

Educação e Realidade Amazônica

Volume 2



Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares
José Roberto Rus Perez
Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Orgs.



Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
José Roberto Rus Perez
Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Orgs.

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA
VOLUME 2
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2017



Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
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
Ricardo Antunes – Unicamp
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores – mestrandos e seus orientadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-UFOPA) – a partir de temas estudados no Seminário Integrador Educação e Realidade Amazônica.

E244 – Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa; Perez, José Roberto Rus; Tamboril, Maria Ivonete Barbosa. Educação e realidade amazônica – Volume 2 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ISBN: 978-85-92592-56-1

1. Direito 2. Direito do Trabalho 3. Trabalhadores I. Graziela Colombari. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Preparação/ Revisão - Lurdes Lucena
Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação	370
Ciências Sociais	300

SUMÁRIO

Apresentação	1
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares José Roberto Rus Perez Ivonete Barbosa Tamboril	
Capítulo 1	9
A educação escolar a partir da perspectiva das diversidades <i>Carolina Whitaker Pescaria</i> <i>Anselmo Alencar Colares</i>	
Capítulo 2	23
Educação e diversidade: repensando o ensino de língua portuguesa no contexto Amazônico <i>Fády Lorena de Souza Moura</i> <i>Ediene Pena Ferreira</i>	
Capítulo 3	37
O ensino de língua estrangeira na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura <i>Kátia Lais Schwade</i> <i>Nilton Hitotuzi</i> <i>Herlison Nunes de Oliveira</i>	
Capítulo 4	51
O desafio da educação integral no contexto Amazônico <i>Greice Jurema de Freitas Goch</i> <i>Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i> <i>Tânia Castro Gomes</i>	

Capítulo 5	65
Mudanças no cenário nacional: Reflexos para a educação integral de tempo integral na Amazônia <i>Adriângela Silva de Castro</i> <i>Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i>	
Capítulo 6	79
Formação de professores de Educação Infantil no Pará: apontamentos preliminares <i>Rosianne de Sousa Valente</i> <i>Sinara Almeida da Costa</i>	
Capítulo 7	93
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 <i>Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos</i> <i>Rosenilma Branco Rodrigues</i> <i>Hergos Ritor Fróes de Couto</i>	
Capítulo 8	109
Quase sem cidadania: a inacessibilidade das crianças de 0 a 5 anos aos espaços de apreciação de bens culturais do município de Santarém-PA <i>Géssica de Aguiar Lima</i> <i>Igor Montiel Martins Cunha</i> <i>Sinara Almeida da Costa</i>	
Capítulo 9	121
Cultura digital na formação de professores dos laboratórios de informática educativa em Santarém – Pará <i>Adriane Panduro Gama</i> <i>Tânia Suely Azevedo Brasileiro</i>	

Capítulo 10	143
Formação docente no contexto da Amazônia: indicadores da educação básica no Pará <i>Franciane Aguiar Santana</i> <i>Marinete Costa de Lima</i> <i>Irani Lauer Lellis</i> <i>Maria de Fátima Matos de Souza</i>	
Capítulo 11	163
A educação pública na Amazônia Brasileira e o atual contexto das parcerias público-privadas <i>Vanuza Campos Ribeiro</i> <i>Tânia Suely Azevedo Brasileiro</i>	
Capítulo 12	187
Cenários da educação musical em Santarém/Pará a partir da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica <i>Raimundo Nonato Aguiar Oliveira</i> <i>Iani Dias Lauer-Leite</i>	
Capítulo 13	207
Reflexões sobre a educação matemática no contexto Amazônico <i>Patrícia Sá Batista</i> <i>Edilan de Sant'Ana Quaresma</i>	
Capítulo 14	219
As redes interorganizacionais e as realidades multifacetadas na Amazônia Brasileira <i>Aldilene Lima Coelho</i> <i>Tânia Suely Azevedo Brasileiro</i>	
Sobre os autores	239

APRESENTAÇÃO

O livro *EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA Vol. II*, apresenta artigos produzidos no âmbito do Seminário Integrador desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). O primeiro volume foi publicado em 2016 pela Editora Navegando. No Seminário, que ocorre uma vez por ano e é coordenado por docentes vinculados ao PPGE, são discutidos os desafios que se colocam para a formação e a atuação profissional de professores e gestores educacionais da Amazônia diante da diversidade cultural, das questões socioambientais, e dos modelos de desenvolvimento alicerçados nas ideias de sustentabilidade.

Neste segundo volume apresentamos quatorze capítulos escritos por mestrandos do PPGE/Ufopa e seus respectivos orientadores. Os textos possibilitam uma visão panorâmica dos problemas presentes na Região Amazônica, oportunizando aos estudiosos do tema a ampliação das reflexões para que a educação na Amazônia incorpore os avanços historicamente acumulados, sem perder de vista as questões que lhe são peculiares, sempre articulando o singular e o universal na produção do conhecimento. Abrangendo uma ampla temática, o leitor encontrará desde uma reflexão mais geral sobre educação até artigos que tratam das diversas áreas curriculares; de um debate sobre a educação integral à formação de professores; passando por questões culturais e de participação popular.

Inicialmente, é apresentado o texto ***A educação escolar a partir da perspectiva das diversidades***, de autoria de Carolina Whitaker Pescaria e Anselmo Alencar Colares, que tem como base o texto *Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto Amazônico de Colares e Colares* (2011), que discute sobre a importância de se trabalhar com as diversidades existentes e traça um paralelo com o currículo desenvolvido no curso de Pedagogia da Faculdade do Tapajós, localizada no Município de Itaituba-PA. Alicerçados no posicionamento histórico-crítico, realizaram a análise da estrutura curricular, por meio do ementário disponibilizado pela instituição, identificando o que se discute sobre a diversidade. Esclarecem que por mais que essa premissa esteja contemplada ao longo da justificativa do Projeto do curso, sua aplicação através das disciplinas permanece tímida, sendo necessária uma mudança estrutural que proporcione a com-

preensão crítica da diversidade, para a superação de preconceitos culturais.

Fády Lorena de Souza Moura e Ediene Pena Ferreira, partindo da premissa que a região amazônica é caracterizada pela diversidade linguística, cultural e ambiental, destacam no Capítulo 2, **Educação e diversidade: repensando o ensino de língua portuguesa no contexto amazônico**, que essa diversidade repercute na sala de aula, pois, os alunos são parte da população heterogênea que habita a região, possuem práticas culturais diferentes (costumes, religiões, danças etc.) e precisam aprender a conviver com essas diferenças. Além disso, a região é marcada pela exploração por parte dos grandes conglomerados empresariais, que provocam diversos conflitos e desastres sociais. Diante desse cenário, as autoras refletem a respeito do ensino de Língua Portuguesa, disciplina que, ao lidar com práticas de linguagens, inevitavelmente envolve questões culturais, levando-as aos seguintes questionamentos: é necessário se pensar um ensino de Língua Portuguesa específico para a região amazônica? Se sim, que ensino seria esse? Neste sentido, este capítulo responde a essas questões enfatizando a diversidade linguística tratando do contexto amazônico e suas especificidades, com reflexão a respeito da função emancipatória da escola e suas implicações no ensino para o contexto amazônico.

Ainda no campo de ensino de línguas, o livro apresenta um texto que trata do ensino de língua estrangeira. Assim, no Capítulo 3, **O Ensino de línguas estrangeiras na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura**, Kátia Laís Schwade; Nilton Hitotuzi e Herlison Nunes de Oliveira refletem sobre o ensino de línguas estrangeiras na Amazônia a partir de uma concepção de educação contextualizada, cujo ponto de partida é a cultura do aprendiz. Essa visão de prática educativa tem a experiência e a realidade imediata do aluno como pilares das ações pedagógicas, as quais partem do conhecimento do próprio contexto para, então, estabelecer um diálogo com outras culturas, possibilitando uma formação emancipatória, na qual há sujeitos humana e intelectualmente conscientes de si e do outro. Partindo desse viés, o trabalho propõe a discussão sobre a necessidade de se considerar a relação de interdependência entre língua e cultura como princípio norteador das ações educativas. Os argumentos apresentados neste trabalho levam à conclusão de que não somente para a Amazônia, mas para qualquer parte do mundo, é necessária uma práxis

educativa que, partindo das relações socioculturais, eleve-se aos conhecimentos mais elaborados e não esteja presa às individualidades limitadoras da liberdade intelectual e humana.

Em seguida, são apresentados vários capítulos que abordam questões educacionais, especificamente em relação à educação integral. Dessa forma, Greice Jurema de Freitas Goch, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Tânia Castro Gomes abordam as leis que fundamentam os princípios legais para a elaboração de políticas educacionais que possibilitem o desenvolvimento de uma educação democrática, descentralizadora e integral no interior da Amazônia, no Capítulo 4, ***O desafio da educação integral no contexto amazônico***. Com base na análise documental de fontes bibliográficas que delineiam discussões sobre as políticas educacionais após a reforma educacional de 1990 assim como da área de educação integral, os resultados parciais deste estudo demonstram que é necessário buscar alternativas que forjem a implementação da política de educação integral que garanta o respeito à diversidade cultural sem, no entanto, privar a população amazônica de um conhecimento que permita apropriar-se dos saberes reconhecidos como universais.

Mudanças no cenário nacional: reflexos para a educação integral de tempo integral na Amazônia, Capítulo 5 de Adriângela Silva de Castro e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, analisa temas em destaque no cenário nacional, como oferecer a educação integral de tempo integral nas escolas públicas e implementar uma reforma curricular num momento de contenção de gastos. Assim, a autora analisa a medida provisória 746 e a Proposta de Emenda à Constituição No 241, a PEC 241/55.

A proposta do Capítulo 6, ***Formação de professores de educação infantil no Pará: apontamentos preliminares***, é problematizar desafios evidenciados nas práticas e nas políticas públicas de formação de professores da educação infantil. Com esse objetivo, Rosianne de Sousa Valente e Sinara Almeida da Costa refletem sobre a formação de professores da educação infantil, centrada na construção de um profissional crítico reflexivo, capaz de analisar as transformações sociais, considerando as particularidades e especificidades do seu campo de atuação.

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos, Rosenilma Branco Rodrigues e Hergos Ritor Fróes de Couto analisam a educação infantil no contexto da educação escolar brasileira, trazendo como principais questões as

políticas públicas educacionais, os desafios e as especificidades das crianças de 0 a 03 anos de idade que residem, em particular, nas áreas rurais da Amazônia paraense. Assim, o Capítulo 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 em áreas rurais***, focaliza a educação em tempo integral, ofertada em creche, em uma perspectiva de educação, que lhes valorizem enquanto crianças e sujeitos do campo. Enfatiza-se que toda criança, independente do lugar onde vive, tem direito a uma educação de qualidade. São ressaltadas as tensões e os desafios concernentes à elaboração das políticas educacionais; as concepções de criança, infância, creche e educação integral.

O Capítulo 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***, escrito por Géssica de Aguiar Lima, Igor Montiel Martins Cunha e Sinara Almeida da Costa, tem por objetivo identificar como são pensadas as ações visando o acesso aos bens culturais para as crianças de 0 a 5 anos de idade em Santarém/Pará. Partindo do pressuposto de que a educação também acontece além dos muros das escolas e por isso é necessário possibilitar o acesso à cultura mais elaborada em espaços públicos destinados à apreciação de bens culturais, como museus e teatros. Utilizando-se de análise bibliográfica sobre a relação entre a Educação Infantil e os bens culturais urbanos e entrevista, o estudo conclui que o público infantil fica restrito as práticas educativas intencionais realizadas apenas no espaço escolar, pois, tanto os órgãos governamentais, quanto as Unidades Municipais de Educação Infantil não criam projetos que promovam a interação das crianças com os objetos e pessoas nos ambientes culturais do município.

Adriane Panduro Gama e Tânia Suely Azevedo Brasileiro têm como foco o relato de experiência do Coletivo Puraqué na formação de professores dos laboratórios de Informática Educativa e a importância da cultura digital no ambiente escolar, bem como os reflexos da formação do professor na atuação do docente integrante de uma sociedade digital na Amazônia. Dessa forma, no Capítulo 9, ***Cultura digital na formação de professores dos laboratórios de informática educativa em Santarém/PA***, é apresentada uma formação de professores emergindo da comunidade para a escola, alicerçada pelo software livre, ética hacker, metareciclagem, apropriação crítica das tecnologias e pela perspectiva frei-

riana. Concluem que a experiência enfrentou, a princípio, resistência por parte dos professores, vista como uma problemática para a entrada das tecnologias livres nas escolas; por outro lado, teve exitosos resultados quanto a inserção de uma Rede de Comunicação Digital Escolar e a criação institucional do Núcleo de Informática Educativa.

O estudo da formação docente no contexto da Amazônia brasileira com ênfase nos indicadores da educação básica no Pará constitui-se no Capítulo 10, ***Formação docente no contexto da Amazônia: indicadores da educação básica no Pará***. As autoras Franciane Aguiar Santana, Marinete Costa de Lima, Irani Lauer Lellis e Maria de Fátima Matos de Souza refletem sobre a formação docente pelo prisma da diversidade sociocultural e espacial em que estes profissionais encontram-se inseridos e realizam também uma análise dos indicadores educacionais para a região.

O Capítulo 11, ***A educação pública na Amazônia brasileira e o atual contexto das parcerias público-privadas***, escrito por Vanuza Campos Ribeiro e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, tem por objetivo refletir sobre a importância da participação do amazônida na elaboração, implementação e acompanhamento de programas, projetos e ações para a educação pública nas escolas da Amazônia Brasileira, especialmente no Estado do Pará, considerando a heterogeneidade como uma das principais características da Região e a Parceria Público-Privada com a padronização que é uma de suas marcas essenciais. Realizou-se a reflexão com base em pesquisa bibliográfica sobre as temáticas envolvidas. Conclui-se que o lugar da participação popular no contexto educacional, onde existe a atuação da Parceria Público-privada, é quase inexistente no atual momento histórico.

No Capítulo 12, ***Cenários da educação musical em Santarém/Pará a partir da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica***, Raimundo Nonato Aguiar Oliveira e Iani Dias Lauer-Leite, discutem as tensões e conflitos provocados pela legislação educacional quanto à garantia da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, prescrita na Lei 11.769/2008, e como esse cenário tem afetado Educação Musical no âmbito da cidade de Santarém, Pará. O texto analisa como as consequências dessa problemática contribuem para a manutenção de fatores que impedem o avanço de políticas educacionais do Estado na garantia da educação musical nas escolas estaduais de ensino

fundamental e médio na realidade local em questão. Apresentam uma abordagem histórica, mostrando as tensões e os conflitos, desde a educação jesuítica até a sanção da LDB 9394/96 e da Lei 11.769/2008 e em seguida a história musical de Santarém. Concluem que, após a promulgação da Lei 11.769/08, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Música como conteúdo da disciplina Arte, abre-se novamente o caminho para a Música na educação escolar. Com base nessa problemática, enfatiza-se como isso reflete no ensino de Arte nas escolas estaduais de ensino de Santarém, a partir da permanência do professor polivalente, que afeta o mercado de trabalho dos professores de música, formados anualmente pela Universidade Estadual do Pará, Campus Santarém, restando as escolas especializadas de Música e os projetos sociais como alternativa emergencial para parte desses profissionais formados em música.

Patrícia Sá Batista e Edilan de Sant'Ana Quaresma, no Capítulo 13, ***Reflexões sobre a educação matemática no contexto amazônico***, realizam um breve relato sobre as temáticas: educação no Brasil e a profissão docente; educação de qualidade para o povo amazônico e todos os brasileiros; e Educação Matemática. Constata-se que o processo histórico de construção da educação no Brasil transitou por diferentes vertentes, com a valorização do conteúdo, o acesso discriminado a sujeitos de diferentes origens sociais, a implementação de políticas públicas sem a devida participação popular e sem considerar a diversidade de realidades nas diferentes regiões do Brasil.

Finalmente, no Capítulo 14, ***As redes interorganizacionais e as realidades multifacetadas na Amazônia brasileira***, as autoras Aldilene Lima Coelho e Tânia Suely Azevedo Brasileiro abordam a temática Amazônia e sua diversidade cultural articulada às redes de cooperação no planejamento, implantação e gestão das políticas públicas. O texto tem como ponto de partida as reflexões sobre as redes de cooperação, constituídas com intuito de atender as múltiplas demandas postas pela diversidade social. Analisa-se como o arranjo interorganizacional foi empregado na formulação e execução das políticas públicas voltadas à educação a distância, impondo desafios diversos aos gestores desses sistemas de cooperação em redes.

Assim, oportunizamos aos leitores mais um resultado das ações desenvolvidas no âmbito do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, por meio do Seminário Integra-

dor “*Educação e realidade amazônica*”, cumprindo a função de documentar as discussões acadêmico–científicas vivenciadas na região, sem perder de vista o debate nacional e internacional. Esperamos que os esforços dedicados a publicação dessa obra possam contribuir para ampliar o diálogo entre pesquisadores da área educacional.

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
José Roberto Rus Perez
Ivonete Barbosa Tamboril
Orgs.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS DIVERSIDADES

Carolina Whitaker Descarid¹
Anselmo Alencar Colares²

I. INTRODUÇÃO

A história tem demonstrado que a educação escolar vincula-se aos modelos políticos e econômicos que tem servido às classes privilegiadas, de maneira que os processos de ensino e o próprio conhecimento não necessariamente correspondam às necessidades dos diversos grupos sociais, não contemplando, portanto, aprendizados que possibilitem um processo de cidadania, ou mesmo não trabalhando com a diversidade existente na sociedade.

Este artigo surge a partir de duas situações que aparentemente são distintas, mas que acabaram por se encontrar em meio às nossas reflexões sobre a educação, às diversidades existentes na Amazônia brasileira e sobre o poder que os grupos hegemônicos possuem em relação à própria produção dos saberes e conhecimentos.

A primeira situação a que nos referimos foi a leitura do texto *Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto Amazônico* de Colares e Colares (2011), que reforça a ideia de que esta região possui riqueza cultural imensa e que a diversidade não se apresenta somente em relação à composição étnica, mas também a todos os traços culturais existentes, incluindo a formação histórica dos povos que a constitui.

A outra situação refere-se a uma reflexão sobre o curso de Pedagogia da Faculdade do Tapajós (FAT), onde atuamos enquanto docente desde que o curso foi autorizado pelo Ministério da Educação no ano de 2012. Assim, este artigo pretende somar-se ao questionamento: qual a

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares. carolinaitb@hotmail.com

² Doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA. anselmo.colares@ufopa.edu.br

educação para a Amazônia? Questionamento que tem como pano de fundo a geração de professores para atuar em um contexto de diversidade.

As leituras e análises estão alicerçadas na perspectiva histórico-crítica, por entendermos que os saberes são construídos historicamente por meio das contradições existentes entre as classes que formam a sociedade.

2. A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO PAUTADA NAS DIVERSIDADES

Falar em educação escolar para a Amazônia significa incluir no diálogo as pessoas que se encontram em interação com a natureza. Portanto, não é algo que possa ser trabalhado enquanto uma receita a ser seguida, uma “fórmula” que possa resolver os problemas. Até porque a educação por si só é incapaz de quebrar as estruturas sociais oprimidas; para tal, uma mudança do sistema econômico e político se fazem necessárias. Desta forma, ao se falar em educação, deve-se considerar sempre todos os outros fatores que envolvem esse ato, sejam de natureza política, religiosa, econômica, cultural.

Porém, mesmo que entendamos que a educação sozinha não é capaz de modificar a estrutura organizacional atual, ela é um dos mecanismos viáveis para auxiliar esse processo e nesse sentido é cada vez mais importante discutirmos sobre a maneira como ela está sendo desenvolvida, através de uma visão crítica, criando-se assim possibilidades de melhorias qualitativas. Duarte (2010) ressalta que as pedagogias hegemônicas atuais trazem uma ausência da perspectiva de superação da estrutura capitalista, criando-se uma visão idealista de educação que poderia vir a resolver todos os problemas e mazelas, criados pelo próprio capitalismo.

Gostaríamos de abrir um parêntese, pois pode parecer uma grande utopia, um sonho, se pensar na educação enquanto mecanismo de auxílio de uma mudança estrutural, porém recordamos aqui as palavras do professor Sanfelice (2016) em uma de suas aulas do mestrado na Ufopa, afirmando que a não utopia é a aceitação da realidade, portanto, é válido afirmar que precisamos da educação enquanto prática de libertação que possa promover a contra internalização do sistema.

Dessa forma, deve-se questionar a educação escolar trabalhada através do ponto de vista dominante e idealista, que desconsidera a pers-

pectiva da totalidade, e propõem um conhecimento que supervaloriza a prática em detrimento da teoria. Para Duarte (2010, p. 37) as pedagogias atuais colocam o cotidiano do aluno como referência central para as atividades escolares, porém “Um das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”.

Um dos pontos dentro dessa discussão refere-se ao entendimento de que a sociedade brasileira e especificamente a amazônica, formou-se ao longo de sua história com intensas miscigenações que proporcionaram além da diversidade cultural, as diferenças religiosas, étnicas, de gênero, que são fatores que devem ser considerados no momento em que se pensa a educação escolar para os povos da Amazônia.

Colares e Colares (2011, p. 2) afirmam,

O respeito e a valorização do diferente, especialmente quando este se encontra em condição de inferioridade, reclama como condição preliminar de desenvolvimento uma educação para a diversidade, e esta, por sua vez, prescinde de bases epistemológicas e requer a adoção de políticas e de estratégias de implementação que sejam alicerçadas no coletivo. Cremos que somente assim será possível a alteração nos padrões culturais de dominação.

Os autores ainda ressaltam que não cabe somente a aceitação da diferença, o ato de tolerância, é preciso ir além, criar mecanismos que possam legitimar aquele que é diferente, pois sabemos que os modelos educacionais foram sendo moldados a partir do interesse dos grupos hegemônicos dominantes, que enaltecem determinados padrões em detrimento de outros. Além disso, é preciso “superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade” (DUARTE, 2010, p. 48).

Essa forma burguesa de organizar a educação é discutida também por Colares e Colares (2011) ressaltando que as instituições educativas manifestam as relações de poder presentes em uma dada sociedade, na qual os interesses procuram se impor em busca de uma legitimidade, contribuindo para a reprodução do sistema político, econômico ou cultural. Na educação escolar os currículos podem acabar por reforçar, manter o

ideário do modo de produção capitalista, sem que suas contradições sejam desenvolvidas, em vistas a criar resistência crítica e superação.

Valdanha Neto (2016, p. 2) ressalta que:

São variados os temas e discussões que se travam nos estudos amazônicos, desde a proeminência das culturas originárias, ao desenvolvimento de aglomerados urbanos na região, passando pelas políticas ambientais e conservacionistas, além do interesse econômico de grupos externos. Ou seja, muitas são as possibilidades de se estudar e atuar nas questões da Amazônia, desde as ciências humanas e sociais até as biológicas e exatas [...].

Pensar a educação enquanto resistência e superação das desigualdades que sustentam as forças capitalistas e os mecanismos utilizados por tal sistema para sua manutenção – como a escolarização fragmentada, pragmática, desenvolvida para criar mão de obra trabalhadora necessária ao mercado, apresenta-se como uma alternativa. Uma educação que valorize os conhecimentos historicamente produzidos e incentive uma visão crítica social, considerando as diversidades e diferenças existentes como questões a serem objetos de compreensão.

Corrêa e Hage (2011) afirmam que em meio ao espaço urbano e rural amazônico – que em grande maioria não atende as necessidades básicas da população –, habitam ribeirinhos, indígenas, quilombolas, migrantes, pescadores, agricultores, enfim, uma gama de diferentes culturas, etnias, costumes e vivências que fazem com que existam várias identidades amazônicas devido a essa pluralidade. Isto contribui para o fortalecimento da visão eurocêntrica conservadora que se apropria da pluralidade para impor-se hegemonicamente.

É relevante, todavia, assinalar que esse processo de formação cultural da Amazônica revela uma forte *hibridização* “na constituição e conformação das suas populações e de suas identidades político-culturais, a qual se deu (e vem-se dando), desde o processo colonial, de forma conflitual e desigual, fundando uma matriz cultural híbrida” sendo o paradigma de racionalidade eurocêntrica e de produção capitalista hegemônicas, produtor e difusor de uma política cultural conservadora, fundamentalmente excludente (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 8, grifos do autor).

A complexa formação cultural da nossa região acaba por proporcionar uma série de relações de conflitos que fazem com que a classe detentora do poder acabe por exercê-lo a favor de seus próprios interesses; Corrêa (2007) apud Corrêa e Hage (2011, p. 8) corrobora: “Como dizia o velho Marx, as ideias dominantes de uma época são, ainda, as ideias da

classe dominante de uma sociedade, que não podem ser entendidas como meras reproduções mecânicas, mas forjadas no conflito e nos confrontos de interesses”.

Colares e Colares (2011) corroboram do mesmo pensamento, reafirmando que essas relações de poder acabam por se manifestar nas instituições educativas, com isso é extremamente necessário que os currículos escolares sejam verificados diante da possibilidade de mudar tanto os conteúdos quanto as atividades que são desenvolvidas no cotidiano; essas mudanças são importantes no momento em que percebemos que o sistema educacional e a escola são construídos ao longo da história, os quais devem acompanhar as mudanças sociais e servirem para a promoção de uma educação baseada no respeito às diversidades. Os autores ainda ressaltam que assim como uma modificação nas estruturas curriculares é preciso também repensar a formação dos professores.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAT

Mizukami (2010, p. 39) afirma que a transformação da escola tradicional, na busca de se construir um aprendizado, passa em primeiro momento pela formação docente, pois “não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação”; devendo existir consistência entre aquilo que os futuros profissionais aprendem durante o curso superior, ou mesmo com a formação continuada, e aquilo que lhes pedem que ensinem enquanto professores.

Formação na perspectiva integral é ir além do treinamento e não se refere a uma mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas um aprendizado que conceba a uma reflexão crítica, aprender a pensar, investigar, identificar e resolver problemas; considerando-se essencial a discussão da diversidade no processo educativo, entendendo este enquanto possibilidades de superação das desigualdades.

Diante do exposto, apresentamos a seguir uma discussão sobre a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Faculdade do Tapajós, localizada no município de Itaituba, ressaltamos que a prática do Ensino Superior é, por nós considerada, ainda muito jovem na cidade, tendo em vista que o município possui apenas duas instituições particulares atuantes nesse nível de escolaridade com o curso de Pedagogia, sendo que nenhum

possui mais de treze anos de atuação. A instituição iniciou suas atividades no ano de 2005 com os cursos de Administração e Ciências Contábeis, sendo o curso de Licenciatura de Pedagogia autorizado no ano de 2012.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2011, p. 4), o perfil que se pretende que seus alunos consigam alcançar compreende:

O pedagogo é o profissional formado para atuar na área pedagógica, ou seja, nos processos educativos, seja nas escolas ou nas empresas. Além disso, o curso de pedagogia forma o professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Deve ser o profissional capaz de compreender e promover mudanças na área socioeducativa formal e não formal atuando no magistério da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, na organização de sistemas educacionais, na coordenação de projetos educativos e nas áreas emergentes dos diversos contextos não escolares.

Nos chama atenção o fato de que em nenhum momento evidencia-se na descrição do perfil profissional, uma formação com base nos princípios da integralidade ou mesmo pautada no respeito às diferenças e diversidades existentes; se coloca a necessidade da promoção de mudanças na área socioeducativa, mas sem esclarecer quais seriam de fato. Outro ponto a ser destacado, é a presença da preparação do pedagogo não para atuar somente na educação escolarizada, mas também em empresas, uma marca da estrutura tradicional de ensino que almeja mão de obra para o mercado competitivo. Consideramos importante a atuação destes profissionais nos mais diversos ambientes da sociedade, escolarizados ou não, porém sentimos a ausência de outros fatores considerados importantes para o perfil dos mesmos,

E isto demanda a implementação de práticas pedagógicas que atendam as expectativas e necessidade dos diferentes grupos presentes na escola. Uma educação multicultural, inclusiva, crítica e criativa, reclama mudanças radicais nas estruturas de poder, da escola e da sociedade [...] (COLARES; COLARES, 2011, p. 5).

Ao realizarmos a leitura do Projeto percebemos que em alguns momentos surge a preocupação de se promover um ensino pautado na transformação social, que considere o respeito à cidadania e práticas democráticas, entendendo a educação enquanto processo constantemente em construção para a emancipação humana,

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sem dúvida, vem no sentido de contribuir para a ampliação dos preceitos democráticos e emancipató-

rios, ao mesmo tempo em que aponta novas possibilidades de melhoria da formação dos profissionais de educação. Que ofereça para esse futuro profissional a formação técnica e a teórico-científica, além de uma maior compreensão ontológica em termos de humanidade, privilegiando os saberes locais ainda tão presentes na pluralidade amazônica, representados pelas comunidades ribeirinhas, agrícolas, populações indígenas e quilombolas, como por todos aqueles que fazem parte da economia garimpeira ou mineiradora, por exemplo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 4).

Durante a descrição do perfil profissional consideramos ausente alguns pontos importantes, porém durante a introdução do projeto em sua justificativa ressaltam-se questões que vão de encontro com nosso posicionamento, como a valorização da cultura local e a ampliação dos preceitos democráticos e emancipatórios.

O reconhecimento da diversidade deve se fazer presente na escola, pois ela constitui-se em espaço privilegiado no qual as pessoas travam contato com informações e produzem novos conhecimentos, adquirem e/ou consolidam comportamentos e valores que os identificam com os grupos sociais já estabelecidos (COLARES; COLARES, 2011, p. 7).

Em relação à sua estrutura curricular, a instituição afirma estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais em relação às disciplinas obrigatórias, complementares, estágios, atividades de extensão e pesquisa. Nossa intenção nesse momento é verificar se os conteúdos desenvolvidos realmente conseguem atender aos requisitos apresentados durante a justificativa do projeto, se em meio às disciplinas ofertadas encontra-se uma educação tradicional, moldada aos modelos hegemônicos dominantes ou se a instituição consegue promover, mesmo que de forma tímida, uma mudança na maneira de se pensar e desenvolver a educação.

A seguir apresentamos os conteúdos curriculares, ou seja, as disciplinas ofertadas em cada período do curso, ressaltamos que não descreveremos as ementas com seus objetivos e metodologias de cada uma, realizamos a leitura completa do projeto e apresentaremos aqui aquilo que consideramos relevante para a nossa discussão, verificando se através de suas atividades a instituição consegue contemplar o que defende durante as explicações sobre o curso.

QUADRO 1. Estrutura Curricular

Semestre	Disciplina	Carregamento Horário	
I	História da Educação	80	
	Metodologia Científica	80	
	Psicologia da Educação	80	
	Sociologia da Educação	80	
	Filosofia da Educação	80	
	Pesquisa e Prática Pedagógica	50	
	Atividades complementares	25	
	SUBTOTAL	475	
II	Pedagogia da Educação Infantil	80	
	Arte-Educação no Processo Educativo	80	
	Cultura e Currículo	80	
	Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica	80	
	Mídia, Tecnologia e Educação	80	
	Pesquisa e Prática Pedagógica	50	
	Atividades complementares	25	
	SUBTOTAL	475	
III	Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	80	
	Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão	80	
	Educação Ambiental	80	
	Língua Brasileira de Sinais	80	
	Processos de Alfabetização e Letramento	80	
	Pesquisa e Prática Pedagógica	50	
	Atividades complementares	25	
	SUBTOTAL	475	
IV	Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental	80	
	Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa	80	
	Ensino-Aprendizagem da Matemática	80	
	Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais	80	
	Ensino-Aprendizagem das Ciências Humanas: História e Geografia	80	
	Pesquisa e Prática Pedagógica	50	
		Atividades complementares	25
		SUBTOTAL	475
V	Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira	40	
	Estágio Supervisionado: Docência na Educação Infantil	100	
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	80	
	Educação de Jovens e Adultos	80	
	Planejamento e Metodologia na Formação Docente no Ensino Médio	80	
	Pesquisa e Prática Pedagógica	50	
	Atividades complementares	25	
	SUBTOTAL	455	
VI	Fundamentos e Prática da Educação dos Povos Indígenas	40	
	Estágio Supervisionado: Docência no Ensino Fundamental	100	
	Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem na formação continuada	80	
	Elaboração de Projetos Socioeducativos	80	
	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80	
	Pesquisa e Prática Pedagógica	50	
	Atividades complementares	25	
	SUBTOTAL	455	
VII	Corporalidade e Educação	40	
	Estágio Supervisionado em Gestão de Organizações Escolares e Não-Escolares	200	
	Educação do Campo	80	
	Educação Profissional	80	
	Avaliação da Aprendizagem e dos Processos de Ensino	40	
	Trabalho de Conclusão de Curso I	40	
	Pesquisa e prática pedagógica	50	
		Atividades complementares	25
	SUBTOTAL	555	
VIII	Planejamento Institucional	80	
	Gestão Financeira da Educação	80	
	Planejamento e organização do Trabalho pedagógico	80	
	Pedagogia Institucional	80	
	Trabalho de Conclusão de Curso II	80	
	Pesquisa e Prática Pedagógica	50	
	Atividades complementares	25	
	SUBTOTAL	475	

FONTE: Projeto Político Pedagógico (2011)

Ao realizarmos a leitura sobre as ementas de cada disciplina, identificamos que somente em um momento é citada a palavra “diversidade” apresentada na disciplina de Cultura e Currículo, que aborda sobre currículo e diversidade cultural; nenhuma outra disciplina deixa aparente seu envolvimento com essas questões. Assim, procuramos identificar entre os conteúdos, alguma que pudesse trabalhar com essa questão, mesmo que não estivesse apresentando a nomenclatura, mas que contemplassem uma educação pautada na valorização das diferenças.

Foi possível verificar que em alguns momentos as disciplinas discutem sobre questões culturais, destacamos alguns trechos do ementário:

QUADRO 2 Disciplinas e sua relação com a cultura

Disciplina	Tópicos considerados da ementa
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	As relações entre história, tempo, memória, cultura e educação.
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	Educação e relações de trabalho, de poder e de cultura.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Relação entre educação, sociedade, economia e cultura.
ENSINO-APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	A compreensão da dinâmica da sociedade capitalista contemporânea. Categorias principais dessa área de estudo: grupos sociais, tempo, espaço, memória, cultura, trabalho.
EDUCAÇÃO DO CAMPO	Educação do campo enquanto produção de cultura.

