodologia de trabalho, e que as formações trouxeram estratégias que permitiram a apropriação dos conhecimentos necessários para se realizar uma aula dinâmica, para que o alfabetizador em seu fazer docente possibilite a aprendizagem do aluno. Para tanto, o caderno alfabetização matemática na perspectiva do letramento do PNAIC (2015b) discorre sobre a importância de se reconhecer e planejar ações pedagógicas valorizando o encontro entre o professor, os alunos e o conhecimento matemático, levando para suas formações as reflexões e a valorização do professor na perspectiva dele como protagonista do processo formativo.

No sentido de aprofundar sobre as mudanças nas práticas pedagógicas e objetivando o saber adquirido pelos alunos do ciclo de alfabetização, perguntamos aos professores alfabetizadores se “*Essas novas práticas estão se refletindo na qualidade da aprendizagem de seus alunos?*”.

DSC- *Acredito que sim, a gente percebe o interesse deles em participar quando se está trabalhando com material concreto, a gente até se surpreende quando se trabalha com recursos práticos que o PNAIC traz. As crianças, elas gostam, o interesse deles é bem maior os alunos que tinham dificuldade de aprender e com a metodologia eles se sobressaem e o que se estuda no PNAIC eu trago para as crianças e nossos 200 dias letivos se tornam rápido, com certeza tem contribuído muito a gente percebe pelo nível deles, com a metodologia do PNAIC a gente está conseguindo avançar, eles estão avançando no aprendizado.*

O discurso acima confirma que as mudanças e o uso das metodologias de ensino levadas nas formações do PNAIC trazem resulta-

dos significativos na aprendizagem, o interesse das crianças em participar das aulas de matemática é percebido pelos alfabetizadores, uma vez que, nas formações em matemática do programa são apresentados novos recursos didáticos, que por sua vez serão utilizados pelos professores alfabetizadores, e o resultado será uma aula atrativa para os alunos que despertarão o interesse em aprender matemática.

Levando em consideração que o desenvolvimento das aulas com uso da metodologia adquirida nas formações do programa tem sido aceito pelos alunos e tem dado resultados favoráveis na aprendizagem, questiona-se aos professores alfabetizadores “*Quais os impactos das formações em matemática do PNAIC na qualidade de aprendizagem dos alunos?*”.

DSC- *É considerável a gente percebe, eles estão se inserindo no momento de se realizar as atividades, sem dúvida há uma grande diferença nos resultados, não tem nem como não ter, em termos de aprendizagem as crianças tem um desempenho melhor, se você trabalhar de forma dinâmica como o método do PNAIC vai ter uma eficácia maior e os reflexos são mais positivos, eles terão mais facilidade para resolver problemas, os impactos são os melhores possíveis.*

Destaca-se que a metodologia adotada pelo PNAIC aplicada pelos professores alfabetizadores têm dado resultados positivos, e o discurso dos professores que vivenciam as práticas nas escolas são motivadoras para se trabalhar as atividades aprendidas nas formações, sendo que o conhecimento matemático levado para sala de aula se reflete não só no trabalho do professor, mas aparece quase que naturalmente na aprendizagem de seus alunos.

Considerações Finais

São consideráveis as novas possibilidades que as formações em matemática realizadas pelo PNAIC têm propiciado aos professores alfabetizadores, a dinamicidade e os resultados no processo de ensino aprendizado tem se mostrado satisfatórios, os relatos dos professores alfabetizadores que colaboraram com a pesquisa demonstrou que suas práticas pedagógicas realizadas pós-formações tiveram melhorias significativas na perspectiva do programa, que é oportunizar novos conhecimentos através das formações, e deste modo contribuir no desenvolvimen-

mento dos professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização como também no aprendizado dos alunos.

Contudo, reconhecer que a formação em matemática realizada pelo PNAIC tem feito os professores alfabetizadores repensar suas metodologias de trabalho e mostrar que o ensino da matemática no ciclo de alfabetização pode sim ser mais significativo e prazeroso, é saber que as formações bem planejadas podem proporcionar aos alfabetizadores mecanismos para vencer a dificuldade de aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, as formações em matemática que o PNAIC oferece, ganham maior importância por representar e dar possibilidade de mudanças nas metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores no que tange o ensino da matemática no ciclo de alfabetização, isso se mostra pelas representações construídas com o uso da metodologia do DSC, no qual os professores reconhecem ter consciência sobre os impactos positivos e as contribuições que o PNAIC traz, pois os professores alfabetizadores em seus discursos afirmam que o programa tem contribuído muito em suas práticas pedagógicas, primordialmente sobre as metodologias para ensinar matemática para as crianças que estão dentro do ciclo de alfabetização.

Referências

- ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. MEC/SEB. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/antoniomauricio/files/2017/11/0_Apresenta%C3%A7ao_pg001-072.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. Organização do Trabalho Pedagógico. **Caderno de Apresentação**. MEC/SEB. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/antoniomauricio/files/2017/11/1_Caderno-1_pg001-072.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. MEC/SEB. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/66-apresentacao>>. Acesso em: 10 dez. 2017

_____. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. **Caderno de Apresentação**. MEC/SEB. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/62-caderno-7-alfabetizacao-matematica-na-perspectiva-do-letramento>>. Acesso em: 10 dez. 2017

COLARES. A. A. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, p.187-202, 2011. Número especial.