FONTE: Projeto Político Pedagógico (2011)

Através dessas disciplinas percebemos uma preocupação em evidenciar em alguns momentos a relação da cultura com outras áreas do saber, com outros processos organizacionais existentes na sociedade, gostaríamos de destacar a aprendizagem das ciências humanas que evidencia uma preocupação em trabalhar com a concepção de grupos sociais, trabalho, memória e cultura diante da dinâmica da sociedade capitalista. Porém, ainda se apresentam de forma tímida os debates sobre as culturas diversas e quando não se trabalha na formação do pedagogo esses questionamentos, dificilmente ele estará apto a desenvolver com seus alunos uma visão nessa direção, pois

No ensinar e no aprender estão 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 (COLARES; COLARES, 2011, p. 3).

Outro ponto a ser evidenciado diz respeito às disciplinas abaixo relacionadas, ao nosso entendimento são conteúdos que trabalham a questão da diversidade, mesmo que não esteja explícita a utilização desta nomenclatura, porém percebemos que os conteúdos possuem uma preocupação em preparar o futuro docente para a sua prática profissional, para resolver os problemas cotidianos que podem vir a surgir em sala de aula. O estudante de pedagogia aprende libras, pois pode se deparar com um aluno surdo quando for lecionar, mas na sua formação ele não recebe uma orientação realmente de como proporcionar uma verdadeira inclusão para que não exista o preconceito e a exclusão desse aluno, que se sentirá diferente em relação aos demais que são ouvintes.

QUADRO 3 Disciplinas e a inclusão

Disciplina	Alguns pontos a serem considerados da ementa
PROCESSOS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	Integração e Inclusão. A escola como espaço inclusivo. Adaptações curriculares e o aluno com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	A questão ambiental e a educação. Educação Ambiental. Princípios e objetivos da Educação Ambiental. A educação como fator de defesa do patrimônio natural/cultural. Desenvolvimento Sustentado.
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	O sujeito surdo em um mundo ouvinte. Apresentação e desenvolvimento da língua brasileira de sinais. Libras como língua legítima da comunidade surda e os sinais como alternativa natural para a expressão linguística.
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	Educação para as relações étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Tendências e conceitos de raça, etnia e cor no Brasil. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas – e Discriminação Positiva.
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS	As escolas indígenas: o uso da língua materna e o direito à organização social. Multiculturalismo e projetos interculturais.
CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	Concepções do corpo na história da cultura e da educação. Questões culturais que fundamentam o comportamento humano. Manifestações da cultura brasileira: cultura popular, cultura de massa e homogeneização da sociedade.

FONTE: Projeto Político Pedagógico (2011)

Ressaltamos ainda que algumas dessas disciplinas são ofertadas devido a obrigatoriedade do Ministério da Educação, como ocorre com o ensino das relações ético-raciais, através da Resolução 01, de 17 de junho de 2004 que estabelece:

A resolução determina que as instituições de ensino superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004.

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

De acordo com as Diretrizes, o principal objetivo é a valorização, o reconhecimento dessa cultura para a formação da identidade do nosso povo, para que assim se possa desenvolver o processo de igualdade, podendo ser trabalhadas através de disciplinas, nos conteúdos programáticos, em projetos de extensão, sendo que nos cursos de licenciatura deve ser ministrado enquanto disciplina obrigatória.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente se faz necessário esclarecer que este estudo não se encerra aqui, por acreditarmos que o conhecimento e o processo de pesquisa é um contínuo e sofre mudanças na mesma medida em que a própria dinâmica social se modifica; outro fator refere-se ao fato de que essa pesquisa envolveu algumas considerações iniciais sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade do Tapajós no que se refere a questões acerca da diversidade, que posteriormente podem ser aprofundadas.

Nossa discussão centrou-se na perspectiva das diversidades por entendermos que uma educação para a região Amazônica deve contemplar assuntos que possam agregar o respeito, a valorização e a legitimação das diferenças. Porém, entendemos que não somente em nossa região, mas o país deve desenvolver uma educação pautada nas questões levantadas ao longo desse artigo, principalmente por se almejar um ensino que proporcione uma visão crítica sobre a sociedade que se vive, para que seja desprovida de preconceito e liberta da opressão de grupos hegemônicos.

Não pretendemos aqui, como mencionado no início do texto, criar fórmulas de aprendizados, por entendermos que são inúmeras as instituições e os conflitos existentes, apenas procuramos identificar alguns pontos a serem debatidos sobre a temática em questão, tendo a compreensão de que as diversidades e pluralidades regionais possuem infinitas possibilidades de estudos, como mostra um trecho do texto que impulsionou as reflexões deste artigo.

A escola isoladamente não produz tal revolução, mas pode contribuir significativamente para a superação de preconceitos fundados na ausência ou na deficiência de compreensão da diferença, em suas mais variadas formas, até porque, como afirmou Nelson Mandela “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (COLARES; COLARES, 2011, p. 2).

Aprender e ensinar são a base de todo e qualquer ato educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução 01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em:

<http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf> Acesso em: 02 dez. 2016.

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: ANPAE, 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Ano 14, N. 18, Janeiro/Junho de 2011.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 5 nov. 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI et al (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

FACULDADE DO TAPAJÓS-FAT. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Itaituba-PA, 2011.

VALDANHA NETO, D. Da multiplicidade ao que nos une: subsídios teóricos para práticas educativas na Amazônia. In: WHITAKER, D.; WHITAKER, J. (Org.). **Abyayala&Amazônia Nosotros os Afro-Indo-Americanos**. Itaituba-PA: Acesso Fácil, 2016.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Fádyra Lorena de Souza Moura¹

Ediene Pena Ferreira²

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma revisão bibliográfica feita com o intuito de compreender as especificidades da região amazônica e motivado pelo interesse de se refletir a respeito da necessidade de haver um ensino de Língua Portuguesa específico para a Amazônia, tendo em vista o contexto de a região ser caracterizada por uma grande diversidade cultural, sobretudo pela diversidade linguística.

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. Além disso, a região é marcada pela exploração por parte dos grandes conglomerados empresariais, que provocam diversos conflitos e desastres socioambientais.

Essas questões inevitavelmente perpassam pelas aulas de língua portuguesa porque é uma disciplina que lida com práticas sociais de linguagem e, conseqüentemente, envolve questões culturais e a realidade que cerca o aluno, o que instiga compreender o papel do professor de

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob orientação da Professora Dra. Ediene Pena Ferreira. Integrante do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). E-mail: fadya.moura@hotmail.com

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

Português diante de uma realidade específica como essa e refletir sobre como a própria disciplina poderia ser abordada nesse contexto.

I. A LÍNGUA PORTUGUESA E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Costuma-se ter a ideia de que o Brasil é um país monolíngue, onde se fala apenas a língua portuguesa. O fato de uma pessoa ser brasileira é associado à ideia de falar português, como se ser brasileiro e falar português fossem sinônimos (BROCH, 2014; OLIVEIRA, 2008).

No entanto, o que é fato é haver, no Brasil, mais de 200 idiomas. Para citar alguns números, só os povos indígenas falam aproximadamente 170 línguas. As comunidades de descendentes de imigrantes falam cerca de 30 línguas; e as comunidades surdas, 02, Libras e Urubu-Kaapor (língua de sinais indígena) (MARTINY; MENONCIN, 2013; OLIVEIRA, 2008, p. 3). Logo, a ideia de o Brasil ser um país monolíngue é um mito, pois o Brasil apresenta uma diversidade linguística muito grande.

Cabe ressaltar que essa vasta diversidade linguística já foi muito maior, estima-se que, quando os colonizadores portugueses aqui chegaram, falavam-se mais de 1.000 línguas indígenas, e, se hoje ainda existem essas 170, isso se deve e muito à resistência dos povos, principalmente os indígenas, que vem há muito tempo lutando para conseguir manter suas culturas (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Tanto no Brasil imperial quanto no Estado independente, durante muito tempo, houve uma política de imposição da língua portuguesa e redução, ou mesmo eliminação, das línguas nativas (OLIVEIRA, 2008, p. 3–4), que surtiu tanto efeito ao ponto de tornar o português hegemônico.

Ressalta-se que os imigrantes e seus descendentes também sofreram forte repressão quanto ao uso de suas línguas maternas e demais práticas culturais durante o Estado Novo, do governo Vargas. Segundo Oliveira (2008, p. 6),

[...] o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas.

Deve-se esclarecer, entretanto, que quando se fala em diversidade linguística não se faz referência somente à existência de várias línguas num mesmo território, mas também às múltiplas variedades linguísticas existen-

tes numa determinada língua, a diversidade interna da língua (OLIVEIRA, 2008, p. 7– 8). Dessa forma, de acordo com a pesquisadora Broch (2014, p. 32),

[...] não há como ignorar a variação intralinguística presente nos repertórios linguísticos de alunos provenientes de diversos contextos sociais. O não reconhecimento desta pluralidade corrobora com o pensamento comum de que existe uma única “língua” correta, a norma padrão.

Para Oliveira (2008, p. 9),

Conceber uma identidade entre a ‘língua portuguesa’ e a ‘nação brasileira’ sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato ‘luso-brasileiro’. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discriminatório, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história.

Seguindo essa linha de pensamento do autor, compreende-se também que é válido conceber a língua portuguesa como uma língua plural, pois, assim, se considera a realidade de seus usos e se inclui todas as comunidades e todos os falantes, nem supervalorizando uns nem depreciando outros, e sim respeitando a todos e à diversidade do português.

2. A REALIDADE AMAZÔNICA: UM PANORAMA DA DIVERSIDADE REGIONAL

A Amazônia a que se refere aqui se trata da Amazônia Legal, que é composta pelos Estados do Pará, Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Tocantins, pelo ocidente do Estado do Maranhão e o norte do Estado do Mato Grosso, a qual ocupa 60% do território brasileiro e possui mais de 11.000 km de fronteiras internacionais (CORRÊA; HAGE, 2011).

A região possui uma biodiversidade caracterizada principalmente por possuir aproximadamente 30 milhões de espécies vegetais e animais do país, incluindo plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas; além de abrigar 67% dos mamíferos, 59% das aves e 32% dos anfíbios do país (CORRÊA; HAGE, 2011).

Corrêa e Hage (2011, p. 82) afirmam que muitas dessas plantas de propriedades medicinais ^{***}“já são milenarmente usadas pelas populações tradicionais da Amazônia e graças a estas populações, as instituições de pesquisa ética ou levemente vem descobrindo esse diverso e grandioso potencial”.

Diante disso, a respeito da conservação e exploração da biodiversidade amazônica, os autores destacam três questões importantes: a revolução verde, a biopirataria e o crédito de carbono.

A revolução verde é protagonizada pela biotecnologia que, ao se valer do discurso de promoção do desenvolvimento sustentável, visa preservar a biodiversidade para o mercado e exclui as populações que convivem há milênios com ela (CORRÊA, 2007 apud CORRÊA; HAGE, 2011).

A biopirataria, fortemente ligada à questão anterior, emprega “tecnologias fortemente sofisticadas, para desbravar a região [...] , patentear o conhecimento e fortalecendo e enriquecendo esses conglomerados laboratoriais” (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 83).

O crédito de carbono “é o financiamento pelos países desenvolvidos e pelos organismos internacionais de projetos de conservação e preservação de florestas tropicais na Amazônia brasileira, para se controlar e reduzir o aquecimento global” (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 83). No entanto Corrêa (2007 apud CORRÊA; HAGE, 2011, p. 84) ressalta que:

[...] aí pode residir um mecanismo dissimulador para que esses países desenvolvidos continuem produzindo em larga escala e usem essas regiões como válvula de escape, a fim de amenizar a crise de seu modelo de desenvolvimento e passar a imagem do capitalismo para o mundo como possível de desenvolver atividades produtivas e ecológicas.

A região amazônica possui também um enorme e atrativo potencial hídrico, abrigando “o maior reservatório de água doce existente no planeta Terra, com uma extensão [...] que representa cerca de 17% de toda a água líquida e 70% da água doce do planeta. A grande maioria dos rios amazônicos é navegável” (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 84). Sobre isso, outra questão que é destacada por esses autores se refere ao mercado da

***Na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), são desenvolvidos projetos de pesquisa que visam estudar as propriedades medicinais das plantas da região amazônica, levando benefícios às comunidades da região. Alguns desses projetos fazem parte do Programa Farmácia Viva, coordenados atualmente pela professora Elaine Pacheco de Oliveira e pelo professor Waldiney Pires Moraes, que tem o objetivo de produzir e distribuir medicamentos fitoterápicos para o Sistema Único de Saúde (SUS).

água ou hidronegócio, em que as grandes empresas veem o potencial hídrico como potencial energético “para alimentar a exploração, a extração e produção da cadeia diversa de minérios pelas indústrias de eletrointensivos. Aqui, os projetos das grandes barragens são colocados na ordem do dia pelo grande capital” (CORRÊA, 2007 apud CORRÊA; HAGE, 2011, p. 84).

Além disso, a “Amazônia apresenta também um grande potencial de riquezas minerais. As empresas multinacionais são detentoras de quase todas as concessões de exploração mineral na região” (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 84).

Nota-se, portanto, que a Amazônia, por possuir uma rica biodiversidade e forte potencial hídrico e mineral, é uma região marcada pela exploração e suas consequências, tais como os conflitos agrários e os desastres ambientais e sociais provocados pelas barragens e pela extração de minério. É o caso dos municípios Oriximiná e Juruti, localizados no oeste do estado do Pará, em que as empresas Mineração Rio do Norte e Alcoa, respectivamente, desenvolvem a extração da bauxita.

“Nestes dois locais as empresas apresentam ou apresentaram conflitos diretos com populações tradicionais da região em virtude de seus impactos e das políticas de preservação da natureza” (WANDERLEY, 2009, p. 1). Outro exemplo é a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, também situada na região Oeste do estado do Pará, no Rio Xingu, nas proximidades do município de Altamira-PA, empreendimento este que “continua a provocar protestos das populações ribeirinhas e indígenas, assim como dos ambientalistas e dos acadêmicos (SANTOS et al., 2012, p. 215). Trata-se, portanto, de uma região muito visada pelo capital, o qual se sustenta da exploração da região, incluindo as pessoas que nela vivem.

A população que habita a região amazônica é bastante heterogênea, pois é:

[...] 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 populações, por apresentarem infra-estrutura 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 (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 84–85).

A influência indígena na região amazônica é fortemente evidenciada não só nos costumes, mas também nos usos linguísticos. A fala do amazônida é constituída de muitos termos de origem indígena. Como exemplo, podemos citar alguns termos coletados por Oliveira (2008a) nos municípios de Cametá-PA e Altamira-PA:

No âmbito da arquitetura, foram encontrados “jirau” (um tipo de pia rústica feita de madeira), “taboca” (casa de negócio de pequeno porte), entre outros. Na culinária, há termos como “beiju” (alimento feito de mandioca), “tucupi” (sumo resultante da mandioca processada que, após fervido, é usado como molho ou em preparo de alimentos típicos, como o tacacá), “crueira” (sobra da mandioca utilizada para preparar mingau). Na fauna, há “arara” (ave de grande porte), “catitu” (porco do mato), “cotia” (um tipo de roedor), “poraquê” (espécie de peixe) e outros. Só em se tratando de nomes de peixes, muitos são os termos indígenas empregados.

Outras características marcantes do português falado na Amazônia, mais especificamente na Amazônia paraense, são o alteamento das vogais tônicas (é o caso de “buto” – variante de “boto”), o uso da variante fonética fricativa alveopalatal [ʃ] (conhecida como “s” chiado) e o uso frequente do pronome “tu” para indicar a segunda pessoa do singular.

É a esses fenômenos, entre outros, que faz referência a canção a seguir, da compositora Jana Figarella:

Não é só o sertão
De Luiz Gonzaga, Asa Branca
A Amazônia é o berço da língua,
Da fauna, da flora e da dança.

Pra aprender o ABC tupiniquim,
Pode ser homem, pode ser mulher
Nosso dialeto é o papa-chibé.

O “o” é “u”
Não é “boto”, é “buto”
Não é “soco”, é “suco”
Não é “fogo”, é “fugo”
O “l” é “r”
“Rebelde” é “reberde”
“Papel” é “paper”
O “s” é chiado
O “nh” é rachado

Galinha, maninha, cunhado, farinha
 Se tu quiseres
 Se tu quiseres vir confirmar,
 A gente conjuga em segunda pessoa do singular
 Enquanto em outros lugares “tu vai”,
 Aqui “tu vais”
 Não é “se tu quer”, é se tu queres
 Não é “se tu vier”, é “se tu vieres”
 Se não é longe, é “bem ali”
 Se é pavulagem, “aplica aqui”
 Se eu estou cheio, eu “tô até o tucupi”
 Espanto é “égua!”
 Se é bom, é “pai d’égua”
 É valente? “Te mete!”
 Caboclo falou, foi duvidoso? “Tá bom, cheiroso!” (2x)

A heterogeneidade populacional resulta na diversidade cultural da região, em que as práticas culturais de origens diferentes (línguas, costumes, danças, culinária, religiões etc.) convivem e, muitas vezes, se misturam, conferindo à região uma marca cultural bem característica. E dentro dessa diversidade cultural está a diversidade linguística, que se faz fortemente presente na região, principalmente no espaço escolar, pois os alunos fazem parte desses diversos povos (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, camponeses, migrantes etc.).

Nos mais diversos espaços sociais e, inclusive, no espaço escolar, essas culturas diferentes se encontram e entram em conflito. De acordo com Santos (2012, p. 41),

Na atualidade, o processo crescente de globalização, com a formação de blocos econômicos, conduz à convivência entre indivíduos oriundos de línguas e culturas diferentes, provocando, por vezes, o surgimento de conflitos sociais entre diferentes grupos linguísticos. O tratamento dispensado à diversidade também sofreu mudança ao longo da história da humanidade. Se antes a ideia de homogeneização era predominante, hoje, a visão de manutenção da diversidade é difundida e estimulada socialmente. As questões que envolvem a diversidade linguística e cultural tornam-se, então, um ponto relevante, que não pode mais ser negado e que merece atenção de todas as ciências que trabalham com o desenvolvimento humano no âmbito biopsicossocial.

A exemplo disso, podemos citar novamente o caso de Oriximiná, mas especificamente da vila oriximinaense de Porto Trombetas, onde se localiza a empresa Mineração Rio do Norte. Para os filhos dos funcionários da empresa, foi construída a Escola Professor Jonathas Pontes Athias,

cujo sistema de ensino, o Pitágoras, é da região Sudeste e cujas referências para o ensino são diferentes das referências da região amazônica, inclusive no que se refere às formas de expressão.

Esse ensino pautado nos modos de vida e padrões linguísticos diferentes da região em que vivem os alunos pode favorecer o ensino normativo-prescritivo, em que

[...] atribui-se a crianças socialmente desfavorecidas a incapacidade de manifestar raciocínio lógico em virtude do “português capenga” que empregam. No entanto, nenhuma forma de expressão é em si mesma **deficiente**, mas tão somente **diferente**, e **todas as línguas e variedades dialetais fornecem a seus usuários meios adequados para a expressão de conceitos e proposições lógicas; assim, nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas tanto na percepção quanto na produção de enunciados** (CAMACHO, 2011, p. 37, grifos do autor).

Dessa forma, ainda de acordo com Camacho (2011), surge um conflito entre a língua que é ensinada na escola e a língua falada pelo aluno, a que ele de fato domina. Por isso, o autor propõe que em sala de aula seja adotado o “modelo da diferença”, em que o objetivo do ensino de língua materna é fazer com que o aluno consiga adequar as formas de expressão aos contextos de interação, partindo do princípio de que toda criança tem a capacidade de aprender um sistema linguístico apropriado às mais variadas funções comunicativas.

Como se pôde perceber, a Amazônia não está distante dessa realidade inerente ao processo de globalização. Portanto, faz-se necessário, em sala de aula, um trabalho com vistas a preparar o aluno para compreender e respeitar as diferenças culturais, conscientizando-o também de que todos são diferentes e a diferença não está apenas no outro, mas na pessoa que julga também. Dessa forma, a escola oportunizará a desconstrução de preconceitos e a valorização das múltiplas identidades culturais existentes na região.

Santos (2012, p. 41) pontua também que

Analisando por um aspecto mais amplo – a escola como espaço de convivência de diferentes culturas, línguas e saberes – é possível supor que conflitos, conscientes ou inconscientes, entre esses diferentes grupos sociais podem ocorrer. Tais conflitos precisam ser geridos por este espaço de ensino e de aprendizagem, quer pela administração local da instituição escolar, quer por instâncias superiores.

E diante do contexto marcado pela exploração, a escola assume um importante papel de dar condições aos alunos de reconhecerem as práticas de exploração a que o povo da região é submetido, passo importante para que se almeje a transformação dessa realidade. Como afirmam Corrêa e Hage (2011, p. 102–103):

[...] as políticas e as práticas educacionais a serem construídas para a Amazônia, em particular e especialmente para o meio rural, apresentam, em nosso modo próprio de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões *do lugar* da Amazônia e com os seus sujeitos e populações, pensando onde os pés pisam, com vistas à construção de uma cultura política de autonomia e de liberdade na região, que inspire a efetivação de uma política de desenvolvimento original e incluyente. (Grifos dos autores).

Quanto a isso, os pesquisadores Lopez, Nenevé e Amaral (2013, p. 209) consideram que “é prioridade que professores, governos e comunidade escolar tenham preocupações em discutir ações que permeiem a cultura do povo, sua diversidade, seus valores e crenças afirmando o compromisso político de transformação”. Além disso, afirmam ser:

[...] de fundamental importância que o professor se sinta sujeito ativo das mudanças sociais, pois este tem a possibilidade de conscientizar a sociedade. Acreditar e transformar suas aulas em uma prática constante de liberdade, sem preconceitos ou discriminações a partir de todos os discursos que compreendem uma sociedade diversificada de linguagens, culturas, religiões, artes, músicas, danças, variedades linguísticas e todas as diversas formas de expressão. Ver o outro como diferente, respeitando-o e proporcionando voz a quem sempre foi silenciado (LOPEZ; NENEVÉ; AMARAL, 2013, p. 209–210).

3. O ENSINO DE LÍNGUA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

O contexto amazônico, marcado pela convivência de diversas culturas, incluindo convivência de diversas línguas e também diversas variedades do português, nos leva a refletir a respeito da necessidade de um ensino de Língua Portuguesa voltado para a valorização da diversidade linguística local, tendo em vista a finalidade de se levar para a sala de aula discussões que visem debater o preconceito e desenvolver no aluno o respeito pelo outro e a compreensão da diversidade linguística, tanto em relação à variação quanto à coexistência de línguas. Assim, instiga-nos refletir se faz sentido pensar um ensino de língua portuguesa específico para a

realidade amazônica e como seria esse ensino. Para respondermos a esses questionamentos, baseamo-nos no que diz os autores Heller (2004) e Duarte (2010).

Para Heller (2004), todo indivíduo é ser particular e ser genérico. O particular é o pensamento automático, irrefletido, é a forma como indivíduo incorpora o genérico, é a expressão deste. Já o genérico-humano ultrapassa o automatismo, é o pensamento consciente, o conhecimento e os valores; que se manifestam na arte e na ciência.

Para a autora, quanto mais proveitosa é a relação entre o particular (realidade cotidiana) e o genérico (realidade universal), mais há condição de liberdade. Quanto mais o indivíduo tem consciência do seu fazer, mais ele participa da generacidade sem deixar de viver na particularidade.

Nessa perspectiva, é impossível um indivíduo viver no genérico-humano apenas. Da mesma forma, o indivíduo não pode viver totalmente no particular. Assim, todo indivíduo, em alguma medida, participa do genérico-humano e está inserido no particular. No entanto, ao relacionar o particular com o genérico, tomando consciência do seu pensar e agir, o indivíduo deixa de ficar imerso no fazer automático. Logo, quanto mais a pessoa tem consciência do seu fazer, mais ela participa da generacidade. Portanto, a vida humana é um movimento entre as duas categorias.

De acordo com Heller (2004), a alienação é o afastamento do genérico-humano e imersão no particular. Para a autora, o movimento contrário, afastamento do particular e elevação ao genérico-humano, ocorre pela superação dialética da particularidade, que é o inserir-se cada vez mais no genérico-humano através da apropriação da produção física ou intelectual do conhecimento, ou seja, a superação dialética da particularidade depende do domínio dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história.

A partir disso, compreende-se, então, que a função da escola é ampliar a possibilidade de apropriação desses conhecimentos. Essa é a essência de uma escola para a emancipação. E o modelo atual de escola educa para o cotidiano e não para o genérico-humano, conforme Duarte (2010).

Segundo o pensamento de Heller (2004) e Duarte (2010), uma das formas de superação da realidade imediata é a descontextualização. Contextualizar é educar com a finalidade de transmitir ao aluno conteúdos “que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano” (DUARTE, 2010,

p. 37). Já descontextualizar é ir além do ensino utilitarista. E “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p. 37).

Sendo assim, a escola deve ser conteudista, não no sentido de ser transmissora de verdades absolutas, mas no sentido de proporcionar ao aluno a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade, ofertando a ele possibilidades que vão além do cotidiano.

De acordo com a perspectiva apresentada, entende-se que um ensino de Língua Portuguesa na realidade amazônica, se pretender ser de caráter emancipatório, precisa articular o universal (genérico) com o local (particular), pois apenas valorizar as especificidades linguísticas e culturais locais em nada contribui para a emancipação dos alunos.

Ressalta-se, entretanto, que não se pode ignorar a realidade local marcada pela diversidade linguística, por isso, a escola, mais especificamente as aulas de ensino de língua, inclusive as de Língua Portuguesa, precisa ser espaço de valorização das diversas línguas faladas em contexto local, regional ou nacional, pois é no espaço escolar, no âmbito dos estudos sistemáticos sobre a língua, que os alunos têm a oportunidade de desconstruir preconceitos e desenvolver um olhar científico sobre a língua, baseado na observação e análise dos fatos linguísticos. Além disso, para dar condições ao aluno de superação de sua realidade, a escola também precisa oportunizar o domínio das práticas sociais de linguagem construídas e validadas historicamente.

Diante disso, compreende-se que não há muito sentido em pensar um ensino de Língua Portuguesa específico para a região amazônica ou qualquer outra região. O que é importante é haver sempre uma articulação dos conhecimentos que se transmite na escola com conhecimentos provenientes das realidades locais, com o fim de dar condições ao aluno de conhecê-la melhor, valorizar suas especificidades, questionar as opressões vividas e superá-la a partir da participação ativa na sociedade.

Assim, o professor de Língua Portuguesa, enquanto profissional que, a priori, estuda a linguagem, teria também a função de trabalhá-la em sala de aula, nas mais diversas formas, para discutir com os alunos os problemas existentes na região e levá-los a questionar a exploração vivenciada em detrimento do enriquecimento dos conglomerados empresariais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia é uma região caracterizada pela diversidade, seja ambiental ou cultural e nela vive uma população fortemente heterogênea, com uma diversidade de práticas culturais, inclusive a diversidade linguística, tanto no que se referem às mais diversas variedades do português falado na região quanto no que diz respeito à coexistência de línguas. Além disso, por conta da biodiversidade e do enorme potencial hídrico e mineral, a região é também marcada pela exploração, em que os recursos naturais são extraídos para sustentar os grandes conglomerados empresariais e deixam a população excluída dos benefícios a que teriam direito.

Diante desse contexto, compreende-se que é necessário repensar a disciplina Língua Portuguesa (e qualquer outra disciplina de língua que houver na escola) e percebê-la como espaço de valorização das diversas línguas faladas em contexto local, regional ou nacional, pois é no espaço escolar, mais especificamente no âmbito dos estudos sistemáticos sobre a língua, que os alunos têm a oportunidade de desconstruir preconceitos e desenvolver um olhar científico sobre a realidade linguística, passando a enxergá-la a partir dos usos reais dos falantes, tanto do ponto de vista interno de uma língua específica (variação linguística) quanto do ponto de vista externo (coexistência de línguas) e não a partir dos usos que são impostos ideologicamente com o objetivo de homogeneizar a realidade linguística.

Além disso, entende-se também que, para que haja uma articulação entre o universal e o contexto amazônico, é necessário sim que o professor trabalhe a realidade da região amazônica em sala de aula e auxilie o aluno a compreender suas particularidades e contradições, no entanto a educação com fim emancipatório, de superação das desigualdades sociais, não pode se restringir ao contexto regional.

REFERÊNCIAS

BROCH, I. K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. 2014. 267 f, Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102190>. Acesso em: 05 fev. 2017.

CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 11. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf>. Acesso em: 05/02/2017.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, ano 14, n. 18, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>>. Acesso em: dez. 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em dez. 2016.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOPEZ, N. S.; NENEVÉ, M.; AMARAL, N. F. G. Por um ensino multicultural na Amazônia. **Revista Eletrônica Igarapé**, n. 2, set. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>>. Acesso em: set. 2016.

MARTINY, F. M.; MENONCIN, C. O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 4, n. 11, nov. 2013. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/16/100_12014015013.pdf>. Acesso em: set. 2016

OLIVEIRA, G. M. de. **Plurilingüismo no Brasil**. Brasil: UNESCO/IPOL, 2008. Disponível em: <http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf>. Acesso em: out. 2016.

OLIVEIRA, M. O. E. A terminologia indígena na fala do amazônida. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 32-47, jan/jul. 2008a. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1751>>. Acesso em: fev. 2017.

SANTOS, A. de S. **Multilinguismo em Bonfim/RR**: o ensino de língua portuguesa no contexto da diversidade linguística. 2012. 144 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11865>>. Acesso em: nov. 2016.

SANTOS, T. et al. Belo Monte: impactos sociais, ambientais, econômicos e políticos. **Tendencias** – Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño, v. 13, n. 2. Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4241061.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

WANDERLEY, L. J. M. Conflitos e impactos ambientais na exploração dos recursos minerais na Amazônia. **GeoPuc – Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio**, v. 2, n. 3, p. 1–26, 2009. Disponível em: <http://geopuc.geo.puc-rio.br/media/Wanderley_geopuc03.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA AMAZÔNIA: UMA EDUCAÇÃO ALICERÇADA NA CULTURA

Kátia Lais Schwade¹

Nilton Hitotuzi²

Herlison Nunes de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Pensar a educação para a Amazônia requer considerar aspectos singulares dessa região, incluindo-se a complexidade ambiental, espacial e sociocultural que constituem esse lugar e, ao mesmo tempo, demanda uma prática educacional que, ao valorizar as especificidades amazônicas, não se limite a um contínuo reforço do particular; requer, portanto, uma prática onde se acentuem as diversidades locais sem perder de vista a inserção dos aprendizes em um contexto global. Assim, é de grande valor considerar um ensino de línguas estrangeiras na Amazônia que tenha a cultura de origem do educando como base para as intervenções pedagógicas. Essa inserção do contexto imediato do aluno no processo educativo possibilita a ele aguçar suas percepções do mundo através de um processo no qual tem a oportunidade de reafirmar a sua identidade e no contato com outras culturas, ser capaz de ir para além da sua realidade.

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi. Integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI) na UFOPA. katia.ufopa@hotmail.com

²Professor adjunto IV da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI) na UFOPA. nhitotuzi@gmail.com

³Mestrando 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 a orientação do Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi. Integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI) na UFOPA. herlisondeoliveira@hotmail.com

Nessa perspectiva, discutimos, neste trabalho, questões relativas à prática educacional no contexto amazônico, focalizando especificamente o ensino de línguas estrangeiras e a necessidade de uma práxis alicerçada na cultura. Inicialmente, abordamos a relação estabelecida entre língua e cultura e a importância de considerar esse elo ao se pensar a educação. A seguir, tratamos do ensino de idiomas estrangeiros na Amazônia apresentando argumentos que justificam a necessidade de se aprender um idioma estrangeiro, não somente na região amazônica, mas em qualquer parte do mundo. Somado a isso, trazemos trabalhos acadêmicos que abordam a temática e possibilitam uma visão mais ampla acerca do que está sendo discutido sobre o assunto na esfera científica. Por fim, na última sessão, fazemos uma reflexão sobre a relevância e os desafios de uma prática educativa alicerçada na cultura, relacionando essa concepção à noção de educação que estabelece a relação entre o particular e o universal como princípio básico de uma formação emancipatória.

LÍNGUA, CULTURA E ENSINO

A língua, seja na sua forma oral ou escrita, é quem nos conecta com o mundo. Por meio dela, nossos pensamentos, crenças, hábitos, costumes e capacidades como seres integrantes de uma sociedade se constituem e são expressos. Ela é o veículo que difunde a cultura de um povo. Sobre esse termo, aderimos aqui ao conceito estabelecido por Reuter (1939) ao afirmar que todas as coisas criadas pelo homem no seu processo de existência são cultura. Ideia essa corroborada por Freire (1974) quando diz que tudo criado pelo homem, seja tangível ou intangível, é cultura. Abraçando esse pensamento, vemos que a própria língua já constitui, em si, um artefato cultural, tornando-se imprópria a visão dicotômica sobre esses dois elementos.

Nessa discussão sobre o conceito de cultura, é pertinente mencionar os estudos de Lev Vygotsky, os quais têm o elemento social como condicionante do desenvolvimento psicológico dos seres humanos. O teórico russo concebe a cultura como uma invenção do homem no seu convívio social (VYGOTSKY, 1995). Dewey (1998) também chama nossa atenção para a tríade língua–cultura–ensino ao ressaltar a importância do contexto social dos estudantes como elemento norteador das ações pedagógicas. Sua noção de educação orientada pela experiência reitera a rele-

vância de um ensino e aprendizagem situados na realidade dos alunos e guiados por ela. Desse modo, uma educação que almeje a emancipação e participação igualitária dos cidadãos de diferentes origens em um diálogo multifacetário não pode ignorar a relação de interdependência estabelecida pela língua e a cultura e a realização dessas na esfera social como elementos estruturantes das ações educativas.