DAGE/SEB/MEC. **Documento orientador das ações de formação em 2014**. Disponível em: <

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2014.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2017.

GUALBERTO M. L. C.; GUALBERTO. M. A. C. Formação de Professores: refletindo a carreira profissional no contexto amazônico. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Editora Navegando, 2016. Disponível em: <<http://www.editoranavegando.com/#!blank-3/cf0ju>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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

_____. **Pesquisa de representação social**: um enfoque qualitativo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MEC/SEB. **Documento orientador 2017**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM. Disponível em: <http://santarem.pa.gov.br/pagina.asp?id_pagina=6>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CAPÍTULO XII

APRENDIZAGEM VERSUS ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO OESTE PARAENSE^{*}

*Jessirania Maia de Menezes Bezerra¹
Luiz Percival Leme Britto²*

Iniciando a conversa

Fruto de discussões e análises dos resultados da alfabetização desenvolvidos na região oeste do Pará, o presente estudo é um convite à reflexão a todos aqueles que compõem o trabalho educativo escolar.

As análises dos resultados da alfabetização aqui evidenciadas são fruto de uma apresentação oral intitulada “Painel da Alfabetização no Oeste do Pará”, sob a orientação do Professor Doutor Luiz Percival Leme Britto, apresentada no IV Seminário de Alfabetização do Oeste do Pará, em abril de 2017, evento que marcou o encerramento dos trabalhos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/2016.

Toda criança tem, garantido por lei, o direito à educação escolar, bem como à promoção de ações que estimulem o seu desenvolvimento intelectual. O primeiro tópico faz um passeio pelas políticas públicas que garantem a educação escolar, trazendo como referencial a Lei de

*DOI – 10.29388/978-85-53111-21-3-0-f.255-272

¹Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação - (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito de nota parcial na disciplina Seminário Integrador II: Educação e Realidade Amazônica

²Graduada em Licenciatura Plena em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará - UFPA; Mestranda em Educação do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - (PPGE-UFOPA). E-mail: maiajesse@hotmail.com.

³Doutor em Linguística. É professor da Universidade Federal do Oeste do Pará nos cursos de graduação de Pedagogia e Letras. É coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação e membro do Mestrado Profissionilizante em Letras - Profletras; coordena o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e líder do o LELIT - Grupo de estudo, pesquisa e intervenção em leitura, escrita e Literatura na escola.

Diretrizes e Bases da Educação - (LDB) 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs).

O segundo tópico traz os direitos de aprendizagens de Língua Portuguesa apresentados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC é um programa do governo federal em parceria com o Distrito Federal, estados e municípios que visa proporcionar uma alfabetização plena e na idade certa (até o terceiro ano do ensino fundamental, quando ela completa oito anos de idade) e para isso, oferece aos professores alfabetizadores formação continuada, apoio pedagógico adequado e distribui para as escolas materiais de alfabetização de qualidade como livros didáticos, livros de literatura e jogos de alfabetização. Os direitos de aprendizagem são os conhecimentos e habilidades que devem ser ensinados e aprendidos durante o ciclo de alfabetização.

O terceiro tópico, considerando os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa que devem ser garantidos durante o ciclo de alfabetização, traz o diagnóstico inicial das turmas de 2º e 3º anos de alguns municípios da região oeste do Pará e apresenta uma análise da realidade local. As informações apresentadas foram fornecidas pelos próprios municípios, que responderam a quatro questionamentos levantados através de questionário semiaberto.

O principal objetivo desse estudo é, como já foi mencionado, convidar a todos que estão envolvidos no trabalho educacional escolar a uma reflexão acerca do papel da escola na sociedade e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: gestores municipais, das secretarias, das escolas, professores, pais e responsáveis.

Direito à Educação Escolar

Toda criança tem garantido por lei o direito à educação escolar, bem como à promoção de ações que estimulem o seu desenvolvimento intelectual. Contudo, apesar desse direito ser indiscutível e inegável e apesar das diversas medidas tomadas para a melhoria da qualidade do ensino, as avaliações nacionais aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - (INEP) - não apontam grandes avanços, principalmente no ciclo de alfabetização, fato que pode ser comprovado através da série histórica da Avaliação Nacional da Alfabetização -ANA- no

Pará, disponível no site do INEP.

| Quadro das Avaliações Educacionais - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - ANA - Série Histórica | | | |
|--|------------|--------|--------|
| Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Leitura (prova objetiva) | | | |
| Nível | Percentual | | |
| | 2013 | 2014 | 2016 |
| Nível 1 (Até 425 pontos) | 42,75% | 41,73% | 38,71% |
| Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos) | 36,30% | 36,75% | 37,03% |
| Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos) | 17,98% | 18,39% | 20,85% |
| Nível 4 (Mais que 625 pontos) | 2,57% | 3,13% | 3,40% |
| Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Escrita (prova discursiva) | | | |
| Nível | Percentual | | |
| | 2013 | 2014 | 2016 |
| Nível 1 (Menor que 350 pontos) | 23,51% | 28,56% | |
| Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos) | 28,73% | 30,39% | |
| Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos) | 12,79% | 3,79% | |
| Nível 4 (Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos) | 32,18% | 35,96% | |
| Nível 5 (Maior ou igual a 600 pontos) | 2,77% | 1,30% | |

Print PAINEL EDUCACIONAL ESTADUAL ana.inep.gov.br/ANA/

A série histórica demonstra que os avanços alcançados no período de 2013 à 2016 correspondem a uma educação escolar falha, deficiente e, consequentemente inadequada às necessidades e anseios do povo paraense.