Nesse processo simbiótico, ao tratarmos do ensino de línguas estrangeiras, fica evidente a necessidade de se pensar o contexto educativo como um todo – professores e alunos, cada um com seus valores e convicções, espaço físico, dentre outros fatores. Kramsch (2004), ao abordar a aprendizagem de uma nova língua, afirma que aprender um novo idioma não é uma ação que acontece isoladamente; é um processo em que professores e alunos, cada um com suas próprias histórias e experiência com a língua, produzem juntos o aprendizado e a cultura na qual esses atores estão inseridos. Não consiste, portanto, em impregnar-se de uma única visão de mundo compartilhada por todos os falantes de um mesmo idioma; antes, trata-se de uma empreitada dialógica que envolve múltiplos lugares de fala. Desse modo, não é possível conceber um ensino de línguas estrangeiras que não considere outros aspectos culturais como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

É relevante destacar que um ensino alicerçado na cultura não deve se pautar somente na inserção de elementos culturais pontuais e aleatórios nas aulas, restringindo o envolvimento dos aprendizes, por exemplo, as datas festivas e comidas típicas. Para além disso, é preciso viver e pensar criticamente a formação cultural de um povo que se materializa através da língua que está sendo aprendida. Como pontua Antunes (2009), ao reconhecer o vínculo entre ensino, língua e indivíduo, a escola atua como formadora consciente e participativa dos cidadãos. Logo, a ação educativa não pode estar limitada a elementos culturais superficiais. Ao contrário, abordando uma concepção de educação cultural, que acontece a partir da realidade do aluno e para além dela, ela deve estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas trazidas pelos alunos e as manifestações culturais dos países que falam o idioma estrangeiro que está sendo aprendido, para que, dessa maneira, o estudante tenha acesso a outras formas de ver o mundo e possa se comunicar por meio de formas discursivas próprias de um ser pensante com o potencial de atuar conscientemente em sua comunidade.

As discussões sobre língua, cultura e ensino têm enfatizado, cada vez mais, o valor de uma educação que não considere esses três elementos de forma isolada, mas como fatores interdependentes relevantes para uma formação holística do educando. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ressaltam que o estudante em contato com outra língua, amplia a sua capacidade de autoconhecimento e por meio da compreensão das particularidades do outro, se torna capaz de pensar sobre si próprio e sobre um mundo multicultural onde há diferentes valores e formas de pensar. Assim, o professor tem a tarefa de utilizar abordagens interculturais que levem seus estudantes a refletir a respeito da sua cultura e da cultura do outro, fator importante para a diminuição de possíveis dificuldades de interpretação da língua estrangeira que está aprendendo (LIMA, 2009). Portanto, é papel da escola proporcionar experiências de aprendizagem multiculturais que, por meio do contato do educando com distintas formas de realização da cultura, possibilitem a ele ser protagonista da sua história, apropriar-se do mundo e do conhecimento historicamente construído.

Muitos pesquisadores advogam em favor de abordagens de ensino que valorizem os estudantes, seus estilos de vida e experiências. Hitotuzi (2016), ao discorrer sobre o ensino de língua inglesa na região norte do Brasil, aponta para uma realidade que vai em direção contrária a essas concepções. O autor afirma que, apesar de ser reconhecido como relevante, o contexto dos alunos raramente é considerado nos materiais didáticos de inglês que são utilizados em muitas escolas em diversas partes do mundo, inclusive nas salas de aula da zona rural da região norte do Brasil.

Os resultados de um estudo feito por Silva e Hitotuzi (2016) revelam que os livros didáticos de inglês usados em escolas públicas da região oeste do Pará não contemplam temas da cultura local. Além disso, as manifestações culturais do Brasil, de modo geral, são parcamente mencionadas. Quando aspectos culturais brasileiros são ressaltados, poucos são relevantes para os que moram em áreas mais remotas do país, como é o caso dos amazônidas (HITOTUZI, 2016). Na referida obra, na contramão da realidade verificada na maioria dos livros escolares, Hitotuzi (2016) se posiciona acerca da relevância de se incluir o contexto que cerca o aluno no processo de ensino e aprendizagem de inglês na região norte do Brasil. O autor afirma que:

[...] os contextos sociocultural, econômico e geográfico dos estudantes devem ser capitalizados nos livros didáticos de inglês usados na região como uma forma de incentivar o aprendizado e, mais importante, para ajudar os membros dessas comunidades a se tornarem agentes mais efetivos de mudanças sociais positivas e do desenvolvimento sustentável da região. (HITOTUZI, 2016, p. 2694 – tradução nossa⁴)

Certamente, podemos relacionar essas reflexões à educação em qualquer lugar do mundo e a quaisquer disciplinas, cujos professores e alunos desejem ser protagonistas da construção da sua história e do seu crescimento pessoal e profissional.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Sem nos atermos às descrições detalhadas acerca dos acontecimentos que, ao longo da história, foram caracterizando o ensino de línguas estrangeiras como se realiza hoje na Amazônia, podemos dizer que ele reflete preconceitos, o poderio europeu e as políticas educacionais, as quais foram influenciadas por diversos fatores de ordem econômica e política. Como características do ensino de idiomas estrangeiros na região, além daquelas presentes em outras localidades do país, há, ainda, particularidades geográficas, ambientais e as especificidades de se atuar em uma região linguisticamente pouco explorada, na qual, por exemplo, como relata Costa (2014), muitas línguas indígenas desaparecem antes mesmo de serem descobertas e estudadas.

Mesmo diante de singularidades regionais que muitas vezes dificultam e até inviabilizam determinadas ações educativas, os povos da Amazônia, assim como os cidadãos de qualquer parte do mundo, não devem ser privados de conhecer diferentes maneiras de ver e pensar o mundo, pois é isto que o aprendizado de um idioma representa: é a tomada de consciência de que há muitas outras formas de viver, expressadas através da língua, além daquelas que acontecem ao nosso redor; e de que o *eu* só existe no contato com o *outro*. Nessa perspectiva, conhecer o estrangeiro, aquilo que para nós é estranho, é a oportunidade que cada um tem de se

⁴ “[...] the sociocultural, economic and geographic contexts of the students should be capitalised upon in ELT textbooks used in the region as a means to incentivise learning, and more importantly to help the members of these communities become more effective agents of positive social change and sustainable regional development”.

realizar plenamente como ser social. Segundo Bakhtin (1986), isso ocorre por um processo dialógico que resulta em conhecimento mútuo e no fortalecimento da identidade dos dialogantes.

Comumente, como justificativa para o ensino de uma língua estrangeira, temos o argumento da necessidade de dominar habilidades linguístico-culturais requeridas para se alcançar um melhor lugar no mercado de trabalho; porém, conforme já exposto anteriormente, consideramos trazer para o debate razões menos pragmáticas, pautadas em uma concepção de educação que forma sujeitos crítico-reflexivos e intelectualmente autônomos. Essas razões reiteram a importância de ensinar e aprender línguas estrangeiras no contexto amazônico e nos ajudam a refletir sobre qual educação queremos para essa região.

Sem desconsiderar o fato de que cada região possui suas especificidades e que estas influenciam o processo educativo, enfatizamos que nossas reflexões repousam na ideia de que o ensino de uma língua estrangeira, seja na Amazônia, seja em quaisquer outras partes do mundo, deve incluir elementos da cultura local apenas como um ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo inter e multicultural. Além de evitar o paroquialismo, a garantia de que o contexto local esteja sempre em contato com o global, permite que, inseridos em um diálogo mais amplo, os educandos sejam capazes de refletir sobre os fenômenos particulares e universais que os envolvem e estão presentes na vida do outro, compreendendo essa dinâmica como parte integrante do seu processo de desenvolvimento individual e coletivo.

Estamos apontando, então, para duas concepções de educação em língua estrangeira em qualquer contexto. Com efeito, a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser caracterizada como uma forma de emancipação e de apropriação do mundo, onde o conhecimento e a habilidade de reflexão levam a uma educação mais humana e crítico-reflexiva (ADORNO, 1995); e como meio de interação social e de realização como cidadão. Desse modo, à medida que se consolida a competência linguística do educando, a possibilidade de ser mais e de se situar no mundo também é ampliada. Como sugere Britto (2016), trata-se da “[...] ampliação de si para além de si mesmo”. Essas duas concepções de educação nos convidam a pensar um ensino de língua estrangeira menos imediatista e a considerar o papel primeiro das práticas educativas: o de formar cidadãos

conscientes de si e do mundo através de processos que os provoquem, que os levem a pensar e agir criticamente.

A fim de situar a temática abordada nesta sessão e obter uma visão mais ampla sobre o que se tem falado no meio acadêmico acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras na Amazônia, apresentamos, a seguir, quatro trabalhos que tratam dessa questão.

Sá e Nishikido (2012, p.131) apresentam o resultado de uma pesquisa intitulada *História do ensino de língua japonesa no Amazonas*, cujo objetivo foi “traçar uma cronologia das atividades de ensino da língua japonesa no Amazonas, baseada na própria história da imigração japonesa para o Estado”.

Já Vieira (2013) aborda a *linguagem, sociedade e diversidade amazônica na perspectiva do ensino de língua estrangeira*. Em seu trabalho, a autora, mestranda da Universidade Federal do Acre (turma 2012), propõe pensar a Amazônia, considerando aspectos como espaço, tempo e relações sociais, geográfica e historicamente analisados, para que seu objeto de estudo – a língua inglesa – que será investigado no contexto amazônico, seja melhor compreendido. Tal reflexão empreendida por Vieira é entendida como essencial para qualquer debate sobre educação e Amazônia, pois somente quando se conhece a realidade na qual se vive e se deseja transformá-la é que avanços e proposições adequadas e significativas podem ser realizados.

Costa (2014), por sua vez, traz a temática do ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas em sua pesquisa de mestrado, tendo como objetivo compreender como estão configuradas as políticas linguísticas propostas para a rede estadual do estado do Amazonas e como elas se concretizam, na prática, em escolas públicas da capital amazonense. A autora contribui para as discussões sobre as particularidades amazônicas e seus reflexos nas práticas educativas. Ao traçar um histórico social da linguagem na região, ela apresenta possíveis motivos que levaram a chamada “marginalidade da Amazônia”. Ao analisar, ainda, a Proposta Curricular do Estado do Amazonas para o ensino de línguas, Costa conclui que tais políticas linguísticas são apenas a reprodução de outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais compreendem uma educação em nível nacional, que não considera as muitas singularidades do contexto amazônico. Por fim, a autora elenca

algumas inferências realizadas por ela sobre língua e região amazônica como fruto de sua pesquisa:

a) ações que nos levam a refletir que determinadas atitudes contribuíram para a visão de que a língua falada na região Norte, com suas particularidades, seu vocabulário, é inferior ou de menor valor; b) o apagamento da história de um povo, resultado de séculos de desinteresse em se conhecer a história social da língua, sobretudo, na região amazônica, nos mostra, de certa maneira, os grandes arranhões deixados na identidade de uma região que continua à margem de uma sociedade; e c) fatos que indubitavelmente nos revelam como foi a des/construção da identidade regional e por que até hoje esse processo, nas devidas proporções, ainda é desconhecido e ignorado (COSTA, 2014, p. 38).

Essas conclusões colocam a Amazônia em foco e expressam um olhar crítico sobre o processo histórico da linguagem e construção de identidade na região. Apresentam, também, aspectos importantes que precisam ser considerados por aqueles que pesquisam e debatem a educação no contexto amazônico, pois assim é possível pensar uma prática educativa que esteja inserida globalmente e, ao mesmo tempo, esteja atenta às necessidades e anseios locais.

Por fim, em seu livro intitulado “Drama–Processo: educação problematizadora em língua estrangeira no interior do Amazonas”, Hitotuzi (2014) apresenta uma estrutura de aprendizagem de línguas chamada Modelo de Aprendizagem de Línguas Dramático–Problematizador (MDP). Segundo o autor, o MDP surgiu de uma intervenção pedagógica realizada com alunos das etnias kokama, kambeba e tikuna, cursando o ensino fundamental em uma escola municipal no interior do Amazonas.

O MDP envolve uma sequência de estágios, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, pelos quais os alunos e o professor transitam, ora em cena dramatizando de forma improvisada, ora fora de cena refletindo sobre os episódios do drama. O autor argumenta que o distanciamento da ação dramática, sobretudo o ato de refletir criticamente sobre ela, permite ampla oportunidade para o desenvolvimento do senso crítico dos participantes. Hitotuzi (2014) apresenta o MDP como uma possibilidade adicional da materialização de uma educação crítica e reflexiva através das línguas.

Esses trabalhos demonstram a preocupação dos autores com a questão do ensino de línguas estrangeiras na Amazônia. Entretanto, as pesquisas nessa área ainda são embrionárias no norte do Brasil. Quiçá,

isso seja um sinal de pouco engajamento por parte de profissionais dessa área, o que representa sérios prejuízos para a educação da região, pois a falta de pesquisa e discussão acerca do ensino de idiomas estrangeiros no contexto amazônico torna ainda mais difícil o planejamento de ações que atendam às reais necessidades de professores, pais, gestores escolares e comunidade em geral.

A EDUCAÇÃO ORIENTADA PELA CULTURA: RELEVÂNCIA E DESAFIOS

A realização concreta de uma educação cujo alicerce está nas experiências sociais e nos saberes historicamente produzidos por educadores e educandos requer uma prática cuidadosa e consciente, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem não se limite às particularidades do contexto local e que também não seja superficial no que tange aos princípios norteadores de uma educação guiada pela cultura.

Vera Candau (2002), pesquisadora brasileira que se dedica ao estudo sistemático da relação entre educação e cultura, fornece-nos uma visão ampla acerca da relevância e dos desafios de uma educação fundamentada na cultura, principalmente no tocante aos requisitos básicos para a realização de ações educativas realmente multifacetárias, envolvendo diversas realidades, os quais vão além da introdução de conteúdos e materiais didáticos novos, devendo ser um movimento crítico gerador de mudança de práticas pedagógicas. Dentre outros aspectos, a autora ressalta que, para uma educação alicerçada na cultura acontecer, é fundamental reconhecer a natureza social do processo de ensino e aprendizagem e envolver toda a escola, docentes, alunos, gestão escolar, pais e comunidade em geral em uma prática educativa verdadeiramente orientada por múltiplas culturas que não se restringe à conteúdos aleatórios do currículo, mas que perpassa toda a rotina e vivência escolar.

A justificativa por uma educação que envolva diferentes culturas, cuja gênese está no combate ao preconceito, se fortalece ainda mais se considerarmos o quanto a Amazônia é, ao mesmo tempo, singular e plural, repleta de identidades compostas por inúmeras diferenças. Esse tipo de prática educativa representa para a região, antes de tudo, a garantia de que diferentes povos dialoguem entre si, no exercício constante do respeito e abertura para aquilo que difere da realidade à qual cada um está habituado. Uma vez despidos de sentimentos hostis e opiniões concebidas

sem um exame crítico sobre o outro, aprender um idioma estrangeiro se torna, então, um movimento de descobertas e agregação de valores culturais. Conhecer o patrimônio cultural de outros países pode tornar a sociedade mais inclusiva, portanto, mais humana:

[...] possibilita ao discente ser sujeito, compreendendo a história, o espaço e o tempo como fatores que transformam uma sociedade, rejeitando qualquer forma de preconceito e discriminação, possibilitando, assim, um ensino multicultural para enxergar a heterogeneidade de culturas existentes entre o eu e os outros (LOPEZ; NENEVÉ; AMARAL, 2013, p. 203).

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser uma importante via de acesso ao mundo e ao conhecimento; também, pode possibilitar uma tomada de consciência de que cada um só se realiza no contato com o outro, que concebe o mundo e as coisas de uma forma diferente, como sugere Husserl (2006, apud HITOTUZI, 2015, p. 53): “Cada um tem seu lugar, a partir do qual vê as coisas disponíveis, e respectivamente ao qual elas se manifestam diferentemente para cada um deles”. A educação pelas línguas pode, ainda, favorecer a compreensão de que essa dinâmica de muitas faces proporcionada por uma abordagem inter/multicultural potencializa uma formação humanística, emancipatória e integral.

Percebendo o valor de uma abordagem que envolva diferentes culturas na luta por uma sociedade mais humanizada, outros autores, como Serrani (2010) e Correa e Hage (2011), também reforçam a necessidade de práticas educacionais assim materializadas. Serrani (2010), por exemplo, propõe o estímulo da criação de pontes entre a cultura de origem do estudante e a cultura da língua-alvo, assegurando, assim, que o elemento sociocultural esteja verdadeiramente presente nas aulas. Já Correa e Hage (2011, p. 99), ao afirmar que todo conhecimento é sempre local e global e que o conhecimento significa conhecer a si próprio antes de qualquer coisa, sugerem que a educação, ao inter-relacionar as pessoas, seus saberes e intenções, deve ter os “princípios de alteridade e diferença como integrante da formação humana”. A urgência por tais práticas é evidente e deve ser a base de ações tomadas por aqueles que pensam e executam as políticas educacionais em nosso país.

Apesar de todos os aspectos discutidos até aqui e das evidências de que o processo educativo deve ter a cultura como elemento essencial de forma organizada e contínua, ainda presenciamos ensinamentos intitolados

“multiculturais” restritos à abordagem de comidas típicas e festivais de determinada região ou país. Nieto (2010, p. 18) descreve essa realidade, expressando que:

[...] em muitas escolas, a educação multicultural é abordada como sendo separada das políticas e práticas das escolas e das estruturas e ideologias da sociedade. Esse tipo de pensamento resulta em um único foco em artefatos culturais, tais como alimentos e vestuário ou em celebrações étnicas. Pode tornar-se uma educação multicultural de um "mundo encantado", dissociada da vida dos professores, alunos e comunidades (Tradução nossa⁵)

Para que isso seja evitado e que uma concepção mais abrangente de educação cultural seja praticada, chamamos a atenção para um último ponto importante nesta discussão que não pode ser negligenciado: professores, gestores, políticos e demais pessoas envolvidas no processo educativo precisam, mais do que discursar sobre o respeito à diversidade de identidades, garantir que o significado integral de ensinar e aprender em um ambiente multifacetário seja vivenciado. Tal vivência tem o potencial de contribuir amplamente para a institucionalização da diversidade, como defendem Colares e Colares (2011, p. 2): “[...] sabemos hoje que não se trata de somente tolerar, respeitar ou entender o diferente, mas sim de legitimá-lo, como integrante da humanidade, com direito à igualdade e ao mesmo tempo direito também de ser diferente”. Candau (2002) também comunga com esse pensamento ao afirmar que as práticas educativas culturais devem ser precedidas pela articulação legal e pedagógica entre a diversidade cultural e os direitos de todos à igualdade e à educação.

Entretanto, pelas discussões empreendidas, percebemos que uma prática guiada pela cultura é algo complexo e requer um esforço permanente na busca por uma práxis que não se apresse em realizar generalizações sobre os fatos, as pessoas e as crenças de cada um e possa, assim, contribuir para uma educação libertadora e humanística.

⁵ Yet in many schools, multicultural education is approached as if it is divorced from the policies and practices of schools and from the structures and ideologies of society. This kind of thinking results in a singular focus on cultural artifacts, such as food and dress, or on ethnic celebrations. It can become “fairyland” multicultural education, disassociated from the lives of teachers, students, and communities.

CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas neste artigo, cuja referência é o ensino de línguas estrangeiras na Amazônia a partir de uma perspectiva cultural, levam-nos a concluir que o ato de aprender e ensinar outro idioma pode representar para os atores envolvidos nesse processo, mais do que a preparação para o mercado de trabalho, a possibilidade de emancipação e apropriação de saberes mais elaborados. A condição para que isso aconteça é que as aulas sejam espaços onde culturas diversas dialoguem entre si mediatizadas por educadores e educandos, a fim de que, nesse processo e pela reflexão crítica, se tornem conscientes do seu lugar no mundo e possam, portanto, ser cidadãos ativos que pensem outras realidades e compreendam esses diálogos como elementos essenciais para sua formação humana e intelectual.

Nessa dinâmica de produção do conhecimento a qual se efetiva através das relações socioculturais, consideramos fundamental a garantia de uma educação que inter-relacione diferentes culturas por meio de uma prática genuinamente multifacetária, na qual os estudantes sejam educados para a liberdade, para a sua inserção e participação ativa em um contexto global, pois todo conhecimento é particular e universal. Logo, é exigência básica para a sua formação integral o contato com realidades que vão além do seu contexto local.

Por fim, propomos pensar um ensino de línguas estrangeiras no contexto amazônico cujo objetivo primeiro deva ser a formação de sujeitos que, conhecedores das suas particularidades, não fiquem presos ao contexto local, mas que utilizem a sua cultura para organizar sistematicamente um conhecimento que é universalmente produzido. Para isso, precisamos de professores e gestores que busquem conhecer e priorizar práticas crítico-reflexivas e entendam o real sentido e relevância de uma educação alicerçada na cultura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Translated by Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITTO, L. P. L. Ensinar e aprender inglês para sonhar e viver. In: Colóquio de professores de inglês da região oeste do Pará, 3, 2016. **Anais**. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016. 1 CD-ROM.

CANDAU, V. M. **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0068.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CORREA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Presidente Prudente: **Revista NERA**. Ano 14, n.18, p. 79–105, jan-jun./2011.

COSTA, M. T. C. da. **Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Amazonas, 2014.

Dewey, J. **Experience and education**. Indianapolis: Kappa Delta Pi, 1998.

Freire, P. **Education for critical consciousness**. London: Sheed and Ward, 1974.

HITOTUZI, N. **Drama–Processo: educação problematizadora em língua estrangeira no interior do Amazonas**. Curitiba: CRV, 2014.

HITOTUZI, N. **Rudimentos da fenomenologia husserliana**. FACES, v. 14, n.2, p. 44–58, abr.–jun. 2015.

HITOTUZI, N. Translating a Culture–based Dialogical Approach into ELT Materials for Lower–Secondary Students from Rural Communities in

Northern Brazil. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**, v. 7. n. 1, p. 2693–2699, mar. 2016.

KRAMSCH, C. Language, thought, and culture. In A. Davies & C. Elder (Ed.), **The handbook of applied linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2004.

LIMA, D. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179–189.

REUTER, E. B. **Race and Culture: An outline of the principles of Sociology**. New York: R. E. Park. 1939.

SÁ, M. E. B. de; NISHIKIDO, K. O ensino da língua japonesa no Amazonas. **Estudos Japoneses**, n. 32, p.131–141, 2012.

LOPEZ, N. S.; NENEVÉ, M.; AMARAL, N. F. G. do. Por um ensino multicultural da Amazônia. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé**, v. 2, n. 1, p. 203–218, 2013.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de Língua: currículo, leitura, escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, N. F.; HITOTUZI, N. Análise do livro didático de inglês do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública do município de Santarém. In: **Colóquio de professores de inglês da região oeste do Pará**, 3., 2016. Anais. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016. 1 CD-ROM.

NIETO, S. **Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives**, v. 2. New York: Routledge, 2010.

VIEIRA, A. P. M. S. Linguagem, sociedade e diversidade amazônica na perspectiva do ensino de língua estrangeira. In: **Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 3/ Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, 2, 2013. Anais Linguagem, Cultura, Identidade e Ensino. Catálogo: UFG, 2013. p. 144–153.

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

CAPÍTULO 4

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Greice Jurema de Freitas Goch¹
Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares²
Tânia Castro Gomes³

I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto delineamos conceitos e discussões sobre as legislações educacionais, a política educacional e a concepção de educação integral adequada para a Amazônia no oeste paraense.

Em relação aos fundamentos legais, fazemos um breve compêndio do que a Carta Magna (CF– 1988) enfatiza sobre os princípios educacionais como mola propulsora para desencadeamento de uma educação que prime pela dignidade humana e privilegie uma educação mais cidadã e in-

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Orientanda da Prof.^a Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares. Especialista em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade pela ULBRA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E–mail: greicejurema@bol.com.br

²Doutora e Pós–doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós–graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFO-PA. Coordenadora Associada II do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)–Edital n° 071/2013. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E–mail: maria.colares@ufopa.edu.br

³Mestranda em Educação do Programa de Pós–graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares. Especialista em Gestão Escolar pela UNAMA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. Integrante do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). E–mail: tcastrogomes@bol.com.br

tegral, dando ênfase, também, aos preceitos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996).

Posteriormente, apresentamos a articulação destes fundamentos legais com a política educacional atual. E, em seguida, há o desafio de mostrar pistas educacionais para o desenvolvimento integral da pessoa permeado pela Educação integral na Amazônia.

2. SOBRE LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As indagações gerais sobre educação remetem-nos a refletir sobre a diversidade educacional em nosso país e as políticas educacionais que são formuladas e executadas de modo a contemplar ou não essa diversidade. Não é novidade que a educação, em nosso país, sempre foi tratada como um privilégio para algumas classes sociais, de tal maneira que, historicamente, os primeiros investimentos por parte do Estado no campo educacional se deram por conta de atender a uma necessidade urgente advinda do fato de a família real ter vindo instalar-se no Brasil, e não pela necessidade de atender à sociedade civil.

Apesar de o Brasil, a partir desse período, contar com seis constituições federais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967) que buscaram atender as demandas sociais, foi somente com a sétima, a Constituição Federal de 1988, que novas perspectivas de democratização nacional surgiram com mais ênfase, em virtude de todo um movimento político e social no que diz respeito à proteção aos direitos humanos econômicos, sociais e culturais. Os segmentos marginalizados demandavam bens e serviços não atendidos de modo satisfatório e, em consequência, a necessidade de elaboração, por parte do Estado, de políticas públicas que os atendessem. Assim, buscando considerar a maioria da população em suas carências de bens e serviços, políticas públicas foram promovidas pelo Estado que, no entendimento de Hofling (2001, p. 31), “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Além de outras diretrizes, a Constituição Federal (1988) em seus artigos 211 e 212, define e atribui responsabilidades da educação nacional, bem como a aplicação financeira de cada ente federado. A questão percebida é que não há coerência do que decreta a lei com o que acontece na realidade social. Ou seja, as leis são elaboradas em gabinetes bus-

cando inferir o que seria melhor para a organização social, contudo, na maioria das vezes, a efetivação das leis não é garantida pelo Estado.

Outro aspecto relevante é a ausência de participação social na elaboração dessas leis, bem como das políticas públicas e, dentro delas, as educacionais. Na maioria das vezes, essa participação acontece de forma representativa e não direta, corroborando o distanciamento entre a legalidade e a realidade. Sobre isso, Colares (2006, p. 28) reza que a política pública deve ser definida como “o resultado de um duradouro e complicado processo que envolve interesses divergentes, confrontos e negociações entre várias instâncias instituídas e entre os autores que delas fazem parte”.

Assim, fica evidente que na elaboração das políticas educacionais não devemos dissociar um projeto de educação do projeto de sociedade, pois esse projeto ou se propõe a educar para a submissão ou, como ideal, educar para uma formação emancipatória.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– Lei Nº 9.394/1996 trouxe avanços no que se refere à redistribuição de responsabilidades para a União, Estados e Municípios nos Sistemas de Ensino, evidenciando a municipalização e descentralização por meio da Reforma educacional dos anos 1990. Diante disso, Colares (2006, p. 25) enuncia uma reflexão sobre a descentralização:

[...] A reforma educacional dos anos 90, sendo herdeira dessa história marcada por mais recuos do que avanços, por experiências em que a descentralização foi sinônimo de omissão e abandono, não pode ficar isenta de críticas, especialmente quando é entendida dentro de um contexto mundial de redução do papel social do Estado.

Assim, observamos a necessidade de se analisar a elaboração das políticas públicas, assim como das políticas educacionais, diante do contexto de tal reforma que foi influenciada pela globalização e pela privatização dos serviços públicos com o falso discurso de que o Brasil sairia da dependência econômica com os organismos internacionais (FMI e Banco Mundial) por meio da educação, principalmente na gestão da escola e no financiamento do ensino público.

Outra política educacional que trouxe relevante avanço para a Educação instituída como política de Estado foi o Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabeleceu a Meta 6, que diz: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cin-

quenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Neste sentido, torna-se obrigatória, nos sistemas de ensino, a implantação da Educação em tempo integral, assim como a adequação dos espaços escolares com ênfase aos processos de gestão administrativa, pedagógica e financeira. Porém, há que se considerar toda a situação de descontinuidade desta política, assim como a crise financeira que assola o Brasil neste momento. Saviani (2014) assevera que as políticas educacionais brasileiras desenvolvem as seguintes características: a filantropia (ideia de Estado mínimo), protelação (adiamento do enfrentamento dos problemas), a fragmentação (medidas sem unidade e descontínuas que impediram a criação de um sistema de organização escolar) e a improvisação (aprovação de emenda constitucional, lei, decreto e portaria sem fazer a correlação com medidas já existentes). Toda essa contextualização é relevante devido às políticas educacionais serem elaboradas mediante uma proposta de programa governamental relacionada ao momento histórico e aos anseios políticos dos governantes, o que causa a descontinuidade quando estas políticas não se transformam em lei; isto é, em Política de Estado, ocasionando também a precarização e a privatização da educação.

Assim sendo, o que é almejado é o estabelecimento de políticas educacionais que favoreçam uma educação que priorize a inclusão social e a diversidade cultural, e não somente o repasse de programas que são instituídos pelo governo federal como políticas públicas de caráter regulatório que, posteriormente, são transplantados para as outras esferas governamentais (Estados e Municípios) de forma unidimensional.

Durante muito tempo o conhecimento nos foi repassado somente sob uma ótica em que algumas culturas se sobressaíam em detrimento de uma “cultura inferior”. No período da expansão europeia os povos eram subjugados não somente em suas riquezas econômicas como também em sua riqueza cultural. E é claro que cada cultura correspondia ao contexto histórico em que aquela sociedade estava inserida.

No intuito de transmitir esses conhecimentos adquiridos no decorrer do tempo, temos a instituição escola com essa função específica, a de disseminar esse conhecimento cultural a todas as classes sociais. No entanto, sabemos que a educação não acontece somente no âmbito formal da instituição, mas sim, em outros espaços extraescolares como, por exem-

plo, nos espaços que chamamos de educação informal e educação não formal. No que se refere à educação formal, pode-se dizer que é aquela que acontece na escola mediante a participação do professor e que tem os objetivos relativos ao ensino e à aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados. A educação informal ocorre na família, na igreja, com amigos, no bairro, ou seja, por meio da interação com grupos nos quais as pessoas estão inseridas desde o momento de seu nascimento, e são vivenciadas de acordo com os costumes, valores e cultura de seus familiares. Por outro lado, a educação não-formal é aquela que ocorre na interação com o mundo que nos cerca em uma amplitude maior do que estamos acostumados a lidar como, por exemplo, em processos organizativos da sociedade civil com ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade (Movimentos sociais, organizações não-governamentais, processos educacionais, por meio da atuação de conselhos e colegiados, dentre outros). Gohn (2001, p. 100) faz a diferença entre educação não-formal e informal enfatizando que:

O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos e naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.

É nessa dinâmica educacional além dos muros da escola que a aprendizagem também acontece e é apropriada por meio das relações sociais no contexto em que as pessoas vivem e convivem. Assim, observamos que a educação está presente na vida da humanidade como um processo intrínseco de aprendizagem, seja esta escolar ou não. Corroborando com esta ideia, Gohn (2001, p. 13) ressalta:

Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva que aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania. Trata-se de uma concepção ampliada, que alarga os domínios da Educação para além dos muros escolares e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade.

De acordo com Brandão (2007, p. 7) “ninguém escapa à educação”; assim, identificamos que mesmo antes de se institucionalizar a escola, enquanto órgão oficial que promove a educação, a educação acontecia e continua acontecendo por um processo instrutivo por meio da troca de experiência. No entendimento de Brandão (2007, p. 13):

A educação existe onde não há a escola e por toda a parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra, onde ainda não foi criada nem sequer a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

Conceituar educação é, de certa forma, relativo, pois depende de onde essa educação se faz presente e qual sua finalidade. Em um conceito básico, optamos pelo *Dicionário Aurélio* (2010) que nos diz que a educação é um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Ora, a princípio, o conceito parece simples, mas quando analisado, observa-se que por si só não é suficiente para explicar de modo satisfatório o que é educação, haja vista que ela não pode estar desligada das concepções sociais vivenciadas em épocas distintas de acordo com os aspectos históricos com relação ao ensino. No entendimento de Libâneo (2001, p. 7), tem-se que:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano.

Dessa forma, a escola, durante muito tempo, nos ofereceu uma educação que enfatizava a memorização e a reprodução de conteúdos escolares sem reflexão. Essa educação era baseada em aulas expositivas, cujos atores do processo ensino-aprendizagem, professor e aluno, tinham papéis completamente opostos. Enquanto o primeiro detinha todo conhecimento de um conteúdo indiscutível a ser memorizado, o segundo, o aluno, devia se manter passivo, obediente e memorizar conteúdos que seriam quantificados em uma avaliação que se propunha a medir o quanto de conhecimento o aluno conseguiu guardar na memória (ANASTASIOU, 2001, p. 60).

A educação baseada em memorização e repetição de modelos não exigia reflexão, pois era suficiente a reprodução de respostas de acordo com o ensinado nas aulas. A criatividade era cerceada e não havia possibilidade de expressar a opinião própria em relação ao conteúdo em questão. Essa concepção de ensino aprendizagem Paulo Freire denominou educação bancária, na qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2013, p. 80).

Essa escola reprodutora predominou por um longo período em nossa história, porém com resistências por parte de educadores e movimento sociais organizados que lutam em prol de uma educação que provoque um ensino no sentido de fomentar um aluno atuante e pensante, que compreenda as mudanças sociais, políticas e econômicas no contexto em que está inserido. Esse é o aluno que se quer formar, com uma compreensão de mundo, também conhecida como leitura de mundo, esta que é anterior à leitura da palavra. No entanto, ambas devem coexistir, pois a continuidade de uma depende da outra (FREIRE, 1992, p. 20).

Nossa Constituição Federal, datada de 1988, no seu Artigo 205, explicita a educação como direito de todos e a sociedade como colaboradora e incentivadora, além do objetivo geral:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, no artigo citado, é possível deduzir que a qualidade da educação perpassa pelo pleno desenvolvimento da pessoa humana o que corresponde aos aspectos não somente cognitivos, mas sugere uma formação humana integral, do sujeito para o exercício pleno da cidadania. No entanto, de acordo com as condições de trabalho oferecidas no campo educacional, “é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania participativa e responsável” (COELHO, 2009, p. 93).

Com isso, entendemos que discutir a educação não é tarefa fácil. Primeiro não existe um conceito fixo e acabado sobre o que é educação. Segundo, a educação não acontece somente em meios institucionais, mas também nos múltiplos espaços em que se vivencia e cuja diferenciação recebe a denominação de educação formal, informal e não formal. Outra questão é a concepção de educação que permeia determinada época na história social e por último a qualidade da educação oferecida em conformidade com o homem que a sociedade objetiva formar.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E A AMAZÔNIA

No Brasil, a região é denominada Amazônia Legal por estar situada dentro dos limites do país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– IBGE, ela possui uma extensão total de aproximadamente 5.020.000 km², e corresponde à área dos Estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), acrescidos da totalidade do Estado de Mato Grosso e dos municípios do Estado do Maranhão ([http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), 15/11/2016).