A LDB, além de garantir o acesso universal à educação básica favorece a progressão dentro dos ciclos. Em seu artigo 22 cita “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Os PCNs também foram desenvolvidos com o intuito de garantir a qualidade do ensino, orientando a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores, principalmente daqueles que se encontram mais isolados e, portanto, com menor contato com a produção pedagógica.

Melhor indicador das políticas públicas de alfabetização, os PCNs servem de orientação para as demais ações do Ministério da Educação com relação à formação inicial e continuada de professores, assim como são alicerce para as propostas de alfabetização desenvolvidas até então. Baseada na necessidade de atender o que rege a LDB 9394/96

que garante a toda a nação uma base curricular comum, que deve ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino. Assim, os PCNs foram desenvolvidos para:

[...] responder à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (PCNs BRASIL 2001, p.13)

A LDB, em seu título VI, artigo 62, inciso 1º coloca a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, como responsáveis pela formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

As reformas educacionais objetivam melhores resultados na qualidade da educação nacional, e, para isso, necessitamos de:

[...] professores muito bem formados, com muitas capacidades e habilidades, professores que entendam tanto de aprendizagem como de ensino, que estejam familiarizados com perspectivas interdisciplinares e possam criar pontes entre as experiências dos alunos e os objetivos curriculares (TEBEROSKY, p.228)

Com relação ao ensino da leitura, da escrita e da oralidade, além dessas exigências há ainda algumas especificidades que devem ser consideradas. Devido às mudanças decorrentes de novos conceitos e resultados de pesquisa sobre a aprendizagem uma série de novas necessidades foram acrescidas às já citadas.

Uma série de necessidades no terreno da formação dos professores: a necessidade de um conhecimento mais formal e teórico para que os professores se atualizem e adquiram mais conhecimentos diversificados; e a necessidade de desenvolver esse conhecimento no contexto menos formal da prática na sala de aula.

[...]. As maiores exigências profissionais impostas aos docentes dizem respeito ao conhecimento prático e a habilidade necessária para desenvolver aprendizagens nos alunos, fazer uma avaliação razoável dessas aprendizagens e ser flexível para adaptar-se ao desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, entre outros aspectos. (TEBEROSKY, p.228)

Direitos de aprendizagem

Com base na Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Art.22, tendo por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação com um indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, o PNAIC desenvolveu os Direitos de Aprendizagem. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os direitos de aprendizagens são os conhecimentos que essas crianças devem adquirir durante o ciclo de alfabetização. Por isso, eles devem permear toda a ação pedagógica e estão organizados como conhecimentos e habilidades agrupados por eixos de Ensino da Língua Portuguesa. São eles: Leitura; Produção de Texto Escrito; Oralidade; Análise Linguística – Discursividade Textualidade e Normatividade e; Análise Linguística - Sistema de Escrita Alfabética.

Considerando que a alfabetização deve acontecer dentro de um ciclo que se inicia no primeiro ano, quando a criança entra em idade escolar (aos 06 anos de idade) e se completa ao final do terceiro ano, há alguns conhecimentos que são introduzidos (I) no primeiro ano, aprofundados (A) no segundo ano e consolidados (C) no terceiro ano. Há conhecimentos que devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados logo no primeiro ano, assim como há conhecimentos que só devem ser apresentados aos alfabetizandos no terceiro ano do ciclo.

As tabelas abaixo apresentadas demonstram a distribuição dos conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridos e desenvolvidos pelos alfabetizandos no decorrer do ciclo de alfabetização. Distribuídas por eixos de ensino da língua portuguesa, as tabelas indicam em que

momento o tema deve ser (I) introduzido pelo professor, (A) aprofundado e (C) consolidado. Essas tabelas estão apresentadas na unidade 2, ano 1 do **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**, páginas 31 – 35.

| Leitura | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|---|---------------|---------------|---------------|
| Ler textos não-verbais, em diferentes suportes. | I/A | A/C | A/C |
| Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia. | I/A | A/C | C |
| Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. | I/A | A/C | A/C |
| Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. | I/A | A/C | A/C |
| Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. | I/A | A/C | A/C |
| Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações. | I | A | C |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | C |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia. | I | A/C | A/C |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I | A/C | A/C |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I | A | A/C |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I | A/C | C |

| | | | |
|---|-----|-----|-----|
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia. | I | A | A/C |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I/A | A/C | A/C |
| Estabelecer relação de intertextualidade entre textos. | I | A/C | C |
| Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos. | I/A | A/C | A/C |
| Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso. | | I | A |

| Produção de textos escritos | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|--|---------------|---------------|---------------|
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | I | A/C | A/C |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia. | I | A | A/C |
| Producir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. | I/A | A/C | C |
| Producir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades. | I | I/A | A/C |
| Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. | I | I/A | A/C |
| Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos. | | I | A/C |
| Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor. | | I | A/C |
| Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas. | I/A | A/C | A/C |
| Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. | I/A | A | A/C |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo | | I/A | A/C |

| | | | |
|--|--|---|---|
| de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. | | | |
| Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. | | I | A |

| Oralidade | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|--|---------------|---------------|---------------|
| Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. | I/A | A/C | C |
| Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente. | I/A | A/C | A/C |
| Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história. | A | A/C | C |
| Producir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros). | I | I/A | A/C |
| Analizar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros. | I | A | A/C |
| Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras. | I | A | A/C |
| Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais. | I | A | C |
| Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais. | I/A/C | A/C | A/C |

| Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|---|---------------|---------------|---------------|
| Analizar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina. | I/A | A/C | A/C |
| Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc. | I/A/C | A/C | C |
| Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de | I/A/C | I/A/C | I/A/C |

| | | | |
|---|-----|-----|-----|
| produção. | | | |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades. | I | A | A/C |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que retiram coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes). | I | A | A/C |
| Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal. | | I | A/C |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). | I/A | A | C |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Â e ÃO em final de substantivos e adjetivos). | | I | A/C |
| Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente. | | I | A |
| Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização. | | I | A/C |
| Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras. | | I | A/C |
| Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções. | I | A | A/C |
| Pontuar o texto. | | I | A/C |
| Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso. | I | A | C |
| Segmentar palavras em textos. | I | A/C | |

| Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|--|--------|--------|--------|
| Escrever o próprio nome. | I/A/C | | |
| Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. | I/A/C | | |
| Diferenciar letras de números e outros símbolos. | I/A/C | | |
| Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. | I/A/C | | |
| Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. | I/A | A/C | |
| Usar diferentes tipos de letras em situações de escri- | I | A/C | C |

| | | | |
|--|-------|-----|---|
| | | | |
| Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras. | I/A/C | | |
| Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. | I/A/C | | |
| Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho. | I/A/C | | |
| Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. | I/A/C | | |
| Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. | I/A/C | | |
| Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. | I/A/C | | |
| Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. | I/A/C | | |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. | I/A | A/C | C |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | I/A | A/C | C |

Diagnóstico inicial das turmas de 2º e 3º anos do ano de 2017 – uma análise da realidade local

Considerando os direitos de aprendizagem elencados pelo Ministério da Educação para o ciclo de alfabetização apresentados no tópico anterior, foi solicitado dos municípios participantes do PNAIC do oeste do Pará um diagnóstico inicial referente ao ano letivo de 2017. As informações solicitadas dos municípios foram quatro:

1. Considerando os conhecimentos que devem ser adquiridos em cada ano do ciclo de alfabetização, quantos alunos estão no segundo ano e que não desenvolveram as habilidades trabalhadas no primeiro ano?
2. Quantos alunos estão no terceiro ano e que não desenvolveram as habilidades trabalhadas no segundo ano?
3. Qual o índice de alunos reprovados no ciclo de alfabetização em 2016?
4. Que tipo de ação está sendo realizada para que se possa retomar o processo de aprendizagem dessas crianças? Como o município faz o pareamento idade/ano?

Apenas cinco municípios responderam a solicitação. A adesão é

relativamente pequena de respostas, mas vai servir como reflexão acerca de como a alfabetização vem sendo olhada e tratada nos nossos municípios. Os resultados nos servem como exercício de pensamento. Os municípios foram representados nos quadros pelas letras do alfabeto.

Quadro A: demonstrativo das respostas à primeira questão:

| | TOTAL DE ALUNOS | ALUNOS C/ DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM | % |
|-------------|------------------------|--|----------|
| MUNICÍPIO A | 3.594 | 759 | 21,12% |
| MUNICÍPIO B | 143 | 23 | 16,1% |
| MUNICÍPIO C | 609 | 219 | 36% |
| MUNICÍPIO D | 294 | 7 | 2,4% |
| MUNICÍPIO E | 1.408 | NÃO INFORMOU | |

Quadro B: demonstrativo das respostas à segunda questão:

| | TOTAL DE ALUNOS | ALUNOS C/ DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM | % |
|-------------|------------------------|--|----------|
| MUNICÍPIO A | 3.604 | 451 | 12,51% |
| MUNICÍPIO B | 209 | 76 | 36,36% |
| MUNICÍPIO C | 864 | 198 | 23% |
| MUNICÍPIO D | 329 | 9 | 2,8% |
| MUNICÍPIO E | 1.996 | 212 | 10,62% |

Quadro C: demonstrativo das respostas à terceira questão:

| MUNICÍPIOS | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| MUNICÍPIO A | 0% | 10,3% | 8,3% |
| MUNICÍPIO B | 0% | 0% | 13,87% |
| MUNICÍPIO C | 0% | 0% | 28,5% |
| MUNICÍPIO D | 0% | 0% | 13,3% |
| MUNICÍPIO E | 0% | 0% | 19,73% |

Entre os dados gerados há uma disparidade bem significativa. É possível que as diferenças geográfica, econômica e política, existentes entre os municípios possam explicar essa disparidade. Um município pequeno, principalmente quando possui uma população mais estabele-

cida, uma população rural mais organizada com mais posses, com uma distribuição de renda mais equilibrada a tendência é que haja mais sucesso escolar e os dados do sul do país demonstram isso cabalmente. Eventualmente esse pode ser o caso do município D, por exemplo, quando olhamos para os quadros A e B. Mas é preciso atentar também para a fragilidade dos dados, então, essa disparidade pode ser consequência ainda dessa fragilidade, uma vez que o quadro C não acompanha os dados informados nos quadros A e B do referido município.