Percebemos, assim, que a Amazônia é um local cuja localização geográfica é caracterizada por sua grande extensão territorial, na qual se têm longas distâncias a percorrer sem a infraestrutura adequada e acessível à grande maioria da população amazônica. Por outro lado, possui grandes riquezas não somente no que diz respeito à fauna e à flora, mas à sua diversidade populacional, cultural, geográfica, econômica e social, condições que suscitam o desafio de pensar uma educação plural, que contemple e satisfaça esses diferentes contextos amazônicos. Assim sendo, Higuchi; Azevedo e Forsberg (2004, p. 107) registram que:

A floresta abriga um número enorme de povos nativos ou não, que vivem em contato direto e imediato com esse ambiente. São os chamados “povos da floresta”, entre eles podemos citar os caboclos, os índios e ribeirinhos, alguns vivendo às margens dos rios e outros em áreas de terra firme de difícil acesso. Para, essas pessoas, a floresta significa muito mais do que o valor funcional, alimentício ou econômico. A maior parte dessas populações tem uma relação tão estreita com os recursos físicos naturais (sol, água, rocha, árvores, plantas, etc.) e a fauna (animais) que a floresta, como um todo, passa a ter valores e significados existenciais, morais e religiosos. São elementos pelos quais, e em torno deles, se criam lendas, mitos, fantasias gerando formas de vida, hábitos e costumes específicos dos amazônidas.

Mediante esse contexto, é necessário destacar a complexidade dos povos e das culturas multidimensionais que devem ser permeadas no processo educacional, respeitando tanto a singularidade como a pluralidade cultural destes povos. Tudo isso se reflete, também, na importância de os agentes do sistema de ensino da rede pública estadual e municipal elaborarem e implementarem políticas educacionais locais que estejam de acordo com esse contexto, até porque a educação que deve ser repassada na cidade deve ser diferente para os povos campesinos.

Nesta complexidade amazônica, a educação ora exigida sofre também a interferência do sistema capitalista globalizado, desenvolvendo uma educação massificadora, reprodutora e competitiva, na qual os governantes dos países desenvolvidos e grandes empresários veem na região um grande patrimônio florestal natural de reservas minerais, com fontes energéticas, com potencial turístico e com a possibilidade de ocupação humana para a produção agroindustrial.

Com isso, percebemos a necessidade de contraposição à educação instituída pelo sistema capitalista de maneira a forjar na escola, espaço onde o saber formal acontece, alternativas que possibilitem, além da apropriação dos conhecimentos culturalmente valorizados, o desenvolvimento da potencialidade em todas as suas dimensões e não somente a cognitiva, visando ao desenvolvimento do sujeito autônomo, crítico e reflexivo. Na concepção de Paro (2013, p. 19),

O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para a aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para a prender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc.

Assim, confirmamos que o modo de produção do conhecimento científico permanece linear, baseado em um modelo disciplinar em que primeiramente se desenvolve o conceito e depois se emprega, reforçando a cisão entre teoria e prática, tão discutida e tão presente ainda em nossas escolas. No sentido de promover a educação integral, que busca incrementar uma prática interdisciplinar por meio da articulação dos diferentes saberes necessários à formação do sujeito, as políticas públicas são desenvolvidas no sentido de fomentar a implantação e consolidação da educação integral em nosso país, principalmente nos locais mais distantes do centro sul do País, como é o caso da Amazônia.

De acordo com o Ministério de Educação (MEC), são desenvolvidos programas na educação básica, que corresponde à educação infantil, ensino fundamental e médio, que visam ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e os espaços utilizados na educação escolar, por meio da articulação com equipamentos públicos e comunitários, bem como ampliar as oportunidades educativas dos alunos em suas comunidades. (<http://portal.mec.gov.br>, 15/11/2016). Esses programas chegam a todas as escolas do país e precisam da adesão dessas instituições para que o governo aloque verbas para a implementação deles. É uma estratégia para

promover a educação integral, sobre a qual, em conformidade com Coelho (2009, p. 93):

[...] é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Trata-se de possibilidades que provocam pensar um conhecimento a partir da realidade, dos desafios e dos saberes que acontecem no dia a dia de nossa vivência e convivência na cultura local e de acordo com as necessidades que se apresentam nessa realidade heterogênea, de modo que esta não pode ser pensada de maneira vertical sem levar em conta os sujeitos envolvidos, assim como a diversidade cultural e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo delineou a política pública educacional brasileira por meio do resgate histórico da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Com base no texto, constatamos que houve um processo de complexificação dos direcionamentos da política instituinte e regulatória. Movimento entrelaçado ao aparecimento de novas dinâmicas, tais como a globalização da economia e as novas formas e significados assumidos pelos Estados Nacionais.

Observamos, também, que foi desenvolvida uma política educacional conservadora, diferente daquela suscitada pelos direcionamentos da Constituição Cidadã. Outro aspecto abordado foi a relação destes dispositivos legais com a concepção de educação, que faz a articulação entre a educação formal, informal e não formal.

No entanto, é necessário ressaltar que, segundo Paro (2009), é preciso reflexão sobre o conceito atual de educação como mera transmissão de conhecimentos. Deste modo, não nos interessa uma escola com essa concepção, inadequada aos modos de educação integral, pois a educação integral que se busca não é sinônimo de ampliação do tempo escolar. Busca-se repensar o tempo e os espaços atuais em que são desenvolvidas as atividades escolares de maneira linear, divididas didaticamente em disciplinas que transmitem conteúdo; a possibilidade de reorganizar

essas atividades de forma interdisciplinar é imprescindível para que haja um diálogo curricular em que este seja desafiador aos alunos na busca do conhecimento.

Outra questão refere-se ao planejamento docente quanto às atividades propostas. No modo de organização atual do ensino não há espaço para discussões coletivas que busquem o diálogo citado anteriormente. A apropriação da concepção de educação integral no sentido do desenvolvimento global do aluno sugere o caminho adequado às transformações inevitáveis na busca de uma educação de qualidade em nossas escolas, uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico, que ressignifique o conhecimento transmitido por meio dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas consistentes e inseridas no contexto histórico-cultural e heterogêneo.

Sendo assim, as exigências da sociedade atual, no que se refere ao papel da escola, têm sido no sentido de que a instituição escolar possa desenvolver uma educação cidadã e integral, por meio de uma formação científica e crítica, que, acima de tudo, reconheça o direito da população a ter acesso a uma educação que contemple a diversidade cultural e social, uma educação específica sobre a Amazônia, sem, no entanto, privar os sujeitos do conhecimento mais amplo, que permita conhecer e apropriar-se dos saberes científicos reconhecidos culturalmente como universais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. **Cadastro de Municípios localizados na Amazônia Legal**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/amazonialegal.shtm?c=2>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação–MEC / **Ações e Programas da Educação Básica**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>> Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/civil_03/Constituição% C3A7ao.htm](http://planalto.gov.br/civil_03/Constituicao%20C3A7ao.htm)> . Acesso em: 25 out. 2016.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 83–96, abr. 2009.

COLARES, M. L. I. S. **Políticas Educacionais no município de Santarém**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8. ed. Curitiba: Positivo 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não– formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 71).

HIGUCHI, M. I. G.; AZEVEDO, G. C. de; FORSBERG, S. S. A Floresta e a sociedade: histórias, ideias e práticas. In: HIGUCHI, M. I.G.; HIGUSHI, N. **A Floresta Amazônica e suas múltiplas dimensões**: uma proposta de Educação Ambiental. Manaus: INPA; Brasília: CNPq, 2004.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001 p. 30–41.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153–176. 2001. Editora da UFPR.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

CAPÍTULO 5

MUDANÇAS NO CENÁRIO NACIONAL: REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA

Adriângela Silveira de Castro¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

I. INTRODUÇÃO

A educação de qualidade é um “trunfo” no discurso de políticos que se mostram comprometidos com o sistema educacional e o bem estar da sociedade, no entanto, ainda estamos longe de sermos considerados um padrão de referência, mesmo com todos os avanços na educação brasileira. É intrigante esse distanciamento da retórica da qualidade com a realidade da educação, como é notório ao analisar o Índice da Educação Básica (IDEB). Diante disso surge o questionamento porque a educação no Brasil não alcançou o patamar desejado? São vários os motivos, que passam por má gestão, desvios de verbas a interesses políticos e principalmente alienação da população. Para a professora Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos “As elites dirigentes clamam por mais educação, no discurso, mas quando muito é por apenas uma educação instrumental, que prepare minimamente seus trabalhadores, para continuarem

¹Mestranda 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, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR–UFOPA. E-mail: adriangela22@gmail.com

²Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFO-PA. Coordenadora Associada II do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)–Edital n° 071/2013. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br.

a ser explorados, porque outra educação para a elite, esta dela se incumbem” (SANTOS, p. 7).

E quando se trata de Amazônia, como está a qualidade da educação das escolas localizadas na região? Que educação tem sido oferecida na Amazônia? Para entender a situação da Amazônia é preciso fazer referência da educação no Brasil, que está nos últimos lugares na avaliação do PISA, e com relação a Amazônia, essa realidade não é diferente. Daí surge a discussão de focar na realidade local para melhoria da qualidade da educação, devido as peculiaridades dessa região.

Mas será se precisamos de uma educação diferenciada? Pergunta que pode nortear nosso entendimento quando damos ênfase às peculiaridades locais. Todavia, é importante ressaltar que as demandas na Amazônia são diferentes, mas que não convém dar ênfase somente ao contexto local e esquecer-se do grande universo que nos cerca, desta forma destacamos a importância do contexto universal, pois a educação emancipadora não fica restrita ao pequeno contexto local sem entender o universal, ambos precisam ocorrer em sintonia. Para Siqueira (2016, p. 93) “a educação pensada para a Amazônia, nessa perspectiva, deve garantir aos educandos o direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, além do respeito aos conhecimentos e à cultura de cada grupo específico”.

A Amazônia por todo seu potencial e biodiversidade tem grande importância para o Brasil e atrai os olhares do mundo, de acordo com Corrêa e Hage (2011, p. 4):

A região possui a maior área preservada de floresta tropical do planeta e de diversidade biológica, com 250 milhões de hectares de floresta, onde estão estocadas, aproximadamente, 14 bilhões de m³ de madeira comercializável e é possível encontrar cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais do país. A existência de plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas; e de 67% dos mamíferos, 59% das aves e 32% dos anfíbios registrados no país, são destaques marcantes de sua biodiversidade; e quando consideramos os primatas (macacos e micos), nela podemos encontrar 76% das espécies do Brasil.

Mas em relação ao povo que vive na região, será que conhecem a realidade da floresta? Do potencial do grande patrimônio natural que tem a disposição? E principalmente da contradição em relação à riqueza que é produzida na região e das poucas condições que é ofertada aos seus habitantes?

A Amazônia não está isolada do contexto nacional, pois não é um sistema fechado, a globalização, acesso as tecnologias tem esse papel de aproximar os espaços geográficos, possibilitando maior conexão e envolvimento das diversas culturas, desta forma a educação para a Amazônia engloba toda uma cultura e conhecimentos universais, que são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e cultural para a emancipação da população amazônica.

Desta forma, as mudanças no cenário nacional são de interesse da região, como as novas medidas trazidas pelas propostas de emenda constitucional com relação à temática da educação em tempo integral, a MP 746 de 22 de setembro de 2016 e a PEC 241/55, que apontam medidas que afetarão diretamente o investimento em educação pública de qualidade, medidas estas que estão sendo impostas sem que haja uma participação efetiva da comunidade tem levado a reflexão dos rumos que a educação vem ganhando e quando se trata de educação nacional a Amazônia não está isenta dos benefícios ou malefícios que essas mudanças trazem no escopo.

Como se pode acompanhar, a educação Integral tem sido tema recente nos debates das mídias sociais, apresentada como uma proposta do atual presidente Michel Temer, mas que contraditoriamente exclui disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e junto com outra medida que “congela” por vinte anos o investimento em educação, assim como da saúde, dois pilares fundamentais que garante a dignidade da pessoa humana, indo de encontro a Constituição Federal, que assegura esse princípio no artigo 1º, inciso III.

Acreditando que a educação é um elemento primordial na emancipação humana e com receio dos impactos negativos da PEC 55 para continuidade de uma educação pública de qualidade é que surgem as seguintes indagações: Como viabilizar as metas do Plano Nacional de Educação com uma estagnação nos investimentos? Será se a solução é essa? Defendemos que um país jamais conseguirá se manter estável se seus habitantes não tiverem um mínimo de dignidade, podendo gerar dessa forma caos com aumento das desigualdades, fome e violência em geral.

Diante disso, pretendemos nesse artigo analisar a educação integral no contexto geral e amazônico e as implicações das mudanças no cenário nacional para a construção de uma educação de qualidade seja na Amazônia ou qualquer outra região do Brasil.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO PLENA DO INDIVÍDUO

Importante ter noção do conceito de educação integral, para analisarmos as mudanças no cenário atual. Para Coelho (2009) e Gonçalves (2006), educação integral é aquela que desenvolve o indivíduo em todas as suas dimensões, sejam elas, física, emocional e cognitivo.

O conceito mais tradicional encontrado para a definição da educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas em sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações (GONÇALVES, 2006, p. 3).

A educação é um dos direitos sociais, que é assegurado ao cidadão, garantido pela Constituição Federal de 1988, art. 6º, todos tem direito ao acesso a educação de qualidade, isso é princípio fundamental. No artigo 227, sobre educação integral, concebida pela família, sociedade e Estado, expressa:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998).

Para uma educação integral defendemos a necessidade de uma escola de tempo integral, que é fundamental para proporcionar experiências educacionais extras, dando condições ao desenvolvimento de uma educação plena, conforme apresenta Gadotti (2009, p. 38):

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

Uma legislação específica para a educação de tempo integral é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – LDBEN/96, que no artigo 34 expressa o termo “tempo integral”:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O conceito de tempo integral ganha destaque com o Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014) em que educação de tempo integral é assegurada legalmente, conforme disposto na Meta 6 do PNE 2014–2020 que apresenta como estratégia: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33).

Esse tempo a mais é para garantir uma educação para o desenvolvimento do sujeito, para lhe propiciar uma formação emancipatória e não como forma de preparar mão de obra para o mercado, como assistencialismo ou manter a classe dominante no controle. É preciso propiciar a todos os brasileiros igualdade de condições, e isso só é possível com políticas sérias, ou seja, de valorização do indivíduo, com o compromisso social, como dever do estado. Uma das formas para melhorar o sistema escolar é oferecer uma educação pública de qualidade, ou seja, uma educação integral, que de acordo com Gadotti (2009, p. 41–42) é:

O que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística.

Não apenas ampliar o tempo, mas rever o projeto político pedagógico e criar as condições para sua efetivação. Na gestão de uma escola de tempo integral é importante o investimento do setor público para dar o suporte logístico e de formação.

O aluno que tem uma educação emancipadora terá a chance de ser autônomo, capaz de questionar e agir, além de ser liberto da alienação que povoa o mundo do trabalho e até das escolas ruins, como afirma Paro (2009, p. 18–19):

Se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que

temos hoje. Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta.

A educação integral de tempo integral precisa de muitos subsídios, como dentre outras coisas escolas estruturadas, e um projeto político pedagógico que seja capaz de contemplar disciplinas basilares para formação do indivíduo, no entanto, percebemos um retrocesso com as novas mudanças no Ensino Médio, que retira do currículo escolar disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PEC DO ENSINO MÉDIO

Uma das mais recentes e polêmicas políticas públicas da educação no Brasil são as medidas provisórias em torno da educação integral e Ensino Médio. No atual governo de Michel Temer, iniciado em agosto de 2016, após a cassação do mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, foi aprovado a Medida Provisória – MP 746 de 22 de setembro de 2016 que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que não foi amplamente discutida com a comunidade.

Observamos assim que a educação está sendo tratada como um serviço assistencialista para a população, pois se deseja aumentar a carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa e Inglesa, retirando disciplinas como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, pois tais disciplinas não atenderiam aos interesses mercadológicos da sociedade capitalista, já que contribuem para o desenvolvimento do senso crítico do indivíduo. Um retrocesso ao ensino e a democracia, tendo em vista que essas reformas são impostas sem ouvir a comunidade educacional e aos

alunos, muito deles reunidos em protesto contra essa Medida Provisória 746, conforme exposto em Editorial:

Frente ao autoritarismo inerente às reformas unilaterais, efetivadas por ato presidencial, envolvendo toda a estrutura e os objetivos da educação básica brasileira, sem diálogo com gestores, profissionais do magistério e estudantes, não resta alternativa, senão resistir. Efetivamente, no momento em que fechamos esta edição de *Educação & Sociedade*, mais de mil escolas, institutos federais e universidades se encontram ocupadas em sinal de protesto (EDITORIAL, 2016, p. 1).

O clamor da sociedade parece não ser ouvido, e a mídia apresenta-se inerte a todas as manifestações que estão ocorrendo. Os governantes parecem insensíveis aos que estão lutando por uma educação de qualidade, continuam aprovando as medidas provisórias e Proposta a Emenda Constituição sem refletir ou dialogar com a comunidade, os profissionais da educação e alunos.

Tal medida é um contra censo a uma LDB 9.394/96 que define os princípios e fins da educação, conforme o artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao mesmo tempo em que traz como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, retira disciplinas que contribuem na formação do pensamento crítico, fundamentais para que o aluno tenha uma educação integral. Diante disso é possível se questionar o que significa o exercício da cidadania, e como propiciar estudos posteriores, conforme expresso no artigo 22 da LDB 9.394/96: “A educação básica tem por finalidades 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.”

A educação que se propõe com as mudanças no Ensino Médio aproximam-se cada vez mais de uma educação tecnicista, cujo objetivo maior é de formar o aluno para o mercado de trabalho, sem levar em conta seu desenvolvimento pleno.

O artigo 1º da medida provisória 746 altera a lei de diretrizes e bases da educação, ampliando a carga horária e colocando como disciplina obrigatória Língua Portuguesa e matemática, no entanto, retira

do Ensino Médio artes e educação física, conforme os parágrafos 2º e terceiro do artigo 26 que passou a vigorar com essas alterações:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno.

Como se pode analisar, o ensino da arte e a educação física, assim como a sociologia e filosofia deixam de ser obrigatório no Ensino Médio.

O Ensino Médio tinha uma carga horária mínima anual de oitocentas horas, no entanto, com a MP 746 deverá ser progressivamente ampliada, conforme apresenta o parágrafo único do artigo 24 da LDB. A princípio a ampliação desse tempo para as escolas de Ensino Médio é algo positivo, pois esse tempo a mais para a escola de tempo integral é necessária para que seja possível desenvolver uma educação integral. Mas ao analisarmos as alterações feitas na LDB percebemos que dificilmente uma escola poderá propiciar uma educação integral se a escola deixar de inserir no projeto político pedagógico disciplinas e atividades que dão suporte para essa formação completa do aluno.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PEC/55

A PEC 55 é uma proposta de emenda à constituição federal de 1988, conhecida como Novo Regime Fiscal. Inicialmente denominada de PEC 241 quando tramitava na Câmara dos Deputados, depois de aprovada nessa instância, foi enviada ao senado e passou a ser chamada de PEC 55. Aprovado em primeiro turno no senado federal, e pela forma como os políticos vem conduzindo as decisões, formulando as emendas à constituição para benefício de uma pequena elite, não resta dúvidas que terá aprovação em segundo turno e a PEC 55 começará a vigora a partir de 2017 e em 2018 para as áreas de saúde e educação.

A PEC 55 quando aprovada no Senado congelará todos os gastos primários por 20 anos, dentre esses gastos estão os relacionados à saúde e educação, segurança, habitação, transporte, saneamento, urbanismo, cultura e assistência social. Como esclarece João Sicsú no site Carta Capital, isso se dará da seguinte forma: A regra é que os gastos primários de cada ano somente poderão aumentar de acordo com a inflação passa-

da (medida pela variação do IPCA acumulada em 12 meses até junho do ano anterior). E essa regra deverá vigorar por 20 anos.

O único gasto que não será congelado é o relacionado a despesas financeiras com a dívida pública, que atualmente já corresponde a uma grande parcela dos gastos. Analisando os resultados negativos, principalmente à população mais pobre, a sociedade tem se organizado e ocupado as instituições públicas, no intuito de barrar a aprovação da PEC 55. Outro segmento que tem se posicionado é o Conselho Federal de Economia, que emitiu nota pública contra a essa PEC.

O Conselho Federal de Economia, entidade representativa dos 230 mil economistas brasileiros, posiciona-se francamente contra a PEC 241, posicionamento adotado no 25º Simpósio Nacional dos Conselhos de Economia, realizado de 31 de agosto a 2 de setembro em Natal (RN) e que reuniu cerca de 200 economistas representando os 26 Conselhos Regionais de Economia (COFECON, 2016).

O COFECON (Conselho Federal de Economia) defende que o Brasil precisa retomar o crescimento, mas não a qualquer preço, mas preservando a inclusão social e avançando na distribuição social e espacial da renda. É contraditório que os governantes que estão no poder não estejam analisando os impactos negativos que essa PEC acarretará a população, ainda mais tendo em vista as desigualdades que permeia o Brasil.

Contudo, em lugar deste debate, adota-se o caminho mais fácil, jogando o ônus nos ombros dos mais pobres. Dessa forma, o governo traça um falso diagnóstico, identificando uma suposta e inexistente ganância do setor público, em particular em relação às despesas com saúde, educação, previdência e assistência social, responsabilizando-as pelo aumento do déficit público, omitindo-se as efetivas razões, que são os gastos com juros da dívida pública (responsáveis por 80% do déficit nominal), as excessivas renúncias fiscais, o baixo nível de combate à sonegação fiscal, a frustração da receita e o elevado grau de corrupção (COFECON, 2016).

Ao invés de buscar resolver os problemas do Brasil, como sonegação fiscal, corrupção, os políticos propõem aumentar ainda mais as desigualdades sociais.

O estabelecimento de um teto para os gastos não é algo ruim em si, o problema é como tem sido proposto na PEC 55. Tendo em vista que o país voltará a crescer e superará a crise, por que não estabelecer um teto que vincule os gastos ao PIB? É preciso ainda fixar um prazo razoável para revisão desses percentuais (dois ou três anos), bem como incluir nesse teto também as despesas financeiras (<http://aplink.com.br/PEC55>).

A carga tributária do Brasil está entre as mais altas do mundo, a sociedade paga caro para manter a máquina pública, então é normal que tenha o retorno através de investimento em educação e saúde, mas o que a PEC 55 propõe é “congelar” esses investimentos por vinte anos. O cidadão vai continuar contribuindo, mas não terá seus direitos expressos na Constituição Federal de 1988 garantidos. A PEC 55 parece insanidade pensar em uma proposta que a médio prazo, nem falamos em longo prazo que poderá trazer caos ao sistema de saúde e educacional, pois deixar de investir em educação e saúde em um país que não tem os melhores indicadores nessas áreas é assumir que não está preocupado com o bem estar dos pobres, que são os que mais dependem dos serviços públicos.

A explicação do governo é que os gastos primários tem causado esse “descontrole” na economia, no entanto é perceptível que não são os investimentos em educação e saúde que tem causado sérios problemas ao regime fiscal do Brasil, os juros em dívida pública tem sido o grande causador do desequilíbrio econômico, mas, o governo continua mantendo esses gastos com despesas financeiras como prioridade em detrimento do bem dos brasileiros.

O governo aprova uma medida de educação de tempo integral para o Ensino Médio, mas incoerentemente propõe uma PEC que congela os investimentos, o que inviabiliza investir em educação integral de tempo integral.

5. CONCLUSÃO

Como apresentada na introdução, a qualidade da educação pública faz parte do discurso dos políticos que se dizem comprometidos com a educação, mas esse adjetivo “qualidade” apesar de ser algo que já vem sendo discutido há bastante tempo, ainda não é uma realidade em grande parte do sistema de ensino brasileiro.

A questão é bem mais complexa do que se apresenta, pois não está ligada apenas a falta de infraestrutura da maioria das escolas públicas ou de má gestão escolar ou professores desqualificados, é claro que esses são fatores que influenciam diretamente na qualidade do ensino, por traz de tudo isso está a falta de comprometimento dos que deveriam ser representantes do povo, que além de não “fazer” políticas públicas duradoras, estão deixando de lado sua função para cuidar de interesses pessoais e

muitas vezes desviando as verbas a serem investidas em prol da população, causando sérios prejuízos para os brasileiros.

Infelizmente essa atitude de desviar dinheiro nas mais diversas esferas do governo não é uma prática apenas dos altos escalões da política, isso também ocorre em outros setores públicos. A corrupção também está nas atitudes das pessoas que vendem seus votos, não tem consciência que isso implica em colocar no poder pessoas sem caráter e descomprometidas com as políticas sociais.

A corrupção destrói vidas, pois não permite que os investimentos em educação e saúde cheguem a seus destinos e com isso tira o alimento e o conforto das crianças e os leitos dos hospitais. Se não bastasse, o Senado Federal acaba de aprovar em primeiro turno a PEC 55, prejudicando a população mais pobre, pois congelar os investimentos em educação e saúde é decretar o caos a médio e longo prazo.

É óbvio que em 20 anos continuará a nascer mais pessoas, poderão ocorrer epidemias, como a mais recente, do zika vírus, o que compromete o sistema de saúde e serão necessários altos investimentos para atender a essas novas demandas. Como o contingencial que está aí não é suficiente, a precariedade é dominante, como será então se aumentar as demandas e investimentos continuarem estagnados?

Com relação à educação na Amazônia, a região precisa de maior atenção, pois muito já sofreu o abandono e negligência por falta de investimento ou má administração dos recursos repassados. Portanto, é importante que se tenha um sistema educacional que incorpore essa realidade, mas que não se limite somente as peculiaridades locais. É necessário que a população tenha consciência da importância da Amazônia no cenário econômico e do não retorno econômico, e que a região precisa de investimentos nos setores sociais e de infraestrutura, que atualmente é ínfimo, e a partir de então saibam assim se posicionar e lutar por seus direitos, não aceitar tudo que é imposto, e que seja conhecedor da riquíssima cultura, do meio ambiente e da diversidade biológica, pois isso contribuirá para uma educação de qualidade, que objetiva formar o indivíduo de forma completa, na sua dimensão biopsicossocial, como defende a educação integral.

A educação para a Amazônia, assim como em qualquer lugar, deve ser uma educação de qualidade, como a almejada pela educação integral de tempo integral, que tem como finalidade formar indivíduos cons-

cientes dos seus atos, que sejam críticos, prezem pelos princípios morais e de cidadania, não se vendam e saiba reivindicar seus direitos, mas que também tenha consciência de suas obrigações. A escola que desejamos para a Amazônia é a de tempo integral, que ofereça educação integral, desta forma o repúdio as imposições que os governantes vêm adotando.

As escolas de tempo integral localizadas na Amazônia ainda são incipientes, na cidade de Santarém-PA existem apenas duas escolas de tempo integral, uma localizada na zona urbana e outra na zona rural. E esse quantitativo tende a permanecer inalterado, pois dificilmente será possível implementar novas escolas de tempo integral na rede municipal se os recursos em educação permanecerem congelados, tendo em vista as mudanças no cenário nacional acarretados pela PEC dos gastos públicos.

Mesmo com os avanços no sentido de uma educação integral de tempo integral, ainda são poucas as escolas que estão disponibilizando essa experiência, pois os investimentos em educação ainda são insuficientes para viabilizar a meta 06 do PNE.

Essas alterações apresentadas pela PEC 55 vão de encontro ao que preconiza a Constituição Federal, que além de não assegurar a dignidade da pessoa humana, poderá prejudicar investimentos em áreas sociais e educacionais e até mesmo inviabilizar a MP 746 que foi aprovada pelo atual governo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

Acesso em: 29 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014–2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro, 2009.

Editorial: Uma Reforma Apressada, Falha e Antidemocrática. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101733020160004&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso em: 24 jan. 2017.

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

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Disponível em:

<cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 28 set. 2016.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, T. F. A. M. dos. **A Educação no desenvolvimento da Amazônia**. Disponível em: www.anpae.org.br/IBERO..IV/GT5/..TerezinhaFatimaSantos_GT5_integral.pdf. Acesso em 11 de dezembro de 2016.

SIQUEIRA, A. O. dos S. O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2016.

Sites:

http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3382:cofecon-diz-nao-a-pec-241&catid=206:notas-oficiais&Itemid=840 Acesso em: 27 nov. 2016.

<http://www.cartacapital.com.br/politica/a-pec-241-nao-e-para-equilibrar-as-contas-publicas>. Acesso em: 27 de nov. 2016.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARÁ: APONTAMENTOS PRELIMINARES

Rosianne de Sousa Valente¹

Sinara Almeida da Costa²

I. INTRODUÇÃO

Sem querer fortalecer um discurso que tem funcionado como clichê em plataformas políticas partidárias, é inegável que um dos grandes desafios do Brasil nas últimas décadas têm sido melhorar a qualidade da Educação, como um todo, na qual se insere a Educação Infantil que, diferentemente de outras etapas da educação, vem caminhando aquém das políticas públicas nacionais curriculares, de expansão e de formação dos profissionais que atuam nessa etapa de educação.

É consenso nas mais diversas instâncias, que um dos desafios fundamentais para a promoção da qualidade da educação, em qualquer que seja o nível ou modalidade de ensino é a formação dos professores (BARRETO, 1994). No caso da Educação Infantil, em razão das especificidades desta etapa educacional, envolvendo questões como, criança-infância, educar-cuidar, currículo-avaliação, a formação específica deste profissional, tem sido apontado por muitos estudiosos (CRUZ, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2005; SALES, 2007) como uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento às crianças. Daí a centralidade do debate, nos últimos anos, em torno das políticas públicas para a formação de professores. (COLARES, 2012).

Os desafios do cenário nacional no que se refere a qualidade da educação infantil e a formação dos professores que atuam nessa etapa da

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa. Integrante do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil” – GEPEI – UFOPA. E-mail: rosy_valentt@hotmail.com

²Professora Adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA. E-mail: sinaraacs@hotmail.com

educação acentuam-se no cenário amazônico, marcado não apenas pelas diferenças geográficas, “mas também pelas impressões das políticas de formação de professores pensadas para uma dinâmica de vida unilateral, onde a diversidade nem sempre tem sido levada em consideração” (SILVA; SÁ, 2016, p. 44).

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. É nesse sentido, que “a educação para a Amazônia enfrenta complexidades específicas”. E assim, “os desafios vão se colocando para a educação e os professores” (SANFELICE, 2016, p. 8–9).

Dada a complexidade da questão e a necessidade de uma análise crítica sobre a formação de professores, tomaremos como objeto de reflexão a formação de professores para a educação infantil no contexto da Amazônia paraense, como possibilidade de pensar essa etapa da educação a partir de seus dilemas, limites, retrocessos e potencialidades.

Inicialmente, apresentamos um breve percurso histórico da formação de professores para a educação infantil a partir da legislação brasileira. Em seguida, discorreremos sobre a realidade da formação de professores da educação infantil no contexto paraense, problematizando os desafios evidenciados nas práticas e nas políticas públicas de formação.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Historicamente a formação docente no Brasil passou a adquirir maior relevância e ocupar espaço no debate político nacional ao final da década de 1980 e início da década de 1990. Foi nesse período, que as mudanças operadas no aparelho do Estado marcaram profundamente as reformas no sistema educacional brasileiro. Essas mudanças foram precedidas de um amplo debate nacional, impulsionado, por sua vez, pelos movimentos sociais em torno da redemocratização do país e da garantia de direitos dos cidadãos, dentre eles, o direito à educação das crianças pe-

quenas (KISHIMOTO, 1999; CAMPOS, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2005).

Nesse cenário efervescente de discussão, sistematização e conquistas legais instaurados pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96) começa-se de fato o debate em torno da Educação Infantil e, por conseguinte, a articulação da formação acadêmica de professores dessa etapa da educação. Isso porque, “tais dispositivos inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação” e, conseqüentemente, atribuindo ao Estado o dever de oferecer atendimento para essa faixa etária em creches e pré-escolas (KISHIMOTO, 1999, p. 61).

Esse marco legal representou importante conquista social para toda a sociedade, pois a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A nova dimensão da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, colocou em pauta as novas atribuições do profissional que atua com esse seguimento etário, devido às especificidades que deveriam ser contempladas no atendimento das crianças de 0 a 5 anos³. Essas atribuições estão atreladas à nova concepção pedagógica que integra educação e cuidado no processo educativo das crianças em uma perspectiva ampla e indissociável (CAMPOS, 2002).

Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento intensamente marcados na história da educação infantil brasileira – o assistencialismo, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino fundamental (KRAMER, 2005).

Com o advento da Lei nº 9.394/96, a formação de profissionais de educação infantil, inicial e continuada, começa a ser debatida com maior vigor e os que atendiam a essa faixa etária passam a ser reconhecidos, ao menos no âmbito legal, como profissionais da educação infantil. Assim, a

³Alterado pela Resolução do CNE nº 03 de Agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, instituindo a Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade.

legislação estabelece no Artigo 62, que a formação desses profissionais deve ser em nível superior e, como exigência mínima, a formação em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

As Disposições Transitórias da mesma lei, no parágrafo 4º do Art. 87, indicam que a formação mínima deveria ser extinta até o fim da Década da Educação (2007), pois seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Segundo Freitas (2004), isso fez com que, nos últimos anos, muitos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil retornassem aos estudos, buscando neste nível de escolaridade a qualificação para a profissão e o cumprimento de tal exigência.

Há que se considerar que as exigências de formação incorporadas à legislação manifestam, de certa forma, a importância de profissionais qualificados e habilitados no trabalho com as crianças pequenas. Todavia, o modo como essa formação superior vem ocorrendo, nos cursos de formação, tem sido foco de preocupação dos estudiosos da área (CRUZ, 1999; ROCHA, 1999; CAMPOS, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a; KRAMER, 2005).

Os estudos enfatizam que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se pensar em uma formação que contemple as especificidades dessa etapa da educação (ROCHA, 1999). Nesse aspecto, os cursos de formação, especificamente o de pedagogia, que habilita o profissional para atuar na educação infantil, por apresentar uma diversificação de atuação nos vários campos sociais da educação, não atende a dimensão da formação profissional para esta etapa da educação.