Esses dados frágeis demonstram a dificuldade de produzir dados consistentes, equilibrados. Numa cultura acostumada a uma visão autoritária de poder, os dados mais valorizados acabam sendo aqueles que são exigidos pela própria autoridade. Está tão arraigada na cultura brasileira a insegurança dessas informações, que o estado acaba desenvolvendo mecanismos independentes de produzir dados dessa natureza porque não confia nos dados que recebe, daí a necessidade de se estabelecer sistemas de avaliação de massa, mas essa é uma questão para outro momento.

Vamos então aos dados produzidos. O que é que os dados nos dizem? Eles reforçam algo que já sabíamos: que um número significativo de crianças não tem aprendido. Se tomarmos como referência o município A, que é quem nos deu dados mais volumosos, mais significativos, nós temos um índice de insucesso do ciclo de alfabetização que está em torno de 20% das crianças. Como o município A está reprovando no segundo e terceiro anos, ele está pesando no seu próprio sistema, uma vez que essas crianças vão repetir o segundo ano, vão repetir o terceiro ano, obrigando o município a disponibilizar mais aulas, mais atendimento, para mais alunos, o que acarreta num custo altíssimo para o município. Demonstra ainda uma dificuldade de resolver, pois aponta claramente no índice comparativo com os outros municípios, que a solução de reprovar no segundo ano não resolveu o problema da não aprendizagem, uma vez que o índice de reprovação do terceiro ano continua altíssimo.

Com relação aos demais municípios os problemas são os mesmos. Não reprovar no segundo ano não demonstra um melhor resultado no trabalho com o ciclo de alfabetização dos demais municípios. O que se percebe mais do que tudo, sendo com ou sem reprovação, é que não há a compreensão de ciclo. Esse nos parece o dado mais relevante.

A ideia de ciclo implica que a solução não é empurrar a criança para o ano seguinte, mas a identificação de uma avaliação efetivamente prospectiva em que se possa ter políticas e medidas para intervir de tal forma que a reprovação não seja necessária.

O índice de 20% de insucesso na alfabetização é altíssimo. Como essas crianças permanecem na escola, além do já comentado custo para o sistema, provavelmente essas crianças vão carregar esse problema para o resto da vida, isso evidencia um fenômeno que nós estamos chamando a atenção dada a sua importância, que é o ANALFABETISMO ESCOLAR.

Se nós nos reportássemos para a década de noventa esses números provavelmente seriam maiores, mas a grande questão é: até a década de noventa um número grande de crianças, depois de sucessivas reprovações no primeiro e no segundo ano (primeira e segunda série) tendiam a abandonar a escola, esse era o problema da evasão, do abandono escolar. Esse problema está razoavelmente solucionado no Brasil porque a legislação obriga o sistema, e aí se incluem tanto os pais quanto os gestores, a manterem a criança na escola pelo menos até que ela complete quatorze anos. Qualquer criança com menos de quatorze anos fora da escola é caso de polícia. Então, nós não estamos tirando a criança da escola, mas estamos mantendo sem aprender. O nosso desafio não é manter a criança na escola, é fazer com que ela aprenda! E o que nós temos como convicção, inclusive demonstrados pelos dados produzidos, é que reprovação não soluciona!

Se nós avançássemos nesses dados, seria muito importante acompanhar o que vai acontecer com essas crianças retidas no terceiro ano e verificar o índice de insucesso no final do terceiro ano do ano corrente, não no sentido de aprovação, mas de aprendizagem. Já é cultural, e esse não é o momento para uma discussão mais aprofundada, a não reprovação sucessiva. Então, uma criança retida no terceiro ano, repete o terceiro ano, continua não aprendendo e passa para o quarto ano. Nesse caso a retenção não resolveu nada. Ela ficou um ano a mais no terceiro ano, porém, sem solução para o problema da não aprendizagem. É isso que os dados nos dizem. São essas coisas que se precisa olhar com mais atenção. Freire 1996, em Pedagogia da autonomia nos fala sobre o papel do professor na aprendizagem do educando. Diz ele:

Na verdade meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a

ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a subjetividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça [...]. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deflagra. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discrição. (FREIRE p. 45)

Com relação à questão 4: Que tipo de ação está sendo realizada para que se possa retomar o processo de aprendizagem dessas crianças? Como o município está fazendo o pareamento idade/ano?

Analisemos agora uma das respostas: *Os alunos estão sendo matriculados na idade certa, mas, há um índice muito alto de alunos com déficit de aprendizagem e por não possuírem laudo médico, acaba atrasando o pareamento idade/ano.* (Município C)

Lendo a resposta dada pelo município podemos perceber o quanto a escola está se desresponsabilizando de avaliar as crianças e transportando os problemas da não aprendizagem para uma dimensão clínica. Se a criança não aprende, então, é um problema de doença, por isso mesmo laudo médico. A ideia de que quem não aprende é doente passou a predominar em boa parte da política escolar, misturando duas coisas de natureza muito distintas: as formas de aprender em função das objetivas realidades e condições de aprendizagem, com a inclusão de crianças com deficiência. E nós sabemos que, das crianças com deficiência, uma boa parte delas teria condições de aprender, desde que bem assistidas. Cegos, surdos não têm deficiência intelectual, e mesmo autistas não necessariamente têm deficiência intelectual. O que de fato nós temos são escolas que não estão dando conta dessas crianças.