Nesse sentido, Carvalho e Oliveira (2016, p. 8) ressaltam que atualmente, “vivenciamos uma política para a formação de professores que oferece diferentes oportunidades aos sujeitos, mas que não lhes oferece as condições de qualidade e permanência nos cursos de formação”, principalmente, quando se trata de formação do profissional para atuar na educação infantil.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) destaca que a Educação Infantil se difere das demais etapas, da mesma forma que a docência apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis educacionais. Por esta razão, a autora defende que a forma-

ção desse profissional deve ser específica, interdisciplinar, multirreferenciada, histórica e socialmente situada no exercício de sua profissão.

No artigo art. 61 da LDB/96, a formação dos profissionais – incluindo os da educação infantil – deve atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento da criança. Porém, o que se vê na prática é uma formação que não privilegia os objetivos e especificidades, dos diversos campos de atuação, inclusive da educação infantil.

Essas questões provocam a necessidade de continuar o debate e a luta pela efetiva implementação das políticas públicas de formação que norteiam o fazer dos profissionais que atuam com a infância na atualidade e que contribuam de fato e de direito para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No que concerne à qualidade na educação, Sales (2007) ressalta que “Esta não deve ser vista como um repertório de traços que se possuem, mas sim como algo que se deve ser alcançado e que é constituído no dia-a-dia de maneira permanente” (SALES, 2007, p. 14). Nesse contexto, a formação profissional dos professores é um dos aspectos relevantes para a qualidade educativa das crianças.

A esse respeito Kramer (2005, p. 224) entende que “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica”. A autora defende a formação como direito da população por uma escola pública de qualidade. Nesse sentido, entendemos que a qualidade no atendimento às crianças está relacionada tanto à formação dos profissionais, como à adequação e organização dos espaços, tempos e materiais para o desenvolvimento de uma proposta que contribua para o “desenvolvimento integral” das crianças como assegura a LDB no artigo 29 (BRASIL, 1996). Essa é outra dimensão que deve ser mais discutida no contexto da educação infantil.

Daí a importância da organização dos sujeitos envolvidos com as questões referentes a esta etapa (pais, pesquisadores, estudiosos, profissionais, sociedade) com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de reflexões acerca das articulações que permeiam a formação de professores e, principalmente, o direito da criança a uma educação de qualidade.

Não se pode negar que nos últimos anos houve avanços no campo da educação infantil, e também, uma maior preocupação quanto ao atendimento da criança de 0 a 5 anos, sendo expressa por meio de diretri-

zes, planos, políticas e programas federais. “Entretanto, ainda existe uma grande divergência entre a redação legal e a efetivação das políticas públicas educacionais tendo em vista que em sua maioria objetiva atender aos preceitos do sistema capitalista” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016).

Recentemente, como principal medida decorrente da LDB, foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). A incorporação de metas e estratégias, para a educação infantil, amplia os desafios para esta etapa da educação e, conseqüentemente, para a formação de professores. O plano apresenta mecanismos para promover a formação inicial e continuada dos profissionais dessa etapa garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior (BRASIL, 2014). Porém, a concretização dessas medidas tem sido oscilante em direcionamentos práticos quanto à formação docente e melhorias da qualidade da educação das crianças. Devido às atuais mudanças no cenário político, social e econômico do Brasil, não sabemos os rumos que serão dados ao atual plano.

Vale ressaltar ainda, que outros documentos mais específicos, tais como: Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1995, 2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes I e II (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam para a importância da formação desses profissionais, bem como a necessidade de políticas de formação, que considere as especificidades desse campo de atuação e o perfil profissional de quem atua com criança de 0 a 5 anos. (CAMPOS, 2002).

Portanto, 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.

3. REALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO PARAENSE

Como já ressaltamos, a formação de professores tem sido tema de muitos estudos e debates, nos últimos anos, por se configurar em um dos

aspectos mais importantes, para a qualidade da educação, em nosso país. “E nesse cenário é importante ressaltar a necessidade de uma qualificação efetiva e competente do profissional que atua nas turmas de educação infantil, e principalmente daquelas que estão localizadas no campo” (HAGE; FELDMANN, 2015, p. 5).

Se não é simples discutir formação de professores em âmbito nacional, desafio maior é discutir essa formação, no cenário amazônico, destacando o cenário paraense, marcado não somente, por sua complexidade territorial, por abranger uma infinidade cultural, mas, sobretudo pela falta de investimentos, principalmente, no que concerne à educação do campo, onde vive grande parte de sua população.

Diante desse contexto, Silva e Sá (2016, p. 47) destacam que,

Em regiões como a Amazônia, marcada pela diversidade socioespacial, a formação docente e o processo de ensino–aprendizagem ainda acontecem de forma precária, apresentando–se como desafio para os governos, formuladores de políticas educacionais, gestores, instituições de ensino e seguimentos da sociedade civil que militam por uma educação de qualidade.

Atualmente, observa–se uma tendência no alargamento da política educacional em todo país, no sentido de prover a qualificação para os professores que exercem a profissão, como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) programa destinado aos professores que já atuam na educação básica, mas que não possuem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/ 1996 (BRASIL, 2009).

No cenário paraense, o processo de formação docente, em nível superior foi desencadeado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), depois, assumido por outras instituições, como a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade da Amazônia (UNAMA); e de outros estados, como a Universidade Vale do Acaraú (UVA), entre outras. Nos últimos anos, tem havido a expansão dos cursos por meio da política de interiorização das universidades públicas e da proliferação de muitas universidades particulares por todo o Estado.

Atualmente todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do contexto paraense integram ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), “que ofereceram até 2012,

575 turmas para 22.000 professores em 71 polos, atingindo aos 144 municípios do estado” (SEDUC/PARÁ, 2013, p. 7).

Apesar de uma quantidade significativa de professores atendidos pelo programa, verifica-se, ainda, um número considerável de professores com escolaridade limitada ao Ensino Médio e Ensino Médio – Normal/Magistério. Essa situação foi apresentada recentemente no Plano Estadual de Educação – PEE 2015⁴, no qual os dados revelam que dentre os professores sem nível superior, grande parte atua na Educação Infantil (PEE, 2015).

Nesse aspecto, o plano apresenta os seguintes dados relacionados à formação dos docentes que atuam na educação infantil, no contexto paraense:

Quadro 1 – Docentes da Educação Infantil, por formação–rede pública

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio – Normal /Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2011	1,1%	115	51,7%	5.203	21,1%	2.124	26%
2012	0,7%	77	40,7%	4.402	28%	3.024	30,6%	3.311
2013	0,5%	64	32,8%	3.941	31,4%	3.777	35,3%	4.246

Fonte: PEE/2015

Na rede privada, essa realidade não é diferente.

Quadro 2: Docentes da Educação Infantil, por formação–rede privada

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio – Normal /Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2011	1,1%	21	36,3%	676	22,8%	425	39,7%
2012	1,4%	30	32,7%	713	27%	588	39%	850
2013	0,9%	20	28,1%	648	28,2%	651	42,9%	990

Fonte: PEE/2015

⁴ Aprovado pela Lei Nº 8.186, de 23 de Junho de 2015, que institui o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará – PEE/2015.

Os dados confirmam que a grande maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil paraense, não possui formação em nível superior. Com isso, esses profissionais:

[...] não têm uma identidade bem definida e uma formação específica que a reforça, uma vez que tanto na rede pública quanto na privada ainda existem profissionais apenas com ensino fundamental, e a média entre os profissionais com ensino médio e ensino superior são muito próximas. (PEE, 2015, p. 25).

Essa é uma realidade vivenciada, principalmente, no campo, onde grande parte dos professores são contratados por um curto período de tempo, sem a exigência de formação superior adequada ao cargo e etapa de ensino. Na verdade, é reflexo da realidade nacional, pois vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (BRASIL, RCNEI, 2001).

Tudo isso afeta diretamente a qualidade da educação das crianças. Por esta razão, há necessidade de proporcionar aos professores formação inicial e continuada, condições de trabalho⁵ que possibilitem um atendimento educacional digno para que eles possam contribuir de forma mais eficaz no desenvolvimento integral das crianças.

Quanto à formação inicial, Gatti, Barreto e André (2011, p. 89) corroboram que a mesma:

[...] tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Nesse sentido, Tardif (2007) ratifica que é, nesse processo, de formação inicial que a construção dos saberes docentes se alarga com os processos formativos construídos a partir de outros saberes, como os saberes científico, cultural, social e pedagógico necessários na atuação do professor.

⁵ O tema condições de trabalho não é nosso foco aqui. Todavia, não se pode negar que este é outro fator que afeta a qualidade da educação e que, por isso, precisa ser debatido com mais seriedade.

A realidade da formação dos profissionais de educação infantil, no contexto paraense – somadas a outros fatores como já ressaltamos (deficiências das estruturas físicas das escolas; falta de equipamentos e materiais diversos; ausência de formação continuada, entre outros) dificulta a oferta de uma educação de qualidade, principalmente, às crianças que residem em locais ribeirinhos, espaços quilombolas, em assentamentos e, em locais distantes da cidade, ou seja, no campo onde as condições de trabalho são ainda mais difíceis.

Vale apontar ainda outra situação bastante complexa no contexto paraense, que é o significativo contingente de professores sem a formação específica na área em que atuam. Ou seja, são licenciados em uma área e atuam em outra. Parece-nos um contrassenso a situação, todavia é o que revelam os dados atuais do PEE 2015.

Todos esses fatores comprometem a qualidade da educação também, nos demais níveis de ensino do sistema educacional paraense. Dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos dados das últimas edições da Prova Brasil de 2013 e 2015 confirmam amplamente o baixo índice de desempenho dos alunos, sobretudo, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Observa-se, portanto, que a formação de professores, seja a inicial ou a continuada é um desafio. A formação continuada, por exemplo, embora esteja garantida aos profissionais da Educação Básica como direito na legislação (artigo 62, inciso 1º da LDB nº 9.394/96), e contemplada no Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o acesso e as condições sob as quais a mesma é oportunizada aos profissionais principalmente da Educação Infantil, ainda se configura, nos dias atuais, como um desafio.

Diante dessas realidades, é possível presumir que muito do que tem sido apresentado em termos de dados referentes aos índices de desenvolvimento com relação à Educação Básica e aqui destacamos os índices da Região Norte – em foco os do estado do Pará – é reflexo de “uma ainda frágil política nacional e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica” (COLARES, 2012, p. 48). Pois, o que temos visto na prática, é um “arremedo de políticas educacionais e uma ausência de políticas educativas” que pouco tem favorecido o ensino e a aprendizagem de qualidade às crianças (ID, IBID, p. 48).

Nesse sentido se faz urgente uma maior discussão sobre a necessidade de formação profissional dos docentes da Educação Básica e mais especificamente da Educação Infantil, tendo em vista que a formação é um direito do professor, da criança e da sociedade.

Em função das disparidades estabelecidas entre regiões, entre estados e municípios, que produziram condições desiguais de educação no Brasil, o Estado do Pará, constitutivo da região Norte vem pagando alto preço em razão dessas desigualdades, sobretudo, de distribuição de recursos entre os estados. Exemplo disso são os percentuais exorbitantes de professores leigos na Região Norte, quando comparados com o Sul e o Sudeste, por exemplo. Se tomarmos como referência o PARFOR, veremos que o maior número de turmas está localizado na região Norte.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2014, existiam 29.104 professores matriculados na região Norte; 17.427 na região Nordeste; 2.187 no Sul, 1.482 no Sudeste e 808 no Centro-Oeste (BRASIL, 2014). Isso nos leva a pensar a necessidade de políticas educacionais que levem em considerações as especificidades e os desafios em cada região. Nesse sentido, Kishimoto (1999) destaca que a diversidade brasileira requer propostas plurais de formação, para os profissionais, em especial os de Educação Infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolvido, mesmo que de forma breve, é relevante para suscitar reflexões referentes à formação docente na educação Infantil. É evidente que, somente a formação docente, não resolverá os problemas, no sistema educacional brasileiro e na Amazônia paraense. Contudo, é inegável a contribuição desse fator para a promoção da qualidade da educação, em todos os níveis e etapas da educação, possibilitando aos professores consolidarem suas identidades profissionais enquanto agentes promotores de educação, no âmbito escolar, especialmente, em nível profissional.

Para isso, é preciso mais do que discursos e medidas emergenciais que vêm ocorrendo ao longo dos tempos. São necessárias políticas públicas, duradouras que tragam, na essência, a preocupação com uma educação de qualidade, que satisfaça os anseios sociais na perspectiva, tanto da garantia ao acesso das crianças a essa etapa da educação, quanto da valo-

rização de seus profissionais e que possibilite lutar contra as desigualdades sociais e educacionais, em um cenário diversificado, em todos os sentidos, como é o cenário brasileiro, especificamente, o cenário amazônico paraense.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9.394/96, de 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes I e II**. Brasília: Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal 13.005/2014. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CAMPOS, M. M. A Formação de Profissionais de Educação Infantil no Contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARVALHO, A. J.; OLIVEIRA, M. M. Políticas públicas de formação de professores na Educação Infantil. In: Seminário Nacional do HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

COLARES, A. A. Educação na Amazônia: o papel do gestor na melhoria dos processos educacionais. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A. A. **Gestão Democrática: A escola pública e a formação continuada como objeto de análise**. Belém: GTR, 2012.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79–89, maio. 1999.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HAGE, M. do S. C.; FELDMANN, M. G. Histórias e Memórias Docentes na Amazônia Paraense: O Cenário da Formação do Professor de Educação Infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, out. 2015.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41– 88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In:

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de educação**, Lei nº 8.186/2015. Belém, 2015.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SALES, S. A. C. **Falou, tá falado**: as Representações Sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

SANFELICE, J. L. Prefácio. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Org.). **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <www.editoranavegando.com>. Acesso em: 28 out. 2016.

SILVA, E. N.; SÁ, W. R. Desafios da Universidade para a Formação de Professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S (Org.). **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <www.editoranavegando.com>. Acesso em: 28 out. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2007.

CAPÍTULO 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

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos¹
Rosenilma Branco Rodrigues²
Hergos Ritor Fróes de Couto³

I. INTRODUÇÃO

Estudar a Amazônia e sua biodiversidade (fauna e flora, seu povo, seus valores, costumes e etc.), apropriar-se desse conhecimento e usá-lo a serviço da humanidade é uma responsabilidade social de todos nós. É necessário que conheçamos as populações que aqui habitam, “não para colonizá-las, mas, minimamente, para cumprir o determinado na Constituição Brasileira de 1988, isto é, assegurar seus modos próprios de vida e aprendizagem, inclusive a utilização de suas línguas maternas” (CARVALHO, 2012, p.136). Mas, para isso, a Amazônia precisa fazer parte dos currículos escolares, desde a educação infantil até a educação superior; integrar os programas de formação continuada dos professores; ser conside-

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, Linguagens e tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Sinará Almeida da Costa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil GEPEI-UFOPA. E-mail: subela24@hotmail.com

²Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, Linguagens e tecnologias, sob a orientação da Prof. Dr. Hergos Ritor Froes de Couto. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil GEPEI-UFOPA. E-mail: rosebrancor@yahoo.com.br

³Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Nove de Julho, Bacharelado em Administração de Empresas, pelas Faculdades Integradas SantAnna e São Paulo, Mestrado em Educação Física pela Universidade

rada no âmbito das Políticas Públicas educacionais, e amplamente discutida em sua heterogeneidade.

[...] “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região. (HAGE, 2005, p.61)

Pensar em políticas educacionais que reverenciem a educação infantil, especificamente a do campo no contexto da Amazônia, nos incita a refletir sobre a complexa relação que há entre as diferentes políticas públicas e a diversidade de infâncias vividas pelas crianças de 0 a 05 anos que residem em áreas rurais do País. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei de nº 9.394 de 1996 determinar a Educação infantil como primeira etapa da educação básica, na qual as crianças têm direito a um ensino de qualidade que respeite as suas especificidades e identidades independente dos locais onde vivem; os meninos e meninas com faixa etária de 0 a 05 anos, residentes em espaços campestres, ainda vivem um processo de ocultamento e acesso desigual às políticas públicas.

Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que as crianças do campo encontram-se quase excluídas quando o assunto é a oferta da educação infantil com todos os padrões de qualidade que uma criança tem direito. Enquanto a população infantil urbana, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) ano 2013, apresenta uma taxa de 89% (4.191.534) das crianças de 04 e 05 anos frequentando a escola, a rural exibe apenas 82,4% (812.849), isso no contexto da pré-escola.

Quando se trata do atendimento em creches, ainda segundo a PNAD (2013), percebemos uma situação mais crítica em relação ao campo, pois as porcentagens de frequência são de 30,8 % (3.022.466) e 13% (249.260) respectivamente⁴. Os números nacionais demonstram a desigualdade de acesso e praticamente a inexistência de instituições localiza-

⁴ Dados retirados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), uma plataforma online cujo objetivo é monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre políticas públicas educacionais já existentes que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do plano. Disponível em: <http://www.observatoriadopne.org.br>

das no campo, no que se refere ao seguimento de 0 a 03 anos de idade no atual contexto brasileiro.

O fato é que por muitos anos os povos do campo sofreram com a falta de compromisso das políticas públicas referentes à educação rural, caracterizada pelo preconceito, abandono, pelo pouco reconhecimento e valorização dos educadores, e principalmente pelo “desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos homens e mulheres do campo” (CALDART, 2008, p. 72). Apesar de muitas conquistas, no que se refere à luta por uma identidade própria e igualdade de direitos em todos os níveis de educação, ainda estamos na luta para que esses direitos contemplem, principalmente, as crianças pequenas⁵ que estão iniciando a sua vida escolar na creche.

Nos estudos realizados na disciplina *Educação e Realidade Amazônica*, bem como nos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) debatemos e refletimos a respeito de uma organização escolar que supere a visão “reprodutora do pensamento das classes dominantes”, em que não se permite ser “alienada” para ocupar, portanto, a posição de uma instituição que se preocupa em oferecer uma educação que expresse o direito da criança e do adolescente, no que tange a uma educação integral e aos direitos de proteção social por parte do Estado.

Nesse sentido, nos escritos desse texto discutimos os processos de elaboração de políticas educacionais voltadas para a população do campo, em particular, para a educação das crianças. Concomitantemente, tratamos sobre a infantil do campo ofertada na creche na perspectiva de uma política de educação integral de fato e de direito, que valorize a criança enquanto sujeito do campo, capaz de estabelecer relações, produtora de cultura e que nela está inserida.

Ultimamente, muito se tem falado sobre Educação Integral, uma política de educação que de acordo com Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024) vem se estabelecendo nas nossas instituições escolares como “bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação para todos”. Esse modelo de educação tem sido posto em práti-

⁵ O termo criança pequena será utilizado neste estudo conforme a proposição de Vigotski (1984). O autor, ao discorrer sobre as diversas idades do ser humano, utiliza o termo criança pequena e criança pré-escolar para referir-se às crianças com idades de 0 a 03 anos e 04 a 06 anos de idade.

ca na educação básica, por meio do programa Mais Educação. Um programa do governo federal instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/2007, com objetivo de promover a ampliação de tempos e espaços com mais oportunidades educativas para crianças e jovens. Porém, ofertado apenas para o ensino fundamental (BRASIL, 2008).

Partindo desse viés, questionamos: e as crianças de menores idades (0 a 05 anos), sobretudo as que cursam a Educação infantil/creches em período integral, elas não têm direito a esse novo modelo de educação? Qual modelo de educação está reservado a estas crianças? Quais ações estão sendo desenvolvidas pelos governos municipais, movimentos sociais, ONGs e sociedade civil organizada para que as crianças de 0 a 05 anos, tanto da cidade quanto do campo, sejam contempladas com os seus direitos a uma Educação Integral de qualidade?

Ao inferir esses questionamentos, intenta-se falar de educação integral para além de uma política pública de ampliação da jornada do tempo escolar, mas principalmente, uma educação pensada para o desenvolvimento do sujeito na sua integralidade; que proponha trabalhar o ser humano de forma mais ampla, em todos os seus aspectos. O conceito de educação integral vai além da racionalidade e da cognição, significa desenvolver dimensões afetivas, artísticas, espirituais, enfim, ela busca trabalhar o ser humano como um todo, na sua forma mais humana e não como um ser fragmentado. É outra lógica de ensinar e aprender (MAURÍCIO, 2009).

Por estarmos na era da discussão para a efetiva implementação da Educação Integral no país é que propomos discutir políticas no âmbito da educação infantil e educação do campo que desenvolvam esse novo modelo de educação emancipatória. Políticas que nos respondam quem são essas crianças? Como pensar a Educação Infantil do campo, por exemplo, com seu acúmulo, mas com características próprias?

Estas e outras questões serão abordadas neste artigo na tentativa de compreender a formação do sujeito “criança do campo” numa perspectiva histórica, social e cultural.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A criação e consolidação das políticas sociais no Brasil perpassaram por uma série de conflitos entre as entidades governamentais, não go-

vernamentais e sociedade civil organizada. Essas divergências de interesses contribuíram para o enfraquecimento das políticas vigentes em cada período histórico vivido pela sociedade. Além disso, alguns setores sociais ficaram à margem dessas institucionalizações, tais como, educação infantil, educação do campo, entre outros.

Para Perez e Passone (2010) no que se refere as pesquisas realizadas no âmbito das políticas sociais no Brasil, há uma série de trabalhos que elucidam a inexistência de um efetivo sistema de proteção social até 1990, consequência da insuficiência do atendimento diante do abismo sociocultural e econômico existente na sociedade ou mesmo do frágil reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais na nossa cultura política e no incipiente estado democrático que possuímos. Tais pesquisas consideram a estrutura social existente apenas como um viés de controle e legitimação da ordem política e social, principalmente em períodos autoritários e populistas. Os estudiosos dessa área verificaram que no período de 1930 a 1980 ocorreu a introdução, expansão e consolidação jurídico institucional dos mecanismos de garantia e proteção social, como a previdência social e a assistência, e outros.

Contudo, o autor supracitado, destaca que as políticas de atendimento à criança e ao adolescente como direitos de cidadania seguem paradoxalmente a concepção obsoleta inferida a essa população, pois:

Paralelamente, constitui-se no país uma noção particular de infância e adolescência que protela políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente como direitos de cidadania até a década de 1980. A proclamação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988) e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990a), um conjunto de direitos civis, sociais, econômicos e culturais de promoção e proteção – alteraram esse paradigma. Atualmente, o ECA demanda do Estado brasileiro e da sociedade política e civil esforços e continuidade nas ações visando, por um lado, à formulação, implementação, monitoramento e controle social de políticas constitucionais e estatutárias e por outro, ações mobilizadoras e societárias capazes de ressignificar a concepção arcaica de infância e juventude presente no imaginário social da população. Essa concepção, conforme o previsto no Estatuto, entende que a criança e o adolescente devam estar assegurados por políticas públicas de proteção, promoção e direitos, bem como as suas respectivas famílias (RIZZINI; NAIFF; BAPTISTA, 2006 apud PEREZ; PASSONE, 2010, p. 650).

A promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) em 1990 demarcou um novo momento para se pensar em uma infância e

adolescência com cidadania, olhá-los como sujeitos de história e de direitos. Todavia, reconhece-se que ainda há muitos desafios a serem superados no campo das políticas infanto-juvenil, principalmente, quando se trata da escolarização da criança, do esquecimento da sua cultura, da identidade negada. Neste sentido, faz-se necessário discutir sobre as políticas que atendam a especificidade da criança, portanto, neste trabalho propôs-se maior aprofundamento para as questões educacionais da Amazônia.

2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DA EDUCAÇÃO INFANTIL À INFÂNCIA NO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE

O tema Políticas educacionais para a educação infantil na perspectiva da oferta de educação (em tempo) integral para as crianças que residem nas áreas rurais foi escolhido para ser discutido, atendendo, não somente à sua relevância, mas inclusive pelo modelo que a educação do campo foi constituída ao longo da sua história, marcada por um processo excludente, precário, que demarca as crianças campesinas com um padrão de vida inferior, quando se faz uma analogia entre campo e cidade⁶.

Mas, do ponto de vista dos autores Gonçalves, Abreu e Oliveira (2013), quando tratam sobre a educação ribeirinha da capital do Pará, os autores fazem referência ao contexto desta população, que há um complexo sistema de relações e conexões entre homem e natureza, que estão eternizadas pela riqueza de palavras que compõem um vocábulo próprio, uma realidade diferenciada, em que podemos encontrar termos que fazem menção aos vários aspectos da dinâmica sociocultural do caboclo-ribeirinho.

Ainda de acordo com os autores supracitados, os processos educacionais no Brasil estão ligados a uma política de exclusão, com isso, os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, e consequentemente, as individualidades culturais dos alunos são negadas, por meio de uma seleção cultural restrita, e ao mesmo tempo cria um distanciamento entre a escola e as comunidades populacionais onde residem estes alunos.

⁶ Neste artigo a palavra **cidade** refere-se a uma **área intensamente povoada** onde se agrupam zonas residenciais, comerciais e industriais. O significado de cidade (zona urbana, ambiente urbano) que opõe-se ao de campo (zona rural).

De acordo com os estudos de Salomão Hage (2005), a maioria dos municípios da Amazônia paraense, que ofertam educação ao meio rural, faz uso de um único modelo pedagógico, uma única forma de entender e trabalhar os processos formativos. Utilizam um currículo deslocado da realidade. No entanto, isso é sentido oposto ao que vem sendo defendido pelo movimento por uma educação do campo; pela política e diretrizes que representam um avanço, ainda que insuficiente, dos direitos sociais; direitos a uma educação do campo para pessoas que vivem no campo. Portanto, deve ter em sua essência pedagógica e metodológica traços identitários do campo. Uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade desse povo: tempos, espaços, diferenças locais e regionais e etc. (CALDART, 2008).

Atualmente, estamos sob a vigência dos Planos municipais de educação dos diversos municípios brasileiros, que estabelecem metas e diretrizes para o decorrer de dez anos, assim a título de exemplo, traz-se para este texto um pequeno recorte do Plano Municipal de Educação (PME)⁷ do município de Santarém-PA, no sentido de compreender como tem sido pensado o desenvolvimento da Educação Infantil. Este por sua vez vislumbra diversas ações de melhoria para a nossa educação, sobretudo, para a educação infantil, tanto da cidade quanto do campo. Em suas metas 01 e 06 e suas respectivas estratégias 1.15 e 6.7,⁸ o referido plano garante a oferta da Educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 05 anos atendendo, principalmente, aos anseios e necessidades das escolas do campo. No entanto, ainda não se percebe ações concretas que no decorrer da vigência desse planejamento, alcancem ou até mesmo superem as metas propostas para este nível de ensino.

⁷ Lei nº 19.829 de 14 de julho de 2015 do Plano Municipal de Educação do Município (PME), para vigência de 2015–2025.

⁸ As metas são: 01– Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. 06– Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Suas estratégias 1.15– Garantir acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e 6.7– Atender as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais, respectivamente.

Outro exemplo que nos incita debater um pouco mais sobre as políticas sociais de atendimento a crianças e adolescentes é a questão das instituições públicas que atendem as crianças de 0 a 03 anos, em período integral, no município de Santarém, pois nos parece que ainda há um forte elemento da tradição assistencialista nesse atendimento. Apesar de sabermos que grande parte dos efeitos desse período já desapareceu do interior de nossas instituições, é importante considerar que a forte promoção de ampliação do tempo de permanência das crianças nos estabelecimentos educativos, principalmente nas creches, perpetua-se sem uma Política de Educação Integral que tenha como finalidade propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia; através de atividades planejadas com intenção pedagógica alinhada ao projeto político-pedagógico da instituição (PNE, 2014–2024, meta 6).

Essa ausência de uma cultura política constituída nos direitos civis e sociais que respondam as necessidades de crianças bem pequenas no que se refere ao seu desenvolvimento, por meio das Políticas Educacionais, pode ameaçar a tímida experiência da educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem por objetivo desenvolver a criança no seu aspecto integral (LDB, art. 29).

Até pouco tempo, nas décadas de 1980 e 1990, vivenciamos a transição da educação infantil de uma perspectiva puramente assistencialista, pautada num paradigma de necessidades, em particular das famílias, das mães trabalhadoras dos centros urbanos, para um modelo de educação onde a criança é vista como uma cidadã com direitos incontestáveis (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012), direito a espaços organizados, planejados e orientados para a educação e seu pleno desenvolvimento. Isso tudo é muito maravilhoso, mas essas transformações não acontecem como um “passe de mágica” por isso é preciso parar e refletir se de fato esses direitos que nos foram conferidos tão recentemente estão sendo garantidos, principalmente, para as crianças que frequentam as creches nas áreas rurais do contexto amazônico.

Não se pretende afirmar com isso, uma posição oposta e insensível às transformações que ocorrem ao longo do processo histórico, porém enfatizar a necessidade de se considerar que o processo histórico é bastante complexo e não pode ser simplificado. Assim,

[...] a transformação das mentalidades na longa duração histórica não pode ser entendida da mesma forma como se analisam as mudanças conjunturais, quando se identificam rupturas políticas e mudanças institucionais em períodos mais curtos (KUHLMANN; FERNANDES, 2012, p. 23).

Sabemos que de acordo com os fundamentos legais que regem a educação infantil especificamente, toda criança tem direito a uma educação pública, totalmente gratuita e de qualidade independente do contexto em que vive, o que inclui a oferta de vagas próximo de sua residência, entretanto, quando se trata de políticas públicas voltadas para a criança do campo, para a educação infantil do campo, esse direito quando garantido, acontece de forma inadequada e precária. As crianças são colocadas em barracões, anexos de escolas de ensino fundamental, ou junto com as crianças de maiores idades em classes multisseriadas etc. Quer dizer, há uma forma de oferta descomprometida, que além de trazer riscos para a criança, apenas “cumpre” o quantitativo previsto nas leis. No entanto, suprir a necessidade de vagas não é suficiente, quando o que queremos é fazer desse espaço de educação, um espaço de formação humana, dinâmico no qual a criança possa se revelar enquanto ser histórico e cultural que é capaz desde muito cedo, de estabelecer relações consigo, com os outros e com o mundo (FOERSTE et al., 2015).

2.2. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ALGUNS SABERES SOBRE A CRIANÇA E SEU CONTEXTO DE VIDA RURAL

Aos poucos a Educação Infantil do campo vem ocupando espaço no contexto das políticas nacionais. Entretanto, muito ainda há que se fazer para que os meninos e meninas de 0 a 05 anos de idade residentes em áreas rurais sejam de fato considerados sujeitos de direitos. Para tanto, é necessário, a priori, contribuir para a superação do ocultamento dos povos do campo no contexto das políticas públicas educacionais, a começar pela visibilidade das crianças pequenas; defender a necessidade de voz dessas crianças, fazer a nossa criança amazônica ser conhecida e reconhecida como um sujeito de direitos.

Não podemos esquecer que a criança que habita em área rural, filho ou filha de trabalhadores assalariados, agricultores, ribeirinhos, sem

terras, quilombolas, indígenas ou outras⁹, é um ser humano como qualquer outro, que deve ter seus direitos garantidos constitucionalmente. Assim como todas as crianças da cidade, “a criança do campo brinca, imagina, fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

No entanto, é importante considerar que a criança do campo tem seus próprios encantos e peculiaridades. Seu modo de vida, suas rotinas e tempos, sua relação com o seu ambiente natural, suas experiências e etc., são características que a tornam mais “diferentes” das outras crianças, no sentido de anseios e necessidades. Não estamos aqui defendendo o isolamento da criança do campo e muito menos a limitando a novos conhecimentos; estamos fazendo referências pertinentes a esse sujeito de direito que precisa ser priorizado pelo poder público. Estamos na defesa de um projeto educativo que respeite as suas especificidades e contemple as suas reais necessidades.

A ideia aqui não é criar uma barreira, e/ou priorizar o campo em detrimento a zona urbana, mas instigar os profissionais do campo, os sistemas municipais de ensino e as políticas municipais de educação infantil a refletirem sobre as peculiaridades do campo, bem como da criança pequena que lá reside, a fim de “promover novas relações na educação entre o rural e o urbano” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 39). Às vezes para quem mora nos grandes centros urbanos, o meio rural parece uma remota realidade, assim como, para aqueles que vivem em lugarejos pacatos do interior, a cidade grande parece um lugar de outro mundo. Contudo,

[...] na educação, temos a possibilidade e o privilégio de, com as crianças, descobrir a presença diária e constituinte do rural em diferentes atividades da vida das pessoas nas cidades. Da mesma forma, as crianças do campo constroem imaginários em relação a cidade [...] (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 39-40).

⁹ Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

A criança, tanto do campo quanto da cidade, independente do lugar onde vive, é vista atualmente, inclusive no PNE (2014–2024), como um “sujeito histórico, produto do meio em que vive e é resultado da sua cultura”. Um ser singular, de características próprias com ritmos de desenvolvimento diferente que precisa e deve ser respeitado também na Educação Infantil, independente do contexto no qual se insere, tendo o direito de brincar, de explorar o espaço em que se encontra e de se relacionar com outras crianças. Essa infância contextualiza o hoje vivido por essa criança, o presente, o que ela é, um período único na vida desse sujeito ativo do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante disso, Silva e Pasuch (2010, p. 2), ao organizarem as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, defendem a concepção da educação do campo como:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

No campo, os modos de vida, a organização das famílias e consequentemente a forma de educar as crianças são diferentes dos jeitos de viver dos povos residentes nos centros urbanos. Portanto, a educação ofertada às crianças campesinas precisa, também, atender as especificidades dos seus lugares, da sua cultura.

As crianças ribeirinhas da Amazônia têm um jeito próprio de viver suas infâncias. Elas sobem nas árvores, constroem barracas com folhas açazeiros, fazem esculturas com barro, tomam banho de rio e etc., enfim, constroem conhecimento a partir de suas situações concretas de vida e assim se constituem como sujeitos amazônicos.

2.3. EDUCAÇÃO INFANTIL/CRECHE DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL DE FATO E DE DIREITO

Se fizermos uma incursão no contexto histórico da educação infantil de uma maneira geral, concluiremos que as instituições que ofertam este nível de ensino têm passado por todo um processo de “transforma-

ção” na sua forma de acolher e educar as crianças pequenas. Entretanto, discutir esse contexto de transformações, revela na perspectiva histórica um processo cronológico que evidencia marcas de uma concepção passada que ainda se descobre presente no atendimento de algumas instituições de ensino da atualidade (KUHLMANN, 2000).