Parece que o problema da inclusão contamina as situações mal resolvidas de ensino e aprendizagem. O que nós temos, então, é um problema gravíssimo de ensino e aprendizagem. Escolas que não estão

dando conta de ensinar e alunos que não estão dando conta de aprender. Não só porque a escola tem as suas dificuldades, mas porque a criança traz as suas próprias dificuldades, consequência do ambiente familiar, da sua situação social, e assim por diante. Como ela não dá conta de uma escola que não ensina, ela não aprende apesar de estar na escola, e ela passa a ficar estigmatizada como uma criança com problema, e essa criança “com problema” vai sendo medicalizada. Então o caso do laudo, que deveria ser algo extraordinário, de situações muito específicas e particulares, entrou como desculpa escolar.

Outra justificativa apontada para a não aprendizagem das crianças e, portanto, para a defasagem idade/ano é a de que: *crianças que não aprendem é porque a família é ruim*.

Novamente a escola inverte, tira de si a responsabilidade que é de ensinar as crianças que não tem as famílias estruturadas, e justifica sua ineficiência ou a sua incapacidade reportando a responsabilidade ou a culpa para outro lugar, externo a ela. Nós já temos estorvos do sistema, das escolas e dos professores de olharem para as suas dificuldades e dizerem "essas são as nossas dificuldades". Esse custo da escola em falar das suas dificuldades faz com que ela jogue a culpabilidade para fora dela – a família, a sociedade, o governo, o Estado, o laudo, a doença – quer dizer, o problema parece não ser da escola.

O conceito de ciclo está errado, nós não conseguimos implantar um conceito de ciclo, o único conceito que nós temos é o de série, e as escolas, as secretarias, os estados só param para ver as dificuldades apontadas ao final de cada ano. Durante o ano a criança vai sendo empurrada, avisando que está com dificuldade, avisando que não está conseguindo, até que, no final do ano, é que se diz "ela está com dificuldades". Esta dificuldade no 1º ano significa "nada, empurra ela para o 2º ano", no final do 2º ano, no município A significa "se for muito trágico, reprova, se for só problemático empurra para o 3º ano", e no final do 3º ano faz o quê? Reprova.

Ora, uma criança que reprovou no 3º ano, quando ela faz de novo o 3º ano, além de todos os problemas de estigma, de adaptação, as dificuldades que ela tem não serão resolvidas neste momento da vida dela, deste jeito, até por que ela já está passando da hora de ficar naquele lugar. Ela não parou de evoluir em muitos outros aspectos, e isso é um problema muito grande que estamos tendo, um problema que tem

que ser resolvidos com políticas que intervenham nessa aprendizagem das crianças.

Encerrando o texto, mas não a discussão

A crise econômica, a crise ética, a crise social, a pressão do capital para não investimento em educação, e uma cultura educacional acomodada de submissão, de aceitação da pobreza escolar tem sido uma espécie de âncora que segura as possibilidades de avanço. É muito pequena a queixa social local pela não aprendizagem. A sociedade não tem, de fato, possibilidades estruturadas de demandar por algo que está muito além da sua capacidade de controle, e que ela mesma, submetida a este processo, acaba entendendo como natural.

O professor também se acostuma e se educa na lógica de "não aprende porque não tem como, porque não dá, porque não pode". Eventualmente, crianças extraordinárias ou famílias extraordinárias, acabam se superando e surpreendendo, mas a criança normal não é essa. A criança normal não é a que foi bem numa alfabetização nessas condições. A criança que foi bem na alfabetização nas condições em que ela é alfabetizada é extraordinária, ela é diferente, porque se superou dada a sua capacidade extraordinariamente humana. Mas a criança normal é aquela que vem de famílias desestruturadas, com os responsáveis enfrentando problemas financeiros, oriundos de regiões de risco social.

Essa é a clientela da escola pública brasileira. É para esse público que a escola precisa ser pensada, construída. Esses são os alunos que tem garantido no Plano Nacional de Educação - (PNE), meta cinco, ser plenamente alfabetizado até o terceiro ano do Ensino Fundamental, quando eles completam oito anos de idade.

O desafio nosso é, portanto, pensar em mais do que simplesmente programas de formação, em políticas amplas de sociedade que possam permitir um sucesso escolar mais significativo. Nesse contexto cabe refletir sobre as palavras de Paulo Freire, tão atual quanto em 1996. Diz ele:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real

compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 27)

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias.** Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

WEISZ, T.; TEBEROSKY, A.; RIVERO, J. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: SIMPÓSIO 15, 2002, p. 223-245. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Neves Silva

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9774-5513>

E-mail: alessa.nevesitb@hotmail.com

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Especialista em Pedagogia Escolar: Orientação, Supervisão e Administração pela (UNINTER), possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduação em Letras Integrado: Português e Inglês pela (UFOPA). Atua como professora efetiva no Ensino Fundamental I e II desde o ano de 2001 e Especialista em Educação – (Coordenadora Pedagógica) desde 2008, atuando especificamente em escolas públicas do ensino médio, nível de ensino que exerceu também a função de Gestora escolar no período de (2009 a 2015).

Andréa Imbiriba da Silva

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6556-9615>

E-mail: andrea.is@ufopa.edu.br

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2004). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual do Pará (2006). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e atividade física voltada para a qualidade de vida de empresas e espaços educacionais não formais. Atualmente desenvolve atividades profissionais na Universidade Federal do Oeste do Pará, com o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais. Mestranda do Programa de Pós-graduação Educação - PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará, pesquisando Cognições e Habilidades sociais em espaços formais e não formais de educação. Participante do Grupo de pesquisa Cognições e Práticas Formativas Educacionais em Espaços Escolares e não Escolares.