Estamos nos referindo às instituições denominadas creches que ao longo da história tem ofertado horário integral de atendimento assistencialista às crianças. Durante muito tempo, esse atendimento foi realizado apenas para salvaguardar as crianças dos riscos que elas supostamente sofreriam perante a sociedade. Atendimento endossado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990, artigo 53) que determina “associar ao desenvolvimento integral uma forma específica de proteção [...] e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção”.

Não estamos aqui, expondo que esse resguardo foi ou é algo ruim, para as crianças, mas na atualidade o conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz outras condicionantes. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. E ainda Conforme Maurício (2009, p. 27):

Ela precisa querer estar na escola A escola precisa ser atrativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento. As crianças que vivem em espaços muito restritos, como as habitações de favela, cujo lazer mais comum é empinar pipa na laje da casa, ou as crianças que vivem em espaços muito amplos, como o ambiente rural, que têm para seu lazer extensões enormes de terreno, tanto uma como a outra precisam se habituar ao espaço escolar, tanto pelas dimensões físicas como pelo partilhamento de espaços sociais. A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro.

Nesse sentido, acreditamos que fazer uma criança gostar da escola não é missão impossível, mas para isso precisamos considerar a escola como um “*laboratório de soluções*” (MAURÍCIO, 2009, p. 27, grifo nosso); um espaço de convivência, de partilha de necessidades, de cultura, de produções coletivas entre as crianças, entre elas e os e professores, elas e os objetos e etc., para isto serve o horário integral. Haverá tensão? Haverá conflitos? Pode haver sim, afinal são pessoas diferentes convivendo por um longo período de tempo no mesmo espaço, porém a compreensão da função da escola neste projeto permitirá que se encontremos meios indispensáveis para resolvê-los. Tempo e espaço aqui se tornam condições

para formular propostas que tenham o encontro e a convivência como eixo para desenvolver conhecimento (MAURÍCIO, 2009).

Ainda que na sociedade brasileira, algumas justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estejam baseadas em concepções autoritárias e/ou assistencialistas (CAVALIERE, 2009), a concepção de *educação integral* com a qual partilhamos e que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário nas discussões atuais,

[...] reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURICIO, 2009, p. 26).

Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos etc., é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. Assim, quiçá o ideal se transforme em realidade, o sonho da educação integral de fato e de direito para as crianças pequenas, sobretudo, as que frequentam as creches nas áreas rurais da Amazônia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico das pessoas que vivem e sobrevivem do campo é marcado por um processo de ambiguidades, pois são sujeitos de cultura e de história, embora tenham sua dignidade humana recusada.

Acredita-se, que no contexto educacional o maior desafio não está, somente, na implementação de políticas para a educação do campo, mas repousam, principalmente, na efetiva prática, pois não há uma preparação pedagógica que sustente o que vem prescrito nas legislações, reafirmando o comportamento para com estes sujeitos que muito tempo ficaram alheios às demandas políticas, econômicas e sociais.

Apesar da ampliação do acesso ao ensino estabelecido pela legislação vigente e dos avanços nas discussões sobre a Educação do Campo, observa-se ainda, inúmeras dificuldades no atendimento, principalmente, no que se refere a Educação Infantil, tais como: precariedade da infraes-

trutura física básica, falta de material didático pedagógico específico, ausência de capacitação específica para os professores, acompanhamento pedagógico precário por parte das Secretarias de Educação, participação limitada da família nas atividades nas creches, considerando para este fim, a oferta de instituições que não atendem à demanda de crianças, além disso, há um currículo distante da realidade dos alunos.

Nessa perspectiva, vários são os desafios que precisam ser superados para alcançar às metas estabelecidas nos Planos Municipais de Educação. De todo modo, cabe salientar, que as instituições precisam estar preparadas para receber as crianças, dando-lhes possibilidades de desenvolvimento integral, que possibilite, principalmente, a manifestação das suas vivências, num processo dialético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho nacional de educação. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, A. M. O. T. O direito à educação infantil na Amazônia brasileira: desafios e disputas. In: **Terceira Margem Amazônia** / Outras Expressões. v.1, n. 1(jun. 2012). São Paulo: Outras expressões, 2012.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Educação integral e Tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15–31, abr. 2009.

FOERSTE, E. et al. (Org.). **Educação do campo e infâncias**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GONÇALVES, M. S. N.; ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D. B. In: ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, SILVA, É. dos S. (Org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. GEPEIF–UFPA, Belém, 2013.

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação Infantil e Sociedade: Questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 22–39.

_____; _____. História da Educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de educação**. Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Educação ANPED/ n° 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, p. 5–18.

MAURÍCIO, L. V. Pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação integral e Tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15–31, abr. 2009.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649–673, maio/ago. 2010.

SANTARÉM. **Plano Municipal de Educação (PME 2015–2025)**. Lei n° 19.829 de 14 de Julho de 2015. Santarém–PA. Câmara de vereadores. Edições Câmara, 2015.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

_____; _____ **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPÍTULO 8

“QUASE SEM CIDADANIA”: A INACESSIBILIDADE DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS AOS ESPAÇOS DE APRECIÇÃO DE BENS CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA

Jéssica de Aguiar Lima
Elgor Montiel Martins Cunha
Sinara Almeida da Costa

I. INTRODUÇÃO

Os mais de 5 milhões de quilômetros quadrados que correspondem à região denominada *Amazônia Legal*¹ são mundialmente reconhecidos por suas riquezas naturais, como a fauna, a flora e os volumosos rios de água doce. No entanto, poucos dedicam suas atenções para o vasto mosaico cultural que compõe a sociedade amazônica, marcada por tanta diversidade e conflitos quanto qualquer outra região do país. A maioria da população dessa região do Brasil vive em centros urbanos, sobrevivendo principalmente do setor de comércio e de serviços nas cidades, embora a agricultura, a pesca, a mineração e também as indústrias devam ser destacadas como atividades locais importantes.

Santarém, o terceiro município mais populoso do Pará², situa-se à oeste do seu Estado e é um destaque nessa região por sua infraestrutura que contribui para o fomento da economia estadual. Os mais de 290 mil habitantes dessa localidade são descendentes de diversas etnias que compõem a matriz étnica do Brasil (principalmente indígenas do tronco Munduruku, portugueses e negros da costa africana) que reproduziram coletivamente nessa cidade seus modos de vida. Posteriormente, a cidade recebeu também muitos imigrantes nordestinos e japoneses.

Tal descrição serve para ilustrar como as representações simbólicas e as manifestações culturais do município santareno são multifacetadas e

¹Região brasileira que corresponde a todos os estados da região norte do país (Amapá, Rondônia, Roraima, Amazonas, Pará, Acre e Tocantins), além do oeste maranhense e do norte mato-grossense.

²Santarém em termos de população situa-se atrás apenas da capital Belém e do município de Ananindeua na Região Metropolitana da capital.

merecem ser valorizadas e respeitadas. Estas, todavia, não podem se desvincular dos saberes historicamente construídos pela humanidade, atingindo um panorama mais amplo da produção cultural. Tal qual preconiza a Teoria Histórico-Cultural, as diferenças sociais da população santarena devem ser valorizadas e respeitadas sem promover o conformismo situacional. Devem possibilitar a superação das desigualdades existentes, mediante a valorização do particular e do global, num processo de conflitos e correlação.

Dessa forma, a relação entre o particular e o universal, entre o local e o global, deve estar explícita nos processos educativos que ocorrem nessa cidade, pois diante da impossibilidade da universalização do ensino, em decorrência das diferenças de classes impregnadas na sociedade capitalista, faz-se necessário compreender a dialética do que é universal e do que é particular para que não haja a hierarquização de um em detrimento do outro (BRASILEIRO; COLARES; COLARES, 2012). Essa reflexão decorre do fato de que os seres humanos são, ao mesmo tempo, seres singulares, nesse sentido irrepetíveis e globais, pois se formam no social, na apropriação e produção dos conhecimentos, desenvolvendo-se e internalizando o que faz parte do seu meio (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2010).

A educação é uma possibilidade de promover o contato dos indivíduos com os bens historicamente produzidos pela humanidade, partindo das particularidades e especificidades de cada realidade, ou seja, das condições materiais objetivas da vida dos sujeitos. Pensar nessa educação não se restringe aos espaços educativos formais (escolas, universidades, etc.), pois no processo educativo há uma corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade. O Art. 205 (CF/1988) afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. A promoção dessa educação deve ser motivada e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Assim, a educação, especificamente em Santarém, também acontece além dos muros das escolas do município e por isso é necessário possibilitar o acesso à *cultura mais elaborada*³ em espaços públicos dessa cidade, como museus e teatros. A escola, por sua vez, tem o papel de ultra-

³ Chauí (2008) e Duarte (2006) referem-se à arte e as atividades do pensamento (ciência) como bens culturais universais, similar ao que Mello e Farias (2010, p. 65) apontam como elementos da cultura mais elaborada.

passar seus muros, ao apresentar e instigar o desejo e a curiosidade das crianças e das famílias por esses espaços. Para Dias (2015) o espaço urbano é um ambiente de construção das identidades sociais e pessoais, pois nela se articulam trajetórias, experiências e vivências, gerando uma multiplicidade de sons, cores e imagens na cidade.

No entanto, Martín-Barbero (1998) explicita que com a modernidade, as cidades passaram a ter uma nova configuração, tanto na estrutura física, quanto nos modos de interação das pessoas. A experiência social deu lugar a uma nova forma de “estar junto”, o inchaço das cidades devido ao êxodo rural não configurou uma maior interação por terem mais indivíduos em um mesmo local, mas encaminhou para uma concepção de cultura estratificada e a desvalorização das construções humanas diante do pragmatismo diário.

O autor afirma que as cidades não têm ou não usam os lugares de encontro entre pessoas para que pensem e apreciem as artes, a filosofia, para que pensem sobre si e sobre o mundo. O uso dos espaços públicos não são os mesmos, pois as pessoas estão migrando para dentro de seus “cárceres”, sem que percebam os condicionamentos a que estão sendo expostas diariamente pelos novos meios de comunicação, pela interatividade e pelas novas formas de se relacionar com os demais seres humanos.

A discussão aqui proposta, apesar de perceber a inviabilidade da promoção de uma cultura universal dentro da sociedade capitalista, não desconsidera o fato de que a produção cultural mais elaborada deve ser apropriada por todos os seres humanos. Tão pouco vê a possibilidade de um confinamento à cultura local ou imediata. Assim, busca-se refletir acerca dos espaços culturais de Santarém, especificamente sobre como estão sendo desenvolvidas pela Secretaria de Cultura, as ações e a estrutura desses ambientes para o acesso de crianças de 0 a 5 anos à cultura.

Tendo em vista que a história da educação infantil é marcada por lutas pela valorização da infância, garantindo às crianças o direito a experiências e vivências norteadas pelas brincadeiras e interações (BRASIL, 2009), é fundamental que as crianças santarensas vivenciem tais experiências não somente no contexto educativo formal, mas também nos demais espaços culturais de seu contexto, como uma extensão do meio escolar.

Entretanto, as cidades não são planificadas levando em consideração os desejos, subjetividades e necessidades das crianças. Na contemporaneidade, estas são vistas como um subproduto dos pais, dos adultos produtivos em

uma cidade de passagem, de espaços reduzidos, de locais privados e especializados: artificiais com belos ambientes protegidos, planejados para os automóveis e para a vida intramuros (DIAS, 2015, p. 3).

Assim, para que as crianças recriem em contextos significativos as relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais, por exemplo, as praças e parques são espaços que poderiam ser mais bem aproveitados pelas escolas, portanto, estes devem ser planejados para elas. Outros espaços como museus, cinemas e teatro também são lugares que poderiam ser utilizados pela educação formal, a fim de promover as seguintes experiências: éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; promoção do relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras, os espaços como teatro (BRASIL, 2009, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI) defendem que essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e deveriam compor o currículo das escolas de EI.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Experiências voltadas para a educação integral/em tempo integral de Santarém (casinha de leitura; arte na escola da gente; escola da floresta; escola do parque) revelam que na cidade existiam projetos educativos desenvolvidos para além dos muros da escola, ocupando praças, parques e até os rios. (MEC, 2010; LIMA, SANTOS e RAMOS, 2013). Mas como são, hoje, pensadas essas ações para as crianças de 0 a 5 anos de idade?

2. ANÁLISE DO ACESSO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS À CULTURA MAIS ELABORADA NO CONTEXTO SANTARENO

Esse estudo foi viabilizado a partir das discussões realizadas no *Seminário Integrador II* do Mestrado em Educação da UFOPA realizado no

segundo semestre de 2016. A decisão de abordar tal problema de pesquisa surgiu com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI–UFOPA) a partir da constatação da dificuldade de inserir as crianças de 0 a 5 anos nos espaços dedicados à fruição de bens culturais do município. Após a delimitação dos objetivos da pesquisa, foi realizada uma análise bibliográfica sobre a relação entre a Educação Infantil e os bens culturais urbanos, seguido de entrevista semiestruturada com o professor e músico Raimundo Nonato Aguiar Oliveira (que nesse artigo será identificado como Nato Aguiar, seu nome artístico), secretário de cultura de Santarém, que também cursa o mestrado em Educação da UFOPA. O entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concedeu entrevista em seu local de trabalho, a Secretaria Municipal de Cultura. Segue abaixo a análise do material produzido na entrevista.

O Secretário desconhece a existência de projetos santarenos artísticos e culturais ligados diretamente ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, alegando inclusive que pretende investigar em sua pesquisa de mestrado a ocorrência de tais experiências em âmbito municipal. Por sua trajetória na área musical⁴, é nítida a ênfase que essa arte vem recebendo durante o comando de Nato Aguiar na pasta de cultura do município. Nos últimos anos a Prefeitura estabeleceu parcerias com diversos grupos de Santarém visando o fortalecimento da Educação Musical nessa localidade.

A respeito dessa ênfase, o Secretário alega que os países mais desenvolvidos já perceberam a importância da Música nos processos de ensino e aprendizagem, algo que infelizmente ainda não se concretizou em nosso país. Ao explicar sobre o motivo desse fato particular, o secretário destacou os interesses das classes burguesas na educação nacional: “engraçado que o Brasil copia muitos modelos educacionais de fora, mas copia apenas o que se adequa ao que ‘eles’ querem” (AGUIAR, informação verbal⁵, 2016).

Santarém possui em sua área urbana espaços destinados ao acesso cultural. São museus (Centro Cultural João Fona, Museu Dica Frazão e Museu de Arte Sacra), além do Teatro Vitória, das bibliotecas e cinemas

⁴ O entrevistado é cantor profissional e leciona no curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará.

⁵ Entrevista concedida por AGUIAR, Nato. 2016. **Entrevista I**. [out. 2016]. Entrevistadores: Gécica de Aguiar Lima e Igor Montiel. Santarém–PA, 2016. 1 arquivo .mp3 (28 min.).

que deveriam ser voltados também para a educação fora dos muros da escola das crianças de 0 a 5 anos. Segundo Nato Aguiar, esses espaços são utilizados por grupos artísticos da cidade para difundir atividades e acabam envolvendo crianças de até 3 anos, mas não sabe especificar se tais apresentações são realmente adequadas para o público infantil dessa faixa etária: “Então assim, eu posso estar até exagerando no meu ponto de vista mas acho que essa faixa etária de 0 a 5 anos ainda seja mais utilizada como elemento de investigação para se entender realidades. Não se tem uma política voltada mesmo para eles” (AGUIAR, 2016). Para exemplificar, o secretário citou o trabalho da ATAS (Associação de Autores, Atores e Técnicos de Teatro Amador de Santarém).

ATAS nunca pensa nesse público menor, eles têm as apresentações infantis, que contém diálogos mais voltados para a criança a partir de 6 anos. É difícil imaginar um espetáculo para crianças de 0 a 5, talvez seja necessário participar de oficinas de formação para conseguir elaborar um espetáculo com esse perfil de público (informação verbal).

Um dos grandes desafios ao refletir sobre ações educativas e culturais para as crianças pequenas é acreditar na capacidade intelectual de compreender o mundo, o meio do qual participam. Contudo, a ideia de que as crianças são incapazes de compreender o que lhes cerca, sendo totalmente dependentes dos adultos no direcionamento de suas ações está impregnada na sociedade, como por exemplo, na fala transcrita acima.

É necessário ressaltar que a criança desde muito pequena é “capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia” (MELLO, 2007, p. 90). Nesse sentido, são perfeitamente capazes de assistir a uma peça teatral, a um recital, e estimular o gosto por esses tipos de atividades culturais é importante, inclusive, para o desenvolvimento de *funções psíquicas superiores*⁶ como a imaginação, criatividade, controle da própria vontade etc.

Também chama atenção o fato das escolas de educação infantil, segundo o entrevistado, nunca solicitarem à Secretaria de Cultura da cida-

⁶ Vygotski (2000, p. 150) explana que as funções psíquicas superiores (memória, linguagem oral e escrita, cálculo, pensamento etc.) se desenvolvem quando os indivíduos internalizam o que vivenciam no meio, na relação que estabelecem com o outro. “Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes de interna; la función psíquica propriamente dicha era antes una relación social de dos personas”.

de os espaços artísticos para desenvolvimento de atividades. Para Nato Aguiar, essas escolas ainda estão muito focadas no *cuidar* desse público. O cuidar é algo essencial na educação infantil, contudo, este não pode dar-se de forma mecânica e isolada, pois é indissociável do aspecto educativo, caso contrário se configurará apenas em práticas higienistas ligadas à guarda e cuidados com o corpo sem valorizar o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores das crianças pequenas (CRUZ, 2000; PEREZ, PASSONE, 2010).

Nato Aguiar considera “muito tímidas” as políticas públicas para as crianças de 0 a 5 anos na cidade de Santarém, creditando isso ao fato desse município ser muito distante de Belém, a capital do estado, além da pouca atuação da esfera federal na gestão de programas artísticos e culturais para as crianças santarenas. “Então o que se tem aqui a respeito do atendimento para esse público, e do cumprimento da própria LDB, são as creches (AGUIAR, 2016)”. Tal colocação, corrobora os resultados da pesquisa realizada por Rosemberg (2006), revelando as desigualdades sociais existentes no que concerne as políticas públicas desenvolvidas para diferentes regiões do país e em especial para primeira etapa da educação básica, que atende crianças de 0 a 5 anos atualmente.

A autora descreve e discute a desigualdade social e econômica existente de norte a sul do Brasil enfatizando sobre as políticas públicas direcionadas às crianças de 0 a 6 anos. Essas políticas, além de escassas, efetivam-se como medidas compensatórias, em forma de programas ou projetos de governo direcionados aos pobres, negros e desnutridos, geralmente do ensino fundamental em diante.

Essas medidas são efetivadas de diferentes formas, dependendo da região em que se aplicam, pois, para que ocorram de forma integral precisam estar associadas a outros fatores de desenvolvimento, abrangendo a área da saúde, infraestrutura e lazer, por exemplo, o que evidencia a dificuldade de alcançar resultados mais satisfatórios em regiões menos desenvolvidas nesses aspectos. Assim, a desigualdade social brasileira apresenta forte associação com “cor/raça, região fisiográfica de residência e idade do cidadão: as melhores rendas e os maiores benefícios sociais são apropriados pelos segmentos branco, adulto e residente no Sudeste e Sul” (ROSEMBERG, 2006, p. 6). A autora destaca, ainda, que os movimentos sociais (feministas, negros) têm focalizado suas reivindicações aos direitos

dos adultos, não evidenciando a infância, como ocorrera nos anos de 1970 e 1980.

A Educação Infantil e os direitos infantis também foram garantidos legalmente graças aos movimentos sociais, todavia, mais que papéis que os descrevam estes precisam ser evidenciados, efetivados, não somente no contexto educativo formal (creches e pré-escolas), mas na sociedade, nos espaços informais e nos ambientes onde a cultura se apresente como a construção da história da humanidade.

Voltando ao cenário santareno, o secretário ainda destaca que não houve por parte dos governos anteriores essa preocupação exclusivamente com o acesso à cultura mais elaborada para a criança de 0 a 5 anos, mas não por falta de interesse, o entrevistado acredita que “a nossa política é cheia de entraves mesmo. A educação indígena é outra coisa que não avança no nosso município por causa dos entraves”.

Segundo as concepções de Nato Aguiar, os espaços acadêmicos que cada vez mais são implantados em Santarém podem futuramente melhorar a situação da Educação Infantil no município. Para ele, em um prazo de 10 anos atuarão na cidade muitos profissionais que se preocupam com a Educação Infantil. Talvez essa análise do secretário seja explicada por experiências pessoais: “Essa experiência que estou tendo ao cursar o mestrado é que está me levando agora a trabalhar o elemento infantil no curso de Música da UEPA”.

Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), as crianças têm sido historicamente excluídas das vidas comunitária e política da sociedade ao qual pertencem, pois são vistas sempre como *cidadãos do futuro*, enquanto no presente devem encontrar-se afastadas do convívio coletivo (salvo no contexto escolar) e sempre sob forte vigilância. Corroborando tal pensamento, Dias (2015, p. 3) explana,

Enquanto a escola assumiu essa importante parcela na educação das crianças a família reorganizou seu papel em função dos cuidados e da “civilização” desses pequenos seres. Nesse contexto, a criança, que antes podia brincar, correr e adquirir conhecimento a partir das relações e do convívio que estabelecia com outros adultos nos espaços da cidade, é forçada a romper este vínculo, obtendo proteção da família e da escola, ao custo de sua liberdade e autonomia.

Ainda segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), a inserção das crianças em espaços limitados e guardados por adultos produziu no

senso comum a ideia de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício dos direitos políticos.

Isso faz com que a infância seja especialmente prejudicada na formulação de políticas públicas, dada sua invisibilidade nos processos de decisão da vida coletiva. Analisando a falta de políticas públicas para o público infantil dessa faixa etária em Santarém, Nato Aguiar relata que “os nossos queridos amigos de 0 a 5 anos estão quase sem cidadania nesse contexto”. O Estado brasileiro perde assim, a chance de educar a partir do espaço urbano, visto que, segundo Dias (2015), as cidades com projetos estruturados, ao garantir acesso e qualidade de serviços ao público infantil, concedem liberdade e autonomia a esses indivíduos, fazendo com que estes não sejam *cidadãos do futuro*, e sim, do presente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças precisam ser reconhecidas em todos os seus direitos. Para tanto, é fundamental uma educação formal, mediadora, planejada e com intencionalidades. Todavia, a educação se manifesta, se constitui e se efetiva em outros espaços culturais e por isso faz-se necessário estabelecer um vínculo entre escola e sociedade, entre os contextos formais e informais de ensino. A sociedade em geral, e mais especificamente a população amazônica, precisa reconhecer a capacidade que as crianças pequenas têm de compreender o mundo e se apropriar da cultura.

O presente trabalho analisou como estão sendo planejadas as ações e a estrutura dos ambientes culturais da cidade de Santarém para o acesso de crianças de 0 a 5 anos através de entrevista com o Secretário municipal de Cultura, Raimundo Nonato Aguiar, e revelou em seus resultados que o público infantil fica restrito à práticas educativas intencionais realizadas apenas no espaço escolar, pois tanto os órgãos governamentais quanto as Unidades Municipais de Educação Infantil não criam projetos que promovam a interação das crianças com os objetos e pessoas nesses ambientes culturais.

Como afirma a Teoria Histórico Cultural, criar necessidades de novas aprendizagens nas crianças, abre possibilidades para que o desenvolvimento se efetive, através das vivências.

A educação das crianças da Amazônia tem especificidades e manifestações culturais próprias, tais como o Carimbó⁷ e o Sairé⁸ e estas devem dialogar com o que os seres humanos produziram de mais elaborado ao longo da história, como as artes e a ciência. Contudo, nem mesmo essas manifestações locais estão sendo valorizadas, pois no processo educativo realizado em Santarém não estão sendo implantadas práticas formativas que contribuam para o desenvolvimento do gosto pela arte local, tampouco pela cultura mais elaborada, principalmente na primeira infância. “O gosto não é natural, espontâneo ou fruto da simples vontade. A formação do gosto se relaciona com as experiências culturais e intelectuais, com a inserção da pessoa num universo de relações complexas” (BRITTO, 2012, p. 54).

As crianças precisam vivenciar e desenvolver o gosto pela cultura mais elaborada, desde a mais tenra idade, e os espaços educativos devem pensar em ações para que esse desenvolvimento aconteça. As crianças precisam exercer seus direitos além dos muros da escola e os adultos, não somente os professores, mas todos os indivíduos mais experientes que educam as crianças têm que reconhecê-las como membros da sociedade, com necessidades e capacidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, N. **Entrevista I**. Entrevistadores: Géssica de Aguiar Lima e Igor Montiel. Santarém-PA, 2016. 1 arquivo.mp3 (28 min.).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

⁷ Dança típica local, muito presente em praticamente todo o Pará, principalmente na região litorânea a leste do estado.

⁸ Uma das celebrações culturais mais antigas do Brasil, que ocorre todo ano na Vila de Alter do Chão em Santarém e traz em seus elementos a herança portuguesa e a indígena do Povo Borari, uma tribo local.

BRASILEIRO, T. S. A.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Cultura e diversidade:** Reflexões propositivas para a formação docente. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/Tania-SuelyAzevrdoBrasileiro_int_GT4.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación:** Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008. ISSN 1999-8104. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CRUZ, S. H. V. Infância e Educação Infantil: resgatando em pouco da história In: CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Infância e Educação Infantil:** resgatando um pouco da história. Sílvia Helena Vieira Cruz. Fortaleza, SEDUC, 2000.

DIAS, M. S. Espaços públicos: ambiências urbanas para infâncias contemporâneas. In: **Congresso Internacional Espaços Públicos**, 2015, Porto Alegre. Espaços Públicos. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2015. v. 1. p. 181-190.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313/9574>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Géssica de Aguiar; SANTOS, Keliene Souza; RAMOS, Pamela Cristina. Educação Integral: Desafios e Perspectivas na Cidade de Santarém-PA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 21., 2013, Recife **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. CD.

MARTÍN-BARBERO, J. M. Cidade Virtual: Novos Cenários da Comunicação. **Revista Comunicação & Educação** n° 11. São Paulo: Moderna, 1998, p.53–67.

MEC. **Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas a educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo qualitativo. Brasília: Secad, 2010. (Série Mais Educação).

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83–104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 53 – 68, maio 2010. ISSN 1984–6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, p. 649–673, maio/ago. 2010.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n° 25, 2007, p. 183–206.

VYGOTSKI, L. S. **Génesis de las funciones psíquicas superiores**. 2. ed. Obras Escogidas, vol.III. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21 (4), p. 681–701.

CAPÍTULO 9

CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM SANTARÉM – PARÁ¹

Adriane Landuro Gama²

Tânia Suely Azevedo Brasileiro³

I. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro, apesar de vários avanços conquistados, ainda percorre por muitas lutas e desafios no tocante à aprendizagem significativa e, no caso amazônico, de um ensino que se agregue verdadeiramente à realidade da floresta, que contribui com o engajamento social e a emancipação das pessoas através da apropriação tecnológica, do conhecimento coletivo e da colaboração.

Nesse contexto promissor, podemos reconhecer a cultura digital nas escolas e também na formação profissional docente como uma das possibilidades de mudanças e rupturas de uma aprendizagem transmissora, notadamente perceptível em sala de aula com alunos desmotivados e docentes inseguros diante de uma realidade em que sua formação não os preparou adequadamente para o enfrentamento de desafios contemporâneos.

As reflexões são baseadas nas fundamentações teóricas de Pierre Lévy (1999), Paulo Freire (2000), Nelson Pretto (2013) e outros, que vêm

¹Apresentação oral deste artigo ‘Contribuições da cultura digital na formação de professores de laboratórios de informática Educativa em Santarém – Pará’, no Fórum Internacional sobre a Amazônia, realizado pela Universidade Federal de Brasília – UnB, Núcleo de Estudos Amazônicos – NEAz e Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM, no dia 7 de junho de 2017. Neste livro é alterado apenas o título original.

²Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro. E-mail: adriane.bio@gmail.com

³Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES). Docente e Pesquisadora no stricto sensu (mestrado e doutorado) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Orientadora da pesquisa e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS. E-mail: brasileirotania@gmail.com

contribuir com a relevância da cibercultura na Amazônia, também apontam lacunas em sua estruturação, as quais remetem a interpretações errôneas, dificultando o processo da cultura digital e *software* livre em sala de aula, principalmente nas escolas públicas.

Partindo de um contexto maior, em pleno século XXI estamos vivenciando uma crise global da humanidade. As desigualdades econômica e social aumentam progressivamente e a educação está em descompasso com as oportunidades de trabalho. Para agravar esse cenário, o planeta vem sofrendo consequências dos impactos alarmantes da ação humana, tais como: o aumento populacional e de refugiados socioambientais, consumismo aos extremos, e maior uso de recursos naturais e das tecnologias de forma desordenada, e entre outras.

As transformações tecnológicas são fugazes e intensificam ainda mais os desafios da sociedade. Freire (1997) já nos convidava a uma postura mais crítica neste aspecto, sobretudo, em relação ao compromisso social e ético para enfrentar os desafios destes “novos tempos, porém, velhos problemas” (BRASILEIRO, 2002; 2005). Contudo,

Quanto a educação, o que estamos presenciando no debate sobre a natureza e o futuro do ensino é uma ambivalência cultural que nos mostra todos os signos de uma sociedade profundamente confusa sobre como adaptar-se a um mundo diferente daquele das gerações passadas, e que está mudando de uma forma acelerada. Neste contexto, a formação de professores é hoje, mais que nunca, uma temática estudada; isto se deve ao fato de que os sistemas de ensino em todo o mundo estão sendo impelidos a reformular-se. O impacto provocado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente no seio das sociedades desenvolvidas, está desencadeando mudanças profundas também nos sistemas educativos em países considerados emergentes, como o nosso (BRASILEIRO, 2010, p. 114).

Em síntese, existe uma profunda lacuna entre a educação, novas tecnologias e sociedade, especialmente em países subdesenvolvidos. Assim, a discussão que se faz neste trabalho, cogita sobre como a cultura digital inserida no processo de formação de professores pode contribuir para uma educação e uma escola que busquem uma aprendizagem mais colaborativa, comunicativa e criativa na Amazônia.

Indaga-se: como, por meio do uso e da apropriação crítica das ferramentas tecnológicas feitas por educadores e educandos, torná-los conscientes de que são corresponsáveis pelo território em que vivem? Como os professores podem integrar os princípios colaborativos da metareciclagem

e do *software* livre em seus conteúdos pedagógicos nos laboratórios de Informática Educativa?

Atendendo a essa investigação, elaborou-se este artigo sobre cultura digital e educação na Amazônia, na tentativa de analisar e refletir uma vivência oriunda da comunidade para a escola, através do relato experimental da formação dos professores dos laboratórios de informática educativa de Santarém em parceria com o Coletivo Puraqué, nos anos de 2008 a 2012, trazendo para esses ambientes escolares, a inserção de oficinas de metareciclagem e de multimídias com uso de *software* livre, bem como o reconhecimento e propagação dos seus princípios colaborativos.

Este estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica com base no levantamento de materiais e documentos referenciais de autores e colaboradores da organização, bem como as contribuições da autora principal deste estudo que faz parte da equipe de formação do Coletivo Puraqué.

2. DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A AMAZÔNIA

Com a finalidade de buscarmos respostas para as questões principais da temática abordada neste artigo, precisamos compreender em parte alguns aspectos da educação, em especial para a Amazônia. Como diria o autor Carlos Rodrigues Brandão no seu livro “O que é Educação” (1995), em sua célebre frase “ninguém escapa da educação”. O autor ainda afirma que a educação é multifacetada e a escola não é um único local de aprendizagem.

A educação existe em diversos mundos, da pequena tribo indígena a países desenvolvidos, “existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram (BRANDÃO, 1995, p. 4). Assim como persistem povos que usam a educação para garantir a sua dominância, outros a tornam livre para que as pessoas a criem em torno de um bem comum.

Dessa forma, “reinventar a educação” torna-se uma expressão indubitavelmente cara a Paulo Freire. De acordo com Brandão (1995), o que torna relevante nesta palavra “reinventar” é considerar a ideia da educação como uma invenção humana. Dessa forma, se em algum lugar, ela foi produzida para algum propósito, certamente pode ser em outro, modi-

ficada, remixada, diversa, diferente e por que não mesmo ao contrário. O autor aprofunda o pensamento freiriano:

Muitas vezes um dos esforços mais persistentes em Paulo Freire é um dos menos lembrados. Ao fazer a crítica da educação capitalista, que ora chamou também de "educação bancária", ora de "educação do opressor", ele sempre quis desarmá-la da idéia de que ela é maior do que o homem. De que as pessoas são um produto da educação, sem que ela mesma seja uma invenção das pessoas, em suas culturas, vivendo as suas vidas. Ele sempre quis livrar a educação de ser um fetiche. De ser pensada como uma realidade supra-humana e, por isso, sagrada, imutável e assim por diante. Ao contrário do que acontece com os deuses, para se crer na educação é preciso primeiro dessacralizá-la. É preciso acreditar que, antes, determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens. Apenas os que se interessam por fazer da educação a arma de seu poder autoritário tornam-na "sagrada" e o educador, "sacerdote". Para que ninguém levante um gesto de crítica contra ela e, através dela, ao poder de onde procede (BRANDÃO, 1995, p. 45).

Colares (2010, p. 189), por sua vez, acrescenta neste sentido a saber: “não basta a presença do termo Amazônia para que em um texto sobre a educação, o referido fenômeno se apresente diferenciado do que ocorreu e vem ocorrendo em outras regiões do Brasil e do mundo”. Deve-se apresentar sempre o “dever de explicitar as singularidades, as questões específicas, sem reduzi-las a um rol descritivo de situações pitorescas [...]” (COLARES, 2010, p. 189). O autor destaca que:

Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade. O espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações, sendo que as mais significativas correspondem aos contextos de investida na busca de riquezas. A fauna e a flora, assim como a composição química do solo, do sub-solo, das águas e do ar, também se alterou e continua sendo alterada, e os estudos nestes campos mostram-nos que não há uma Amazônia “cristalizada”. O espaço amazônico está em construção.

Diante desse cenário, Siqueira (2015) ressalta que ao considerar a Amazônia estrategicamente como capital natural, deve-se buscar uma consonância intrínseca com as populações tradicionais que vivem nesta região e que historicamente regem o saber local, precisando estar a frente, empoderados em suas deliberações, como bem recomendado e reconhe-

cido na Convenção sobre a Diversidade Biológica³, no Artigo 8(j), que trata de preservar o conhecimento, as inovações e as práticas de comunidades indígenas e locais, e a encorajar seus usos habituais dos recursos biológicos compatíveis com a conservação e uso sustentável. Contudo, constata-se ainda que a “maioria das pessoas não tem noção do papel das populações nativas nessa dinâmica” (BECKER, 2007, p. 26).