Aniele Domingas Pimentel SilvaORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9988-6734>E-mail: aniele_pimentel@hotmail.com

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Pós-graduada em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará - UFPA e Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia - GEPEIMAZ. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Modelagem Matemática e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, atuando principalmente no seguinte tema: educação matemática.

Anselmo Alencar ColaresORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>E-mail: anselmo.colares@gmail.com

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Professor Associado IV e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). E-mail: anselmo.colares@gmail.com.

Ediene Pena FerreiraORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7088-4564>E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007), com estágio de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal). Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2002). Atualmente faz parte do Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF/UFC) e coordena o Grupo de Estudos Lingüísticos do Oeste do Pará (GELOPA). Desenvolve dois projetos de pesquisa: 1) História Social e Linguística do Português do Oeste Paraense; 2) Língua, gramática, variação e ensino. Realizou pesquisa pós-doutoral no Instituto de Linguística Teórica e Computacional - ILTEC em Lisboa, sob orientação de Lachlan Mackenzie, com financiamento da CAPES.

Edilan de Sant'Ana Quaresma

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7838-783X>

E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutor em Ciências com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ-USP (2014). Mestre em Estatística pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Especialista em Estatística pela Universidade Federal do Pará (1997). Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Pará (1995). Graduado em Estatística pela Universidade Federal do Pará (1993). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDEBR UFOPA

Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8032-1709>

E-mail: elitapajos@hotmail.com

Mestranda em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará. Especialista em Gestão Escolar e Metodologias de Ensino de História e Geografia, pela Universidade de São Paulo – EDUCON e Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – campus Santa-rém. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDEBR UFOPA e participa do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD/CAPES entre UFP-PA/UNIR/UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia do Instituto Esperança de Ensino Superior.

Ena Carina dos Santos Oliveira

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7432-2980>

E-mail: enacarina@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), graduada em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (Uepa) e especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). É participante do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Infantil (Gepei- Ufopa). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-gradua-

ção em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

Irani Lauer Lellis

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5688-9887>

E-mail: iranilauer@gmail.com

Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2013), graduada em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2003). Atualmente é Docente da graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Tem desenvolvido estudos na área da Psicologia da Educação, Econômica e do Desenvolvimento, com ênfase em temas sobre Socialização Econômica, Cognições e práticas docentes e Habilidades Sociais.

Gisele da Silva Lopes dos Santos

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2591-1543>

E-mail: gisele_silopes@hotmail.com

Mestranda pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Especialista em Língua e Literatura na Escola: reflexões e alternativas, pela Universidade Federal do Pará – Campus Santarém e Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDEBR UFOPA.

Jessivania Maia de Menezes Bezerra

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2133-7513>

E-mail: maajesse@hotmail.com

Possui graduação em Letras e Artes, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (2004), Letras e Artes, habilitação em Língua Inglesa, pelo CEULS ULBRA (2008), possui especialização em Coordenação Pedagógica (2016) pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, cursa mestrado em educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. É professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação desde 1998.

José Ricardo e Souza MafraORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br

Pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense, Doutorado e Mestrado em Educação, área de concentração em Educação Matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia - GEPEIMAZ. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Metodologia do Ensino de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, etnomatemática e estágios supervisionados em matemática.

José Roberto Rus PerezORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1637-8804>E-mail: rusperez@uol.com.br

Pesquisador Visitante Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Professor Livre-docente aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp. Graduação em Letras pela USP (1978). Mestrado em Educação na UNICAMP (1986). Especialização no Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social - ILPES/CEPAL/ONU - Santiago? Chile (1991). Doutorado em Educação na UNICAMP (1994). Pós-doutorado na Universidade do Texas em Austin (2003).

Luiz Percival Leme BrittoORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6825-7927>E-mail: luizpercival@hotmail.com

Graduou-se em Letras pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (1983), onde também fez mestrado (1988) e doutorado (1997) em Linguística. É professor da Universidade Federal do Oeste do Pará desde 2010, onde atua nos cursos de graduação de Pedagogia e Letras e nos programas de mestrado Profissionante em Letras - Profletras e de Pós-graduação em Educação, do qual é o atual coordenador. Lidera o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabeti-

zação na Idade Certa no Oeste do Pará e o LELIT - Grupo de estudo, pesquisa e intervenção em leitura, escrita e Literatura na escola.

Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6379-9575>

E-mail: cristina.ximenes@hotmail.com

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Letras (Ulbra), com ênfase em Literatura de Língua Portuguesa, Graduação em Administração (Ulbra), Especialização em Comunicação Social e Jornalismo (Iespes). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Também é professora da Educação básica na disciplina de Língua portuguesa – Rede municipal de ensino, e docente no Ensino Superior (Unama). Também tem experiência como professora no Ensino superior nas disciplinas de Comunicação e mídia (Iespes), e como professora no Ensino superior na Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Ufopa).

Maria José Pires Barros Cardozo

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0059-7006>

Email: isoamri@bol.com.br

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão, com especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado na Universidade Federal do Oeste do Pará. Atualmente é professora associada do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Coordena o Grupo de Pesquisa Política e Gestão Educacional com registro no CNPQ. Ex-diretora da seção Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae e membro do Fórum Estadual de Educação-FEE/MA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em sociologia da educação e história política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho-educação, gestão educacional, educação básica e ensino médio integrado.