Siqueira (2015) continua a sua contribuição ressaltando que a educação formal pode ser relevante neste contexto para estas populações, desde que haja uma introdução a “educação emancipatória que valorize a diversidade e as especificidades da Amazônia” (SIQUEIRA, 2015, p. 31). Entretanto, por essa região apresentar uma realidade de alta diversidade socioespacial, a formação de educadores e o processo de ensino-aprendizagem continuam a passar por condições precárias, principalmente quem mora em lugares mais distantes e de difícil acesso, “tornando-se um grande desafio para os governos, formuladores de políticas educacionais, gestores, instituições de ensino e seguimentos da sociedade civil que militam por uma educação de qualidade” (SIQUEIRA, 2015, p. 46–47).

Brasileiro e Mascarenhas (2015, p. 14) corroboram com Siqueira ao denunciarem que “não conhecer a sua população e a Educação aplicada da região impede a elaboração e implementação de políticas públicas condizentes com sua realidade”. As autoras destacam: “Além do analfabetismo, a Amazônia enfrenta diversas questões no que se refere diretamente à Educação: acesso à escola, comunicação, trabalho infantil, planejamento escolar e fiscalização”. Continuam: “Os problemas mais comuns perpassam pelas questões da gestão educacional, o insuficiente transporte escolar, a baixa qualidade da formação dos professores e a carência de estrutura física e de material didático, dentre outros” (BRASILEIRO; MASCARENHAS, 2015, p. 14).

De acordo com essas ponderações supracitadas, como discernir uma educação para a Amazônia? Uma educação universal que saiba trabalhar e mediar o regional, ao mesmo tempo, ter singularidades com o global, valorizando a cultura amazônica que atenda sua realidade específica. Resignificar as necessidades educacionais como um movimento autônomo, colaborativo e independente, “em que os sujeitos tenham uma pos-

³ Convenção sobre a Diversidade Biológica (Ministério do Meio Ambiente – 2000). Disponível no site: http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_dpg/_arquivos/cdbport.pdf. Acesso em: 30 de dezembro de 2016.

tura crítica e investigativa diante da realidade e conhecimento, requer que se ancore em duas dimensões básicas: a do espaço-temporal e a da garantia de direitos” (COSTA; CORREA, 2015, p. 79).

Sob essa perspectiva, é o que podemos assinalar que tipo de escola se faz aporte para atuantes educandos amazônicos, “pois o processo de reconhecimento da história de um povo é necessário não para aprisionar as particularidades, e sim, para funcionar como referência na tomada de decisões” (COSTA; CORREA, 2015, p. 81).

3. CULTURA DIGITAL PLANETÁRIA

Mudanças disruptivas foram provocadas pelo avanço de novas tecnologias e inovações, e da arrojada e recente história da criação da internet, que ultrapassa barreiras, molda contextos e “reforça também a ideia de que a cooperação e a liberdade de informação podem ser mais propícias à inovação do que a competição e os direitos de propriedade” (CASTELLS, 2003, p. 13). Lemos (2015) afirma que a cultura digital ou cibercultura já faz parte do cotidiano da maioria das pessoas e conceitos como internet das coisas, nuvens, convergência das mídias e ubiquidade das redes, refiguram espaços e comportamentos sociodigitais.

Agora, retornamos dos *bits* aos átomos, em que “entusiastas do mundo todo se organizam através da *web* em torno de ideias como o *Hardware Livre* e o *Movimento Maker*” (LEMOS, 2007, p. 20). Na contemporaneidade, Santaella (2013) ressalta que cada pessoa pode tornar-se fazedor, produtor, compositor, criador, autor e difusor de suas próprias descobertas.

Entretanto, para que esse conjunto de ações aconteça e continue de maneira colaborativa, autônoma e transformadora, o sociólogo Manuel Castells (2003) é contundente nas implicações da sociedade em rede e em seu livro “A Galáxia da Internet” enfatiza tanto a sua importância como nos alerta, sobre cuidados socioculturais, para os efeitos negativos, caso não considere os resultados de contextos de como ela está sendo conduzida e estruturada. Pretto (2013) também confirma esse fato neste atual cenário dialético em que, por um lado, pode nos trazer possibilidades revolucionárias, e por outro, pode resultar em uma dissolução dos benefícios concebidos pelas tecnologias.

Lemos (2015), Silveira (2004), Lévy (1999) e Pretto (2013) afirmam que a cultura digital, diante do processo de desenvolvimento tecnológico e da sociedade, vem em contraposição a uma inclusão digital imposta como mero instrumento de uso e acesso às ferramentas digitais. Pois diante de uma visão que enfatiza somente o aspecto tecnocrático, Fonseca (2013) constata que sempre existirá uma pressão maior do mercado de tecnologia em estimular um consumo exagerado e até mesmo, inconsciente, propagando grandes impactos globais e locais, como a prática da obsolescência programada e a problemática do lixo tecnológico.

Para que haja uma mudança efetiva, relevante e inspiradora será necessária novos posicionamentos e ressignificações diante da relação entre pessoas e máquinas reconstruindo redes que permitam repensar e agir “sobre os princípios de organização social, política, econômica, cultural e educacional” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 76).

Para o filósofo pesquisador das tecnologias e sociedade, Lévy (1999) aponta assertivamente em seus estudos a natureza da cultura digital como heterogênea, interativa, rizomática, comunitária e autônoma, que se materializa como fortalecimento de uma nova construção social de interesses comuns, compartilhamento do saber e de processos abertos de colaboração. Com isso, uma “sociedade de distribuição piramidal começou a sofrer a concorrência de uma sociedade reticular de integração em tempo real” (SANTAELLA, 2013, p. 99).

Lévy (1999) defende em sua tese que apesar de ser considerada frequentemente como um fenômeno “técnico”, a cibercultura tem na sua essência um verdadeiro movimento social, liderada por uma juventude escolarizada com suas “palavras de ordem (interconexão, a criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes” (LÉVY, 1999, p. 122). Em consonância com a expoente “sociedade em rede” de Castells (1999), compreender de fato como essas imbricações que constituem as redes podem levar a “uma perspectiva de análise da realidade, na qual os sujeitos ocupam um espaço significativo de poder, exercendo a sua capacidade de alterar essa realidade, a partir das condições constituídas historicamente” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 77).

Sendo assim, propostas e ideias que trazem impactos relevantes de transformação social na sociedade contemporânea, como os movimentos

da metareciclagem⁴, *software* livre⁵, cultura *hacker*⁶, a partir dos seus princípios filosóficos de liberdade, conhecimento e compartilhamento podem despertar nas pessoas, de forma criativa e inovadora, suas habilidades e competências. No interior da Amazônia, um Coletivo aceitou o desafio de contribuir com o engajamento social e emancipação das pessoas por meio da apropriação crítica tecnológica, do conhecimento coletivo e da autonomia colaborativa contrapondo-se a um atual dissonante modelo socioeconômico.

4. COLETIVO PURAQUÉ

Com uma trajetória de ações sociodigitais realizadas há 17 anos, na cidade de Santarém–Pará, o Projeto Puraqué ou conhecido atualmente como Coletivo Puraqué refere-se a uma equipe de *hackers* ativistas que propaga a ideologia da cultura digital e *software* livre na Amazônia. Sluis (2010) destaca em sua pesquisa que o coletivo tem como ideia inovadora, sob uma perspectiva de transformação socioambiental, fortalecer um desenvolvimento sustentável na região baseado na geração de riqueza por meio do conhecimento e de acordo com a realidade local.

Puraqué (*Electrophorus electricus*) é um exótico peixe amazônico que provoca uma descarga elétrica quando tocado e, a partir dessa peculi-

⁴ Movimento da Metareciclagem trata-se de uma Rede que surge na efervescência da Cultura Digital Brasileira, nos anos de 2002, e é considerada pelos seus ativistas como uma metodologia que pode ser disseminada e replicada, através de espaços denominados “esporos” favorecendo a produção de subjetividade e a apropriação da tecnologia social em diversos contextos culturais. É uma ideia que pode ser criada a partir de uma cultura da reciclagem de computadores como forma de desenvolvimento social local por intermédio da criação de redes de troca de informação e da construção colaborativa de conhecimento.

⁵ Nos anos 1980, o Movimento *Software* Livre surge em oposição ao monopólio mundial de *software* e com sua ação de bloqueio como uma proposta de engajamento de compartilhar o conhecimento tecnológico. Ativistas como os *hackers*, um grande número de acadêmicos, cientistas, e os mais diferentes aguerridos são seus defensores pela causa da liberdade e, atualmente, as forças político-culturais que apoiam uma distribuição mais igualitária dos direitos da intitulada era da informação.

⁶ Apesar do termo *hacker* ser usado equivocadamente como sinônimo de *cracker*, um indivíduo que invade sistemas e pratica crimes eletrônicos; a palavra *hacker*, no seu sentido original trata-se de um apaixonado pela programação, sendo que sua cultura perpassa a área da tecnologia, podendo ser manifestada nas demais profissões. A cultura *hacker* foi a preceptora do modelo de desenvolvimento compartilhado que busca substituir a ideia de propriedade privada pela construção coletiva.

ar adaptação biológica, o Coletivo adotou este nome, com o intuito analógico de “despertar nas pessoas, um choque de conhecimento” (SLUIS, 2010, p. 42). Gama (2012) destaca que o Coletivo surge nos anos 2000, oriundo de movimentos de base santarena, iniciando suas intervenções sociais voltadas para a inclusão digital em bairros periféricos de Santarém. Begalli (2013) aponta que em 2002, o Puraqué torna-se o primeiro esporto de Metareciclagem em funcionamento no Estado do Pará, com atividades de reaproveitamento de lixo eletrônico de informática.

Gama (2012) ressalta que nos anos de 2008, o projeto amplia suas ações nas escolas municipais com formações para alunos e professores. Diante desse novo cenário, o Puraqué passou a compor suas metodologias “puraqueanas”, fundamentadas em Paulo Freire, sendo posteriormente adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém. As atividades comunitárias na Casa Puraqué encontram-se em um período intercalar devido a uma intensa formação acadêmica e profissional dos seus integrantes em outros espaços de conhecimentos, contudo, o Puraqué ainda “elabora projetos e consultorias aplicando novas tecnologias sociais com ênfase no desenvolvimento sustentável da Amazônia” (BEGALLI, 2013).

5. EXPERIÊNCIAS DE CULTURA DIGITAL AMAZÔNICA

De acordo com Moraes (1993), desde a década de 1970, quando as universidades brasileiras começavam a discutir o uso de computadores nas escolas, perpassando pelas esferas governamentais até chegar aos ambientes escolares, com intuito de promover o desenvolvimento da Informática Educativa por todo o país, elas ainda encontram-se percorrendo por uma série de enfrentamentos dentro das áreas de formulação de políticas educacionais até a formação e engajamento de educadores voltados para a tecnologia.

No município de Santarém, com a entrada do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), nos anos de 1998, houve um desdobramento da ativação dos laboratórios de Informática nas escolas públicas. Entretanto, o PROINFO apresentou algumas incompatibilidades em sua metodologia formativa, o que podemos refletir sobre o pensamento crítico de Bonilla e Pretto (2000), em seu artigo “Políticas brasileiras de educação e informática”, quanto a afirmação de que a maioria de projetos e programas nacionais apresentam uma visão limitadora e instrumentalista

de uso de tecnologias educacionais, impondo aos professores e alunos a sua condição dependente de modelos de fora para dentro, sem uma proposta fundamentada e contextualizada.

Em dissonância a uma essência tecnocrática, as experimentações de cultura digital em Santarém são notórias por apresentar características essenciais de colaboração e participação social em seus diversos cenários, dos espaços comunitários para a academia, de organizações não-governamentais a instituto federais e escolas públicas, com narrativas na linha educativa sobre cultura *maker*⁷, *software* e *hardware* livre⁸, robótica, programação, metareciclagem, cineclubismo e empreendedorismo social.

Neste trabalho, vamos nos aprofundar com o relato de experiências do Coletivo Puraqué acerca das formações de professores dos laboratórios de Informática nas escolas públicas de Santarém e que pode contribuir com uma proposta disruptiva e colaborativa de aprendizagem. Esse contexto teve como base de pesquisa a monografia intitulada “Cultura Digital e *Software* Livre em Escolas Municipais de Santarém”, do autor, pesquisador e colaborador do Coletivo Puraqué, Jader Gama, dialogada com referenciais em cultura digital, Informática Educativa e formação docente.

O ingresso da cultura digital e do *software* livre nas escolas municipais de Santarém, delimitado neste estudo no período dos anos de 2008 a 2012, teve uma repercussão intensa e instigante para a região, pois se tratava de uma “mudança de hábitos e costumes com uma tradição de décadas, a mudança de parâmetros com a inserção de tecnologias livres na educação, envolveu o âmbito técnico, ideológico e filosófico, além do *modus* do ensino-aprendizagem entre professores e alunos” (GAMA, 2012, p. 9).

Nos anos 2000, o Projeto Puraqué inicia-se suas atividades no Mapiiri, reconhecido pela mídia local com um dos bairros de maior periculosidade envolvendo jovens em conflitos de gangues e uso de drogas. Foi

⁷ A cultura *maker* é uma resignificação do que era chamado *DIY* (*Do it yourself* – Faça você mesmo) transformando uma atividade cotidiana em algo potencialmente revolucionário. O autor do Manifesto do Movimento *Maker*, Mark Hatch, apresentou seus nove princípios: fazer, compartilhar, dar, aprender, equipar, brincar, participar, apoiar e mudar.

⁸ O movimento *hardware* livre tem como essência, o compartilhamento livre das informações de montagem de equipamentos eletrônicos, unindo-se em comunidades que trocam experiências e contribui com os projetos entre si. Segue os mesmos princípios do *software* livre, não depende das soluções de grandes empresas, preferindo montar seus próprios computadores, placas e robôs.

a partir desses índices que nos anos de 2008, surge a necessidade premente de se repensar no uso de tecnologias nas escolas por uma perspectiva freiriana. Dessa forma, foi firmada uma parceria com a Escola Municipal Maria Amália Queiróz de Souza, e foram realizadas as primeiras formações voluntárias do Puraqué com os alunos, por meio das intervenções de metareciclagem.

Nestas oficinas interativas, foi constatada a desmistificação do computador, com a exposição dos principais componentes, noções de manutenção até a instalação de sistemas operacionais livres nas máquinas. Havia sempre diálogos sobre os impactos do lixo tecnológico e sobre diferenças entre *software* proprietário e *software* livre, além de apresentar os princípios da ética *hacker*: liberdade, conhecimento e colaboração. Durante esses encontros, a metodologia “puraqueana” fortalecia-se cada vez mais sob uma “práxis tecnológica” freiriana, referente “ao uso intencional, político da tecnologia” (ALENCAR, 2009, p. 169), sendo praticadas posteriormente em outros espaços educacionais.

Após um semestre formativo com os alunos, jovens multiplicadores passaram a propor atividades dentro da escola, ocorrendo um processo de desenvolvimento de habilidades a partir da vivência de aprendizagem e de um maior envolvimento sendo que “o trabalho colaborativo teve elementos dessa experiência de conversão” (PAPERT, 2008, p. 57). Entretanto, essa iniciativa resultou em um conflito interno entre aprendizes e discentes. Além disso, uma forte relutância persistia entre a maioria dos professores, devido ao uso de computadores com sistema operacional proprietário causando uma combinação de acomodação e dificuldade em usar GNU-Linux⁹.

Diante das divergências e em prol de uma zona sinérgica de produção de conhecimento e de cultura, os ativistas do Puraqué compreenderam a fundamental participação dos docentes nesse movimento digital. Uma formação intensiva com 23 professores foi oportunizada com descobertas coletivas e incentivo a desenvolverem o aprender e o ensinar Informática que outrora, eram muito limitados. Ao refletir sobre os princípios

⁹ O projeto GNU (acrônimo recursivo GNU is Not UNIX), de Richard Stallman e o Linux, de Linus Torvalds, são duas partes que formam o sistema operacional livre mais utilizado no mundo, o GNU-Linux. GNU é a base do sistema funcional com a maioria dos programas. O linux apesar de ser uma pequena parte desse sistema operacional chamado Kernel, é muito complexo e fundamental para realizar o gerenciamento de dispositivos (mouse, teclado, monitor).

da ética *hacker* nesse ecossistema colaborativo, os formadores conseguem corroborar politicamente com “uma formação básica sólida que possibilite professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais” (PRETTO, 1999, p. 19).

Ao passar três meses de formação, surgiram os primeiros trabalhos cooperativos entre educadores e educandos. De acordo com Papert (2008), esse exemplo serve como oportunidade para entender que o equilíbrio de forças pode favorecer a mudança de paradigmas, pois “identificar maneiras de apoiar a evolução dessas correntes pode estar entre as mais importantes contribuições que se pode fazer para promover uma mudança social” (PAPERT, 2008, p. 67).

Por consequência da repercussão das experiências de cultura digital por meio das contribuições metodológicas do Puraqué na escola Maria Amália, a Prefeitura em parceria com o Ministério das Comunicações, conforme a política de inclusão digital do Governo Lula, inaugura nesta escola pública, um laboratório de Informática com 45 máquinas funcionando em *software* livre. Uma formação preparatória foi realizada para receber este novo espaço a fim de que uma cultura digital fosse incorporada no ambiente escolar. Durante essa intervenção, vários eventos históricos aconteceram dentro deste espaço, como: I e II Encontro de Relações de Gênero e Tecnologia e Encontros de Conhecimentos Livres.

O tema Informática na Educação definitivamente torna-se uma pauta relevante para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os facilitadores do Coletivo foram convocados pela SEMED a apresentar os resultados e produtos das oficinas nesta escola, assim como fazer um reconhecimento dos ambientes dos laboratórios de informática da rede municipal de ensino. Na época, ao pesquisar os 14 laboratórios existentes, foi constatado um cenário de abandono quanto à infraestrutura, falta de conexão de internet e com 28 professores desvalorizados que realizavam suas atividades, segundo Gama (2012, p. 21):

[...] desatreladas da grade curricular, o planejamento das ações era pouco, sem uma proposta pedagógica que pudesse orientá-los, os mesmos ficavam inertes sem saber a quem recorrer, e cada um tentando fazer alguma coisa conforme sua concepção de informática educativa, ensinando os alunos a digitar, abrir programas e utilizar as ferramentas de escritório do Office. Por outro lado, como que pra justificar seu salário, acabavam como auxiliares técnicos das secretarias, fazendo relatórios, planilhas, com a justificativa de

que estavam ajudando a escola da maneira que podiam pois a maioria dos equipamentos estava obsoleto e sem condições de uso.

A equipe gestora da SEMED, diante desse registro, promove estrategicamente uma formação para todos os professores dos laboratórios de informática. Uma forte resistência, contudo, foi sinalizada por parte dos docentes, expondo um descontentamento quanto à ausência da Secretaria e recusa de apoio externo em suas ações cotidianas. Um dos incômodos compartilhados nesta pesquisa refere-se à eleição de professores para as salas de informática. Como a maioria desses espaços estavam em condições críticas de funcionamento, tornavam-se locais de lotação para professores considerados problemáticos, com situações de indisciplina e instabilidade de saúde.

Dentro deste contexto, a grande problemática que impedia um incremento de ações mais qualitativas e participativas no ambiente escolar era como “fazer com que os professores entendessem seu papel na escola, recuperando a motivação e compreendendo que para desenvolver um bom trabalho com os alunos tinham que voltar a estudar a trabalhar sua formação continuamente” (GAMA, 2012, p. 22). Apesar de todos os anseios e incertezas dos docentes dos laboratórios escolares, ocorreu a primeira formação organizada pela SEMED, apresentando as seguintes características:

O curso teve duração de 80 horas e foi realizado na Escola Maria Amália Queiróz de Souza, e teve como princípio norteador a construção de uma vivência e experimentação inicial no uso cotidiano do sistema operacional GNU-Linux na informática educativa, com o intuito de cultivar uma ética colaborativa no grupo de professores com base nos princípios do conhecimento da colaboração e liberdade, que norteariam todas as ações de informática educativa desenvolvidas nas escolas. Os aspectos abordados na grade de formação tinham teor pedagógico, ideológico e técnico. Com ênfase na metareciclagem e sistemas operacionais livres, sendo dividido em 4 módulos [...] (GAMA, 2012, p. 22).

Sob uma nova perspectiva colaborativa, uma das conquistas alcançadas pela experiência de cultura digital e *software* livre na educação santarena culminou na criação do Núcleo de Informática Educativa – NIE da SEMED. Um território dedicado em atuar com a formação dos professores dos laboratórios e gerenciamento do parque tecnológico educacional, integrando uma equipe de especialistas de informática em *software* livre do Puraqué e profissionais do setor pedagógico da SEMED.

O NIE conseguiu, estrategicamente, proporcionar um ambiente de diálogo entre formadores e educadores, através das formações continuadas e acompanhamento às escolas. Contudo, ainda precisava superar a burocracia do governo, como ressaltado pelo pesquisador:

Foi a primeira vez dentro da história da educação em Santarém, que foi criado um setor para tratar das questões pertinentes a **informática na educação**. Mas questões logísticas impediam o seu bom funcionamento, como por exemplo a inexistência de uma sala e local para manutenção de equipamentos e reuniões, falta de um transporte para visita às escolas, falta de uma linha telefônica ou ramal para atender ligações das escolas. Então, todas as atividades foram concentradas nas próprias escolas, com uso do transporte dos próprios membros da equipe e equipamentos cedidos pelo Projeto Puraqué, como notebooks, datashows, máquinas fotográficas, filmadoras, kits metareciclagem, livros, documentários, material de escritório, combustível. Demorou 18 meses para que uma sala fosse cedida para a instalação do núcleo, sendo que o mobiliário, computadores, armários, que a equipe utiliza, até hoje são cedidos pelo Projeto Puraqué (GAMA, 2012, p. 24).

Diante dessas dificuldades, canais de comunicação foram agregados a este espaço, através do blog do NIE e de uma lista de discussão virtual criando uma dinamicidade nas ações educativas e na resolução de problemas cotidianos entre os profissionais do NIE. Outra contribuição importante nesse processo educativo nas escolas, foi a introdução de uma das metodologias “puraqueanas” utilizadas na criação de telecentros metareciclados.

Trata-se da inserção da filosofia do *Software Livre* por meio da montagem de servidores de terminal, uma técnica conhecida por LTSP¹⁰ (*Linux Terminal Service Project*), que possibilitou um novo olhar sobre autonomia, sustentabilidade, colaboração e transformação social mediante o uso de ferramentas digitais obsoletas integradas a uma tecnologia de ponta. Essa interface entre *software* livre e pensamento freiriano tornam-se muito compatíveis e consensuais quanto a importância de aportar-se “a compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético” (FREIRE, 2000, p. 101).

¹⁰ O LTSP é um conjunto de serviços que proporcionam um ambiente de terminais leves e de baixo custo, conectados a um servidor que encarregar-se de processar todas as aplicações e exibi-las no monitor do cliente.

Em meio a trocas contínuas de diálogos e informações, a partir dos anos 2010, Gama (2012) constata que as intervenções de cultura digital nos laboratórios de informática puderam ampliar uma Rede de Comunicação Digital Escolar e potencializar as escolas em produtoras colaborativas livres que impulsionam o conhecimento compartilhado, promovem e disseminam produções criativas integrando conteúdos curriculares com a realidade local, engajando educadores ativos nas decisões e planejamento escolares, bem como corroborando com as habilidades e competências de educandos cidadãos.

De acordo com dados oficiais do *blog* do NIE¹¹, são apontados os números da cultura digital santarena, de 2008 a 2012, entre eles: 83 laboratórios de Informática Educativa com *software* livre, com acesso para 18.867 alunos; 36 laboratórios conectados a internet pelo programa NavegaPará e GESAC; 125 educadores ligados diretamente a Informática Educativa no município e uma Rede de Comunicação Digital Escolar com 52 blogs das escolas. Quantidade ainda mínima, mas de um teor qualitativo imensurável para quem se permitiu a se desafiar e se propôs a dialogar como ato de esforçar-se em transformar a realidade que está posta, como bem afirmava Paulo Freire.

Além disso, é importante ressaltar outras importantes vitórias, apontadas por Gama¹², nesse processo de construção coletiva como: o reconhecimento dos profissionais das tecnologias na educação (adesão da direção, carga horária com 200h, estrutura nos eventos locais, participação em encontros e seminários nacionais, direito ao trabalho próximo de casa e criação dos polos de articulação); educadores tornaram-se referência nacional, colocando Santarém no mapa da Inclusão Digital Brasileira; promoção de cursos gratuitos nos laboratórios e abertos à comunidade e o ensejo de realizar formaturas com mais de quatro mil pessoas no Clube Atlético Cearense.

Concatenadas a esses feitos, houve realizações e participações nos mais consideráveis acontecimentos de tecnologia¹³ sucedidos neste muni-

¹¹ Disponível no *blog*: <http://nucleoinfoedu.wordpress.com/dados>. Acesso em: 28 de novembro de 2016.

¹² Trechos da carta enviada aos professores sobre momentos históricos de conquistas da Informática Educativa Santarena, em 2016, por e-mail pelo ex-coordenador do NIE, Jader Gama.

¹³ id.

cípio, como: Fórum Amazônico de Cultura Digital, Fórum Amazônico de *Software* Livre – FASOL, Feira de Cultura Digital dos Bairros e Comunidades, Encontro da Blogosfera Santarena, Oficinas e Formações na Casa Brasil de Santarém e Encontro de Tutores e Monitores do TelecentrosBR. Eventos que, certamente, foram repercutidos pela influência colaborativa do ecossistema NIE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo oportunizou apresentar uma proposta desafiadora para exercitar-se com o saber compartilhado e com o conhecimento livre na Amazônia, baseando-se nas questões temáticas e centrais da disciplina Seminário Integrador II: *Qual educação e qual escola para a Amazônia?* Como atuamos há quase duas décadas com a intervenção da cultura digital na região, achamos pertinente compartilhar com um relato de experiências sociodigitais e socioeducativas do Coletivo Puraqué na formação de professores dos laboratórios de Informática Educativa no município de Santarém – Pará.

Neste contexto amazônico, colocar em prática as ideias colaborativas para um aprendizado mais construtivo e interativo relacionado com as tecnologias livres e emergindo diretamente da comunidade para a escola, veio fortalecer novas concepções pedagógicas e apontam novos caminhos para a fomentação de políticas públicas no âmbito da Informática Educativa e como um possível rearranjo educacional, visando o desenvolvimento sustentável local e autonomia, por meio da apropriação crítica das tecnologias e da percepção socioambiental das pessoas envolvidas.

A experiência do Puraqué com a cultura digital nas escolas municipais viabilizou a inovação de sua metodologia baseada na perspectiva freiriana e nos princípios filosóficos do *software* livre e da metareciclagem que estimula a colaboração, solidariedade, sustentabilidade e pensamento crítico. Contudo, não se trata de uma didática exclusiva e restrita.

A partir dessa vivência orgânica e dinâmica, coloca-se em constante adaptação para ser moldada conforme o trabalho colaborativo entre educandos, educadores, gestores e comunidade para a produção de conteúdos a partir de sua realidade, o intercâmbio de saberes e de articulação com os que se dispõem a compreender a região em seus múltiplos aspectos. A criação da Rede de Comunicação Digital Escolar e do Núcleo de In-

formática Educativa foram conquistas de construção coletiva supracitadas nessa intervenção.

Durante a realização dessa proposta formativa no ambiente escolar, foi notório verificar o quanto as crianças estavam ávidas a interagir com novas experimentações de aprendizagens que influenciam suas habilidades e competências, como colaboração, curiosidade, criatividade, comunicação, resiliência e capacidade de refletir sobre sua própria realidade, não só na escola, mas em todas as áreas da vida. Por outro lado, fora, observadas que as novas abordagens educativas refletem-se nos processos de transição da telemática, revelando muitos desafios e resistências ainda por parte dos educadores.

A formação com os professores dos laboratórios de Informática Educativa compartilhada com os ativistas do Puraquê, sem dúvida, deixa um legado inicial de aprendizagens construídas colaborativamente que não só contribuíram com o avanço de práticas para um uso qualificado de tecnologias livres, mas favoreceram a valorização das competências pessoais e profissionais dos educadores digitais. E o principal, apesar dessas experiências formativas enfrentarem tantas dificuldades, trouxe embrionariamente a conexão entre a cultura digital e o espaço escolar. Parte de um texto do professor ativista baiano Nelson Pretto, traduz perfeitamente o significado da importância dos princípios da ética hacker e do *software* livre no contexto escolar:

[...] dissertamos sobre um conjunto de palavras que foram afastadas da educação (na verdade, da sociedade): colaboração, generosidade, compartilhamento. E isso deveria ser a essência da educação. As possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais para fortalecer os processos criativos em vez de estimular as meras reproduções, nos possibilita pensar em cada menino e menina, cada professor e professora como efetivamente criadores de conteúdos, de cultura, de ciência, de tecnologia e de artefatos criativos. Tudo isso com a comunidade escolar se apropriando dos múltiplos e diversos suportes, com intenso uso das diversas linguagens, de modo a transformar os laboratórios de informática e as bibliotecas em espaços multimídia, em lugares de produção, com os computadores portáteis circulando pela escola na mão dos meninos e de professores, além da ajuda de pais e da comunidade, em um rico processo criativo e ativista (PRETTO, 2013, p. 122-123).

Dessa forma, identificamos que esse e tantos outros processos criativos e inovadores precisam ser mais reverberados politicamente nas formações de todos os educadores em seus espaços escolares. Ainda temos

muito o que vivenciar, aprender e experimentar para mudar de maneira efetiva o sistema de ensino atual, tradicional e distante da nossa realidade amazônica. É fato que novos currículos começam a ser delineados com formatos mais flexíveis e integradores, privilegiando a conexão de saberes locais aliados com o desenvolvimento científico. Estas podem ser pontes colaborativas para se buscar respostas para esta e outras demandas da Educação que se almeja nesta região.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. A tecnologia na obra de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. In: AGUIAR, V. (Org.). **Software livre, cultura hacker e o ecossistema da colaboração**. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

BECKER, B. A Amazônia e a política ambiental brasileira. In: SANTOS, M. et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BEGALLI, M. **Percepção Socioambiental, Apropriação Crítica de Tecnologias e Petróleo em Santos**. São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sustentabilidade de Sistemas Marinhos e Costeiros. Mestrado em Ecologia. Universidade Santa Cecília (UNI-SANTA), 2013.

BONILLA, M.; PRETO, N. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASILEIRO, T. S. A. **La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia brasileña**. España. Tesis doctoral. 914 p. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Rovira i Virgili. España, 2002.

BRASILEIRO, T. S. A. Revisitando Paulo Freire: elementos para reflexão sobre a formação do educador. In: Proença, M.; Nenevé, M. (Org.). **Educação e Diversidade: Interfaces Brasil-Canadá**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.

BRASILEIRO, T. S. A. Autobiografia e Formação Docente: A busca de uma Identidade Profissional. In: **Revista AMazônica**. Ano 3, Vol IV, Número 1, p.113–134, Humaitá, AM, jan–jun, 2010.

BRASILEIRO, T. S. A.; MASCARENHAS, S A. N. Os desafios da pós-graduação em educação na Amazônia: um estudo exploratório. In: BRASILEIRO, T. S. A.; GOMES, L. A.; NUNES, E. A. **Educação em Movimento**: contribuições da formação continuada de conselheiros municipais de educação para a Amazônia. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico–metodológicas: Críticas e Proposições. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP. Número especial, p. 187–202, out. 2011.

COSTA, D.; CORREA, M. Uma escola para a amazônia?. In: COLARES, A; COLARES, L. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

GAMA, J. R. **Cultura Digital e Software Livre em Escolas Municipais de Santarém**. Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FONSECA, F. S. Lixo eletrônico e apropriação crítica. In: RANGEL, L. et al. **Cultura digital e educação**: novos caminhos e novas aprendizagens. São Paulo: Fundação Telefônica. 136 p. ; PDF. – (Educação no século XXI). 2013. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/cultura-digital-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

LEMONS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEMOS, M. De volta aos átomos: Movimento Maker, Hardware Livre e o surgimento de uma nova revolução industrial. In: **Revista Observatório Itaú Cultural** – n. 16. (jan./jun. 2014). – São Paulo: Itaú. Cultural, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MORAES, M. Informática educativa no Brasil: um pouco de história... In: **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: SILVEIRA, S.; PRETTO, N. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, v.1.

PRETTO, N. Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. **Anais 22ª Reunião Anual da ANPEd** (CD-ROM), sessão especial n. 5. Caxambu, MG, 26–30 set. 1999.

PRETTO, N. Educação e cultura digital: professores autores. In: RANGEL, L. et al. **Cultura digital e educação**: novos caminhos e novas aprendizagens. São Paulo: Fundação Telefônica. 136 p. ; PDF. – (Educação no século XXI). 2013. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/cultura-digital-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SANTAELLA, L. As relações entre o verbal, o visual e o sonoro na era digital. In: RANGEL, L. et al. **Cultura digital e educação**: novos caminhos e novas aprendizagens. São Paulo: Fundação Telefônica. 136 p.; PDF. – (Educação no século XXI). 2013. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/cultura-digital-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SILVEIRA, A. S. **Software livre**: a luta pela liberdade do conhecimento. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. Coleção Brasil Urgente. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Software_livre.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

SIQUEIRA, A. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. In: COLARES, A; COLARES, L. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SLUIS, E. **Amazonian Geeks and Social Activism**: An ethnographic study on the appropriation of ICTs in the Brazilian Amazon. University of Amsterdam. 2010.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA: INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ

Franciane Aguiar Santana¹

Marinete Costa de Lima²

Irani Lauer Lellis³

Maria de Fátima Matos de Souza⁴

I. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido tema de discussão no cenário nacional brasileiro desde o começo do século XX. Esse debate permanece atual em pleno século XXI tendo em vista os baixos rendimentos que o Brasil apresenta no cenário mundial, demonstrado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes–Pisa, através de uma avaliação realizada em 70 países, no ano de 2015. O Brasil apresentou uma queda de pontuação nas três áreas analisadas: ciências, leitura e matemática; o que refletiu uma queda do país no ranking mundial, que ficou na 63^a posição em ciências, na 59^a em leitura e na 66^a colocação em matemática (INEP, 2016).