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

E-mail: lilia.colares@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2005). Pós-Doutora em Educação FE/UNICAMP, com Estágio Pós Doutoral na Facultad de Filosofia y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina - Projeto CAPG-BA 060/12 CAPES - (2013). É Professora Associada e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil: HISTEDBR/UFOPA.

Marlison Soares Gomes

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5521-4976>

E-mail: marlison.soares@gmail.com

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição e graduação em Língua, Literaturas e Culturas pela Universidade do Algarve (Portugal). Atualmente é professor da rede municipal de Ensino de Santarém/PA.

Neliane Mota Rabelo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1973-5432>

E-mail: nelianerabelo@ufopa.edu.br

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia – GEPEIMAZ. Atualmente é pedagoga da Universidade Federal do Oeste do Pará/Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar e Tecnologias de Informação e Comunicação.

Odavilma Calado Pompermaier

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7836-1194>

E-mail: vilma.pompermaier@gmail.com

Graduada em Pedagogia e Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). É participante do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Infantil (Gepei-ufopa) e do grupo de Leitura e Literatura Infanto Juvenil (Lelit/Ufopa). Atualmente é mestrandona Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

Rivanildo Monteiro Coutinho

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5950-687X>

E-mail: r.mcoutinho@hotmail.com.

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (UFOPA). Tutor presencial de Pedagogia (UNOPAR). Experiência na área de educação em coordenação pedagógica e gestão escolar.

Rodinei Bentes da Silva

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1623-9975>

E-mail: rodneystm@hotmail.com

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará-Campus de Santarém (2004), em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade do Estado do Pará (2005), Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2015), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Atualmente é Professor da Secretaria Estadual de Educação do Pará-SEDUC, Auxiliar Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado do Pará e membro do Conselho Municipal de Educação do município de Santarém. Tem experiência em educação como professor regente na Educação Básica.

Sinara Almeida da Costa

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7676-5040>

E-mail: sinaraacs@hotmail.com

Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Líder do grupo de estudos e Pesquisas em Educação Infantil (Gepei- Ufopa), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Solange Helena Ximenes-Rocha

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5601-7053>

E-mail: solange.ximenes@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1996), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2003) e doutorado em Educação pela Universidade de São Carlos (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) com atividades na graduação e na pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Educação) e também exerce a função de Pró-Reitora de Graduação (UFOPA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, formação de professores, práticas educativas, desenvolvimento profissional docente, estágio supervisionado, metodologia de ensino e aprendizagem da docência.

Sueley Carvalho Costa

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0727-2941>

E-mail: sueleycarvalho@yahoo.com.br

Pós-graduanda no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Participa do Grupo de Pesquisa Cognições e Práticas Formativas Educacionais em Espaços Escolares e não Escolares. Atualmente atua como professora efetiva do quadro dos ser-

vidores do Estado do Pará como decente da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Assuntos de interesse: Educação Física e inclusiva, Atividades para pessoas com deficiência, estudo sobre o corpo e atividades corporais.

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>

E-mail: brasileirotania@gmail.com

Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP, 2008/2009). Doutorado em Educação - Universidad Rovira i Virgili/España (2002), Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (1992) e Mestrado em Tecnologia Educacional - Universidad Rovira i Virgili (2001). Especialização em Medicina Desportiva e Biociência do Esporte - Universidade Federal de Juiz de Fora (1980). Especialização em Didática do Ensino Superior desde 1985 - Universidade Gama Filho/RJ. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (1997), Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (1996), Graduada em Educação Física, Recreação e Jogos pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (1978), Graduada em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ariquemes (2004). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS. Tem experiência em diversas áreas, com ênfase em Educação e Psicologia.

Tiago Aquino Silva de Santana

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9696-6779>

E-mail: tiago.santana@ifap.edu.br

Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Professor do Instituo Federal do Amapá - IFAP, exercendo a função de professor de língua portuguesa. Tem experiência na área de Linguística e Educação. Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – Fatch. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

Washington Luiz Godinho da Silva

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4469-1950>

E-mail: washingtoom@gmail.com

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – UFOPA, área de concentração Estatística Aplicada a Educação. Especialização em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia – UFOPA. Graduação em Licenciatura Plena em Matemática – UFPA.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

| | |
|---------------|---|
| Título | Educação e realidade amazônica – Volume 3 |
| Organizadores | Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – José Roberto Rus Perez – Maria José Pires Barros Cardozo |
| Formato | A5 |
| 1ª Edição | Agosto de 2018 |

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

O conjunto de produções sobre a Amazônia, passando por suas diferentes fases, até aos estudos da atualidade, constituem fontes essenciais para quem deseja compreender a realidade educacional desta região em uma perspectiva de totalidade. A leitura dos escritos, desde as cartas e relatos iniciais, com o necessário cuidado em observar as motivações, os interesses, e as visões preconcebidas, podem nos revelar importantes aspectos de nosso passado que ainda perdura, de forma positiva ou negativa. As lutas e as conquistas, a até mesmo as derrotas, carregam lições a aprendizados que podem se constituir em verdadeiras chaves para a solução de problemas da nossa atualidade.

Anselmo Alencar Colares



9 788553 111213