A região norte contribui com esse baixo resultado educacional brasileiro, se considerarmos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apresentado pelos estados que o compõem como é o caso do estado do Pará localizado na região amazônica. O IDEB é calculado com embasamento no aprendizado dos alunos em português e matemática e na taxa de aprovação, sendo que no estado do Pará o índice de 2015 nos anos iniciais (4^a série e 5^o ano) da rede pública atingiu a meta projetada de (4,1) e cresceu (4,5), mas não alcançou 6,0. No

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Irani Lauer Lellis. E-mail: enfengfranciane@gmail.com

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, sob a orientação da Profa. Ph Dra. Maria de Fátima Matos de Souza. E-mail: limamarinete@yahoo.com.br

³Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Colaboradora do PPGE/UFOPA.

⁴ Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará e Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília.

entanto, nos anos da 8ª série e 9º ano não alcançou a meta que era de 4,6 e ficou com apenas 3,8. Enquanto que para o ensino médio, a meta projetada era de 3,7, o mesmo alcançou apenas 3,1 (IDEB, 2015).

Nesse sentido, o Pará, não fica distante do cenário nacional no que tange a formação de professores, porém, para se pensar em formação docente nesse estado é importante considerar o contexto em que esta região encontra-se inserida, perante suas peculiaridades reveladas em sua ampla diversidade sociocultural.

Para tanto, em meio a tantas diferenças culturais e sociais, a educação na Amazônia, em especial no Pará, depara-se com desafios por uma expectativa de educação mais incluyente e ajustada que permita as pessoas um melhor aproveitamento em relação aos conteúdos curriculares aplicados em sala de aula conforme aborda Hage e Feldmann (2015). Porém, isso será possível através de investimentos e de políticas públicas voltadas para a formação de professores que atuam nesta região, e que se deparam no cotidiano da sala de aula com as mais variadas situações, entre as quais: ausência de qualificação profissional, salários baixos, carência em infraestrutura adequada para suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi abordar sobre a formação docente no contexto da Amazônia brasileira com ênfase nos indicadores da educação básica no estado do Pará considerando as diversidades desta região. Desta forma, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da formação docente na Amazônia, buscando compreender como tem se dado esse processo no contexto paraense.

2. FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se por docentes, pessoas que determinam um saber particular sobre o seu trabalho, a partir do arcabouço de conhecimentos procedentes de distintos ambientes de formação e da meditação sobre sua própria prática (PENA, 2011). Conforme a autora, isso insurge nos estudos sobre a formação de professores, um novo ponto de vista, que incide de uma inquietação sobre “como formar o professor” para uma procura de elementos que colaborem para entendimento de “como o professor aprende seu ofício”.

Nesse contexto, concordando com as palavras de Pena, Garcia (1999) define a formação de professores como uma área de conhecimento, investigação e de sugestões de práticas e teorias:

A formação de professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício– se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

As palavras de Garcia estão entrelaçadas aos principais debates na atualidade quanto à formação docente independentemente do nível em que estes atuam. Entre os principais autores citados neste trabalho abordando este tema estão: Saviani (2009), Costa e Akkari (2011), Garcia (1999), Contreras (2012), Tardif e Lessard (2008) e Guimarães et al (2011) e Freitas (2003).

Segundo Saviani (2009), no Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos se podem distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil: Ensaio intermitentes de formação de professores com as escolas de primeiras letras (1827–1890); Estabelecimento e expansão do Padrão das Escolas Normais, iniciando com a reforma paulista na escola normal (1890–1932); Organização dos Institutos de Educação, com as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932–1939); Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação dos modelos das Escolas Normais (1939–1971); Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do magistério (1971–1996); a chegada dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de pedagogia (1996–2006); e por fim, as novas diretrizes dos cursos de formação de professores, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Há que se considerar, que a profissão docente sofre alterações de acordo com as mudanças socioeconômicas advinda das exigências do capitalismo, conforme discutem Santos e Favacho (2012). Para os autores, essas mudanças contribuem para o exercício da docência de forma fragilizada para o profissional, tais como: o trabalho temporário, a quantificação da produção, promoções vinculadas a produtividade, o risco de perdas de direitos adquiridos. Essas mudanças vêm seguidas pelas regulamentações como: alterações na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (especialmente no período de 1999 a 2001). Essas alterações nas legislações são sempre justificadas como necessárias para a qualidade da educação.

Ainda na conjuntura do processo do capital, na formação dos docentes observa-se a reelaboração das diretrizes tecnicistas e pragmáticas de currículo dos anos 70, aperfeiçoadas pela transformação no referencial da qualificação do emprego para a qualificação do sujeito. Assim, os docentes formados nessa conjuntura apresentam habilidades e competências desenvolvidas com vistas a se tornarem propagadores no ambiente escolar dos novos tipos de trabalho e cobranças do modelo econômico vigente (FREITAS, 2003).

É nesse contexto da discussão de Freitas, que Guimarães et al. (2011) remontam que nas últimas décadas, o trabalho docente foi afrontado em todo o mundo por desafios impostos à escola, entre os quais: a diversificação da população escolar; as mudanças econômicas e tecnológicas; os conflitos entre o desejo de manter uma educação pública de qualidade e as necessidades da aprendizagem ao longo da vida. Para além, segundo os autores, o enfrentamento destes novos desafios, tanto a escola como o trabalho docente foram rearranjados, em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, sem grandes alterações nas legislações e nas políticas públicas de educação.

Para Tardif e Lessard (2008), o trabalho do professor docente foi reconfigurado a partir de quatro transformações: envolvimento da produção contínua de informações e o domínio dos sistemas e das práticas baseadas em objetivos precisos; instauração de uma lógica de mercado (a livre escolha da escola, a competição entre escolas, a busca por melhor desempenho do estudante entre outras); desenvolvimento das Tecnologias

de Informação e Comunicação (TIC), que acarretou novas exigências nos programas escolares, colocando novas possibilidades em termos de acesso à informação e ao conhecimento; e por fim, o movimento de profissionalização dos professores que levanta a questão do poder na organização do trabalho docente e transforma o antigo profissionalismo constituído sobre uma ética de serviço público em uma forma de profissionalismo gestor, no qual o professor agrega sua nova identidade à realidade de mercado e do novo *management* educativo.

No entanto, há que se considerarem as recentes reformas do currículo (centralizado e redefinido sobre um embasamento de competências), as práticas de avaliação (com a aplicação de testes padronizados), que são prescritas e que fugiram em parte aos professores em exercício para tornarem-se produtos de atores externos, e restringem o conjunto de atividades tradicionalmente confiada aos professores (MAROY e CATTONAR, 2002). Além disso, essas reformas impossibilitam o docente de decidir sobre os meios e fins do seu exercício laboral, e opostamente ao discurso lançado em nível de precarização e desqualificação do trabalho docente, conforme discutem Tedesco e Tenti Fanfani (2002).

Nesse sentido, segundo Costa e Akkari (2011) no Brasil, as medidas prescritas para atender a profissionalização do docente mostraram-se como um movimento incoerente, visto que se elevou a formação docente em nível superior, por meio da criação dos institutos superiores de educação, mas sugeriu ao mesmo tempo uma formação mais abreviada; centrou-se a formação na pesquisa, mas retiraram-na da universidade e deu destaque a pesquisa sobre a prática docente com intenso viés pragmático; fazendo com que, o currículo estivesse anexo as competências e habilidades que se tornaram princípios mestres da reforma da formação docente. Todavia, para os autores, o professor é afrontado com circunstâncias que estão além do ensino, acarretando uma intensificação do seu trabalho em meio a um processo de desvalorização transparecida pelas más qualidades de funcionamento das escolas, de salário e carreira deste profissional.

Guimarães et al. (2011) propõem centrar uma análise em dois conjuntos de coordenadas que emolduram a profissão docente e a formação desses profissionais, que são: As coordenadas estruturantes concernentes a própria natureza da função do professor, embora modeláveis e plásticas. Trata-se de uma constelação de elementos que se agregam em torno da centralidade do saber ensinar como o legitimador histórico da

emergência, afirmação e desenvolvimento dos docentes. Desses elementos destacam-se como centrais os que se reproduzem: (1) à relação do docente com o currículo com que trabalha, seus conteúdos e intencionalidades, que requerem um sólido saber conteudinal substantivo, proveniente da ciência e da cultura de cada época e da análise de cada contexto; e (2) os sugestivos aos saberes ligados diretamente no agir profissional na sua operacionalização pedagógico-didática. Esta operacionalização no agir cotidiano e singular conformar-se por sua vez à luz do conhecimento dos sujeitos aprendentes e dos seus contextos, concentrando-se nos saberes derivados das ciências da educação na sua pluralidade (GUIMARÃES et al., 2011).

Todavia, para os autores acima, o exercício real da docência é configurado por um segundo conjunto de coordenadas enquadradoras da ação docente que os mesmos chamam de coordenadas mutantes, que implicam desconstruir e reconstruir as representações sociais sobre o professor e na essência do próprio professorado, no que respeita a uma reconceitualização do caráter particular do seu saber profissional.

Um docente deste tempo e do futuro próximo, na perspectiva que estes autores defendem, só poderá exercer o ensino com eficácia e equidade face aos seus aprendentes através de um reforço substantivo da natureza analítica e teorizadora do saber que mobiliza para o exercício da sua prática, sugerindo isso em admitir-se como profissional de uma prática social significativa e por isso fundamentalmente questionadora, teorizante e produtora de saber próprio; assumir-se como um profissional de cultura, um intelectual capacitado à análise de sua práxis para reorientar e aprimorar (GUIMARÃES et al., 2011). Também implica não se conceber como alguém que age conforme o que os outros pensam ou definem, mas que sabe agir de acordo o que analisa e sabe e mobilizando o saber que se reconstrói no seu contexto atuante.

Para Saviani (2009) a questão da formação de professores não pode ser dissociado do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Dessa forma, entende-se que a valorização profissional docente necessariamente passa pela melhoria das condições de trabalho, o que conseqüentemente vai influenciar no desempenho de sua função.

Para o entendimento da formação de professores, conforme discute Garcia (1999), é necessário especificar os princípios subjacentes que são considerados válidos sobre essa formação, que são: conceber a formação do professor como um processo contínuo; necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular; necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; necessidade da integração teoria-prática na formação do docente; a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite; e é importante destacar o princípio da individualização como elemento integrante da formação do professor.

Para tanto, Garcia (1999) coloca em discussão características consideradas fundamentais e que envolve cinco orientações, percepções ou tradições sobre a formação dos professores, que em síntese são: a orientação acadêmica, centrada no domínio de conteúdo; a orientação tecnológica, centrada nas competências para a tomada de decisões; a orientação personalista, baseada na ideia de que a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades; e a orientação prática, baseada na aprendizagem pela experiência e pela observação.

No contexto da formação de docentes, Contreras (2012) advoga por três dimensões da profissionalidade do docente por sua importância para conceber o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa, a saber: (1) a obrigação moral que estar relacionada ao fato de que, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se podem esquecer as necessidades e o reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o alunado; (2) o compromisso com a comunidade, que deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional. A educação não é um problema de ordem pessoal do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Sendo importante entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino; (3) e a competên-

cia profissional que transcende o sentido puramente técnico do recurso didático (competências estas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido das consequências das práticas pedagógicas).

Sendo que as três dimensões da profissionalidade docente, citadas acima, exigidas do trabalho de ensinar, podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização (CONTRERAS, 2012).

Contudo, apesar de a formação docente ser defendida no discurso institucional como parte de um processo permanente de constituição de uma prática qualificada que acarrete a declaração da identidade e da profissionalidade dos docentes, as orientações marcadamente diretivas das práticas pedagógicas e a obsessão por determinado tipo de resultados levam a reduzir o espaço atribuído à formação em serviço e a exaurir o próprio sentido da identidade e das profissionalidades docentes (BARRETO, 2005).

3. INDICADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) a Educação Básica está estruturada em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A referida legislação atribui a cada ente federado a responsabilidade do ensino em regime de colaboração, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu art. 211.

Nesse sentido, discutem-se aqui as responsabilidades dos entes federados para com a oferta da educação básica que atuação nas diferentes modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Ao município cabe a responsabilidade em atuar prioritariamente na educação infantil e ensino fundamental e aos estados a responsabilidade prioritária pela oferta do ensino médio e pela garantia do ensino fundamental, em conjunto com os municípios. É importante destacar que a União, por meio de sua função redistributiva e supletiva, deve prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Como se observa na LDB 9394/96 a responsabilidade de cada ente federado quanto a oferta da educação básica, se traduz também em responsabilidade na formação profissional do corpo docente que atuarão nessas modalidades de ensino. Entende-se que o planejamento da educação deve envolver os diferentes entes federados nas políticas educacionais de formação docente. Para tanto, é necessário que seja garantido nos estados e municípios através dos planos de cargos e carreira para o magistério a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A Resolução CNE/CEB nº 05/2010 aborda que o plano de carreira para os profissionais da educação devem ser regidos por diversas determinações, a entender: o reconhecimento da carreira dos profissionais da educação básica pública e ampliação de ações que visem à equidade salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; progressão salarial na carreira, por incentivos que considerem a titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; arranjo da jornada com parte dedicada à função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação; valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que deverá ser aproveitado como elemento evolutivo; jornada de trabalho em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais para os profissionais da educação básica; e estímulo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho (BRASIL, 2010).

A realidade brasileira da educação tem mostrado que no que se refere a formação docente os indicadores ainda são tímidos, como mostra os estudos de Fórum Nacional de Educação (FNE). Segundo o Fórum, entre os anos de 2007 e 2011, a proporção de docentes, com formação em nível superior, na educação básica passou de 68,4% para 74%. Porém, os sistemas de ensino devem implementar ações para que todos os docentes alcancem a formação inicial almejada e para que todos os profissionais tenham acesso à formação continuada que responda às precisões dos sistemas de ensino, suas instituições educativas e dos alunos.

O Fórum também chama atenção para o fato de que, em 2011, cerca de 57% dos docentes que operavam na educação infantil tinham formação em nível superior, enquanto que no ensino fundamental essa extensão foi de 76%, e de 94%, no ensino médio. Partindo desse contexto, considera-se que:

Mesmo que a formação inicial dos docentes que atuam na educação básica não atenda, na totalidade, a formação em nível superior, requisito funda-

mental para que se concretizem processos de escolarização com qualidade social, é possível apontar avanços significativos nas últimas décadas, sobretudo após aprovação da LDB (FNE, 2013, p.57).

Porém, é fundamental que os professores recebam formação inicial consistente e apresentem condições dignas de trabalho e que possam aprimorar-se sempre para fazer frente aos desafios de realizar suas atividades com eficiência e dignidade em uma sociedade complexa e em constante mudança (SILVA e SÁ, 2016).

A partir desta compreensão, a formação docente é necessária aos professores, porém é importante destacar os seus objetivos e qual o foco trabalhar, tendo em vista a diversidade de problemas apresentados no cotidiano escolar desde a relação professor e aluno, processo ensino-aprendizagem, avaliação, metodologias, indisciplinas e outros.

Essa realidade apresentada pelo Fórum sobre a formação docente nacional é perceptível no estado do Pará cujos dados revelam que as funções docentes com curso superior por etapa ou modalidade de ensino neste estado ainda está distante de atender as exigências legais. Essa afirmativa se baseia nos dados apresentados pelo INEP demonstrando que dos docentes que atuam nas creches, na Zona Urbana, apenas 50% possui a formação em nível superior, seguido por Pré-escola com 52,2%; anos iniciais do ensino fundamental com 67,1%; anos finais do ensino fundamental com 89,2%; e ensino médio 97%. Enquanto que na zona rural do estado, esse número ainda é menor, visto que apenas 46,5% possui essa formação, seguido por Pré-escola com 39,9%; anos iniciais do ensino fundamental com 75%; anos finais do ensino fundamental com 58%; e ensino médio, 95,2%, conforme pode ser constado no quadro 01.

Quadro 01: Percentual de funções docentes com curso superior por etapa ou modalidade de ensino no estado do Pará – Amazônia.

UF	Localidade	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Ensino Médio
PA	Urbana	50	52,2	67,1	89,2	97
PA	Rural	46,5	39,9	75	58	95,2

Fonte: Adaptado de INEP (2015).

Os dados do INEP vão ao encontro dos estudos realizados pelo Conselho Estadual do Estado do Pará (2013), o qual detectou que o Ensino Médio no estado remonta uma história de buscas intensas pela expan-

são e qualidade, especialmente na aprendizagem dos alunos, uma vez que os resultados dessa etapa de ensino no Pará não têm refletido os esforços das políticas públicas implementadas para o desenvolvimento do ensino médio neste estado. Desta forma, o estudo revela a necessidade de estudar a problemática da educação básica no estado do Pará desde a reformulação do currículo, forma de oferta de ensino e formação de professores.

Ao observarmos os dados relativos a qualificação dos professores da educação básica, percebemos que, há necessidade de mais investimentos e políticas públicas para a formação de professores, principalmente para os docentes das comunidades rurais do interior do estado do Pará, que possuem pouco acesso aos cursos de formação de professores, desde a graduação até aos cursos de curta duração. Portanto, a profissionalização docente deve ser resgatada no sentido de se discutir a valorização dos profissionais da educação a partir dos planos de carreiras e remuneração e pela elevação do nível de formação dos professores.

Todavia, segundo Costa e Akkari (2011) alguns resultados do discurso da profissionalização já podem ser percebidos na formação e no trabalho dos professores brasileiros em geral e paraense em particular. Porém, os autores advogam que se trata de uma formação fundamentada na relação custo/benefício, que é concretizada cada vez mais aligeirada e técnica focada no desenvolvimento de competências e habilidades benévolas às práticas cotidianas. Assim, privilegiando-se a formação do serviço à distância e em cursos esporádicos sobre a formação inicial, profundamente discutida quanto ao seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

Segundo Silva e Sá (2016), não são raras as ocorrências de docentes não licenciados se matricularem em cursos superiores em instituições de ensino privadas à distância ou semipresencial e tão logo começam a exercer a docência, ou ainda pessoas com o ensino médio atuando em sala de aula. Essa é uma realidade presente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na zona rural do estado do Pará, conforme demonstrado no quadro 01.

Outro indicador que merece destaque sobre a formação do docente e a atuação desse profissional corresponde ao que o INEP chama de “esforço docente”, que é o esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão é uma característica que não se pode acessar e mensurar diretamente. No entanto, esse estudo considera que esse construto se re-

vela através de um conjunto de variáveis tomadas como definidoras do esforço do trabalho docente, e que também se apresenta em uma conjuntura de níveis (Quadro 02).

Quadro 02: Descrição dos Níveis de Identificação de esforço docente

Tabela 5 – Descrição dos níveis de esforço docente

Níveis	Descrição ¹
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: Adaptado de INEP (2015).

Considera-se os quadros a seguir os dados referentes ao esforço docente no estado do Pará, sobretudo a educação básica. O valor total demonstrado no quadro 03 corresponde ao esforço dos docentes na Educação Básica (E. Fundamental e Médio) mais representativo foi para o Nível 3, com 27,3%, correspondendo aos docentes que tem entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Sendo que o menos representativo foi o Nível 6, correspondendo aos docentes que tem mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou mais escolas e em duas etapas ou três etapas.

Quadro 03: Percentual de docentes que atuam na Educação Básica por Nível de esforço (N).

UF	Educação Básica					
PA	N 1	N 2	N 3	N 4	N 5	N 6
To- tal	22,3	13,8	27,3	23,8	7,5	5,3

Fonte: Adaptado de INEP (2015).

Neste sentido, os resultados mostram que o percentual do esforço docente mais representativo nos anos iniciais do ensino fundamental foi o do Nível 1, docentes que tem até 25 de alunos e atuam em único turno, escola e etapa, com 30,8%. Enquanto nos anos finais do ensino funda-

mental foi o Nível 4, docentes que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas (Quadro 04).

Quadro 04: Percentual de docentes que atuam no Ensino Fundamental por Nível de esforço (N).

UF	Ensino						Fundamental					
	Anos Iniciais						Anos Finais					
PA	N 1	N 2	N 3	N 4	N 5	N 6	N 1	N 2	N 3	N 4	N 5	N 6
Total	30,8	14,9	30,0	18,3	3,6	2,4	10,7	10,3	23,7	34,0	12,4	8,9

Fonte: Adaptado de INEP (2015).

Contudo, o percentual do esforço docente mais representativo no Ensino Médio foi o Nível 4 com 36,3%, e menos representativo foi o Nível 1 com 1,1%, conforme pode se perceber no quadro 05. Nota-se que o esforço docente no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental apresentou o mesmo nível de esforço empreendido, o que pode ter uma relação com a demanda por estas séries decorrentes da tentativa de melhoria dos indicadores educacionais no estado do Pará, resultados das diversas lutas sociais.

Quadro 05: Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por Nível de esforço.

UF	Ensino		Médio			
PA	N 1	N 2	N 3	N 4	N 5	N 6
Total	1,1	5,2	15,4	36,3	22,3	19,7

Fonte: Adaptado de INEP (2015).

De acordo com o exposto acima, Castro (1998) explica que as taxas de aumento da matrícula do ensino médio sustentam uma afinidade direta com o número de concluintes do ensino fundamental, e que sugere que os alunos que conseguem vencer os gargalos do ensino fundamental para alcançar a etapa final da educação básica. Para a autora, um dos grandes desafios do país nos próximos anos será instituir chances para receber ao número cada vez maior de alunos que concluirão o ensino fundamental. A consequência disso pode ser o aumento no nível do esforço docente, o que consistirá em docentes que tenham mais de 400 alunos e atuam em três turnos, em duas ou mais escolas e em duas etapas

ou três etapas, ou seja, este esforço pode chegar ao Nível 6 (considerado máximo até o momento).

Nota-se que foram consideradas na análise do esforço docente as seguintes características: número de escolas em que atua; número de turnos de trabalho; número de alunos atendidos e número de etapas nas quais lecionam. As variáveis empregadas para representar tais atributos são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicam maior esforço por parte do professor.

Sendo assim, para o INEP, conhecendo-se essas características de um docente é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade. Entretanto, faz-se necessário uma reflexão sobre estes indicadores: de que forma este esforço docente tem influenciado a qualidade do ensino e a formação de docentes no estado do Pará?

Segundo Silva e Sá (2016), a ruptura com antigos paradigmas da formação docente, coligada à necessidade de formar cidadãos que sejam capazes de entender e procurar a mudança da sua realidade, tem se mostrado para os movimentos sociais como ferramentas de luta na reivindicação de uma ideação educacional para a massa estimada invisível ao longo da história.

Assim, a formação de professores não é satisfatória e tem se mostrado complexa, principalmente na Amazônia, assinalada pela diversidade socioespacial. A formação docente e o processo de ensino aprendizagem ainda ocorrem de forma precária, exibindo-se como provocação para os governos, formuladores de políticas educacionais, gestores, instituições de ensino e sociedade civil que lutam por uma educação de qualidade (SILVA e SÁ, 2016).

Todavia, dentre as políticas de formação vale destacar três programas: o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PARFOR compreende um conjunto de ações do Ministério da Educação em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área onde atuam conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Já o educador com

graduação em área diferente daquela em que leciona precisa estar há, pelo menos, três anos na rede pública, para fazer a segunda licenciatura (BRASIL, 2016).

Gatti (1997) apresentou um estudo ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), com alguns dados que indicam carências na escolarização de professores em exercício, e que caracterizam situações que vêm merecendo atenção nas políticas de governos estaduais, através dos projetos de formação em serviço desses profissionais. Por carência de escolaridade, a autora entende o percentual de professores que atua em um determinado nível de ensino sem ter a formação em nível escolar exigido pela legislação para o exercício da docência naquele nível.

Como se percebe nos dados apresentados por Gatti, o cenário atual referente à formação dos professores não é animador conforme os estudos acima apresentados, assim como, vêm se observando nos sistemas de avaliações de largas escalas divulgados nos últimos anos. Esses resultados têm demonstrado que o estado do Pará não tem alcançado o índice de desempenho estabelecido pelo Ministério da Educação para a educação básica. Dessa forma, essa realidade aponta para a necessidade de elaboração de políticas de valorização e formação docente efetivamente preocupada com a qualidade do ensino e aprendizagem da educação básica no estado do Pará.

É essencial que na formação de professores se potencialize o melhoramento das práticas pedagógicas do professor, ao ponto de se desprender do “meu jeito de dar aula”, partindo para uma aprendizagem baseada em situações problemas, possibilitando ação–reflexão–ação do processo de aprendizagem e entendimento dos processos avaliativos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos revelam a necessidade da formação docente para garantir a melhoria da qualidade da educação básica pensada pelo prisma da diversidade sociocultural e espacial em que estes profissionais encontram-se inseridos.

Partindo dos indicadores educacionais, em especial do estado do Pará, como por exemplo, o esforço docente citado neste estudo, percebe-se que as políticas públicas para formação docente no estado precisam ser efetivadas de forma que atenda o interior do estado, tendo em vista que

nos últimos anos têm sido desassistido pelo governo, considerando a falta de investimentos e assistências aos professores e conseqüentemente atingindo a qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas, este que ainda tem sido precários a promoção do ensino e aprendizagem dos alunos.

De fato, as dificuldades são amplas, e pode se perceber na fala dos autores citados neste estudo, advogando que o processo ensino aprendizagem ainda se dar de maneira difícil, tornando-se um desafio para as reformulações de políticas públicas relacionadas, em especial, a formação dos docentes no estado do Pará, que deve ser pensadas como processo contínuo e desafiante.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. S.; SOUZA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v.35, n126, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em 11 de nov. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: diário oficial da união, 27 de dez / 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providencias. Brasília: DF, diário oficial da união, 11 de agosto/1971.

BRASIL. **Resolução nº 05/2010**– CNE/CE – Fixa Diretrizes Nacionais para Planos de carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 de outubro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dis-

ponível em <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

CASTRO, M. H. G. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas** / Maria Helena Guimarães de Castro. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. 61p.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A.S.F.; AKKARI, A. A profissionalização dos professores: debates internacionais e as implicações no Brasil. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P.G.R.; AKKARI, A.; GOMES, A. A. **A formação e profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, 304p.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **Educação brasileira**: indicadores e desafios. Documentos de consulta. Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. — Brasília: Ministério da Educação, 2013. 95 p.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e sociedade**. v.24,n.85. 1095–1124p. 2003.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. **Um novo modelo para a formação de professores**. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf>> Acesso em janeiro/2017.

GUIMARÃES, C. M.; REIS, P.G.R.; AKKARI, A.; GOMES, A. A. **A formação e profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, 304p.

HAGE, M. S. C.; FELDMANN, M. G. Histórias e memórias docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

IDEB. *Dados do Ideb/Inep (2015)*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/dadosdoidep>> Acesso em 10 de fev de 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica Nº 039/2014*. Indicador de Esforço Docente. Brasília, 17 de dezembro de 2014.

INEP. **Percentual de docentes com nível superior no ano de 2015**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em 01 de outubro de 2016.

INEP. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes–Pisa. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>> Acesso em 10 de fev de 2017.

INEP. **Estudo sobre o ensino médio no Pará**. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/ESTUDO%20SOBRE%20%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20NO%20ESTADO%20DO%20PAR%C3%81.pdf>

MAROY, C.; CATTONAR, B. **Professionalisation ou desprofessionalisation des enseignants?** Le cas de la communauté française de Belgique. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n 18, 1–29p., 2002.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98–118, jan./jun. 2011.

SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012, 272p.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, 143–155p. 2009.

SILVA, E. N.; SÁ, W. R. Desafios da universidade para a formação de professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. In: COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TENTI FANFANI, E.; TEDESCO, J. C. Nuevos tempos y nuevos docentes. In: *Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas prioridades*. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 2002.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E O ATUAL CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

Vanuza Campos Ribeiro¹

Tânia Suely Azevedo Brasileiro²

I. INTRODUÇÃO

Esta reflexão considera o ser humano como um sujeito biopsicossocial que se desenvolve num espaço físico e temporal, construído historicamente, e a educação como um processo que possibilita o desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Comunga com a concepção do educador Paulo Freire (2002), que defende uma educação libertadora, capaz de desenvolver a consciência crítica dos educandos para ler e compreender a realidade, discutir, propor alternativas, visando a emancipação social em prol da justiça para todos.

Freire (1987) critica a “educação bancária” como sendo aquela que inibe o poder criador, que aliena, condiciona e propõe uma educação que seja desafiadora e estimule o educando a pensar:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 40).

¹Mestranda 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, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Tania Suely Azevedo Brasileiro. E-mail: vanuzacribeiro@hotmail.com.

²Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES). Docente e Pesquisadora no *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Orientadora da pesquisa e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis. E-mail: brasileirovania@gmail.com.

Educação como uma prática desafiante que através da relação dialógica e horizontal entre educador e educando, através do espaço de questionamento e discussão leva a reflexão, leva a compreensão da vida e do mundo, ao desvelamento da realidade.

O ser humano é social e singular, é diferente porque pensa e pode pensar criticamente, nasce com um potencial genético e na interação com os outros, com o conhecimento disposto e com o meio físico e social vai constituindo-se durante todo o percurso de sua vida. É um ser histórico, que vai aproveitando a herança produzida pelos seus ancestrais e aperfeiçoando o seu jeito de viver, num contexto, que também apresenta traços peculiares.

As possibilidades de aprender e de compreender, as maneiras de agir e interagir, de pensar e de sentir vão sendo descobertas e ampliadas ao longo da vida do sujeito, em função e em decorrência das interações que ele estabelece com seu meio, com sua cultura, com a sociedade e com os conhecimentos de seu tempo (PLACCO, 2004, p. 53).

Desta forma, o sujeito se transforma e também é capaz de proporcionar transformações no outro, no ambiente e no conhecimento. E nessas circunstâncias, a educação escolar deve contribuir para que essa mutação seja em favor da emancipação humana, tendo alunos e professores como sujeitos do processo educativo, capazes de aprender e ensinar, de pensar e agir com autonomia, de construir e reconstruir conhecimentos, de desenvolver a criticidade, para que a escola cumpra sua função social que é possibilitar aos alunos espaço para a construção da cidadania.

Partindo desses pressupostos, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da participação do amazônida na elaboração, implementação e acompanhamento de programas, projetos e ações para a educação pública nas escolas da Amazônia Brasileira, especialmente no Estado do Pará, considerando a heterogeneidade como uma das principais características da Região e a Parceria Público-Privada com a padronização que é uma de suas marcas essenciais. Está organizado em duas partes: 1) O movimento e a diversidade da Amazônia Brasileira, em que é realizada uma análise geral da heterogeneidade da Região nos aspectos sociais, culturais, ambientais e produtivos em articulação com as realidades nacional e mundial; 2) A Parceria Público-Privada na Educação Básica da Amazônia, em que se aborda o contexto de intensificação da parceria público-privada na educação, especialmente no Estado do Pará, sua forma

de atuação e o papel da plena participação dos cidadãos para a garantia do direito à educação pública de qualidade. Por fim, as considerações finais anunciam a importância da compreensão das realidades local, nacional e internacional e da participação dos moradores da Amazônia nos processos educacionais.

2. O MOVIMENTO E A DIVERSIDADE DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

A partir desse entendimento geral sobre o ser humano e sobre a educação, cumpre entender a constituição da realidade amazônica, suas relações sociais, culturais, ambientais e produtivas locais, em conexão com o nacional e o mundial, para então conceber qual a educação escolar que se faz presente, a que se pretende construir de acordo com as necessidades da maioria da população local e quais os principais desafios diante da atualidade que propõe a parceria público-privada como uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino.

Hage e Corrêa (2011), ao analisar a urgência e a necessidade da construção de políticas e práticas educacionais que considerem a inter/multiculturalidade da Amazônia, ponderam que a Região é marcada pela heterogeneidade em diversos aspectos, dos quais são mencionados a seguir, o ambiental, o sociocultural e o produtivo, com base nesses autores.

A biodiversidade Amazônica é singular, possui a maior área preservada de floresta tropical do mundo; milhões de espécies vegetais e animais incluindo mamíferos, aves, anfíbios; possui uma multiplicidade de plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, oleaginosas e fibrosas. Toda essa diversidade está conectada e forma um complexo sistema de vida que funciona harmonicamente e traz saúde para o Planeta Terra.

Também apresenta as problemáticas modernas decorrentes da revolução científico-tecnológica e da corrida das empresas privadas, especialmente das internacionais, em explorar, muitas vezes de forma ilegal e criminosa, o potencial da vida na Amazônia. A nova biotecnologia, especialmente da farmacologia, a biopirataria, o mercado do ar ou crédito de carbono, o mercado da água doce ou do Hidronegócio são os grandes problemas resultantes da dinâmica do Capitalismo Mundial, que objetiva unicamente o lucro em detrimento da vida e do ser humano.

São estratégias do Capitalismo Mundial que influenciam diretamente a vida do amazônida, e infelizmente, quase sempre, este não tem oportunidades de entender, de forma crítica, a dinâmica das ideologias dominantes do contexto local na contemporaneidade e nem forças e instrumentos para lutar contra essa forma de exploração. Daí a necessidade do papel social da escola se efetivar, a necessidade de professores bem qualificados que entendam, com fluência, essa problemática atual da Amazônia e do Mundo, daí a necessidade da educação libertadora idealizada por Freire.

A **diversidade sociocultural** da Região é demasiadamente complexa, devido a mistura de diferentes povos e culturas que carregaram consigo, para estas terras, parte de sua história. Sabe-se que os índios já habitavam a Região antes do século XVI e, com os processos de colonização do espaço, vieram outros povos, principalmente da Europa, da Ásia e da África, além dos migrantes do próprio País, como os nordestinos. Atualmente a região é habitada por indígenas, quilombolas, caboclos dos Rios e das Florestas, pescadores, coletores de produtos naturais, camponeses, sem-terra, assentados, posseiros, migrantes, agricultores e outros; cada qual com certos caracteres próprios.

Embora alguns grupos mantenham traços socioculturais peculiares dos antepassados, a cultura, os saberes, os sabores, a religiosidade, o jeito de viver, conviver e se relacionar com o meio ambiente foram transformados. Cada povo, de alguma forma, influenciou para a realidade que se tem hoje, como os africanos com suas danças, suas comidas, suas manifestações religiosas, como os europeus com o Cristianismo, a Língua Portuguesa, enfim, cada povo chegou, se inseriu e consigo trouxe suas características que foram, em maior ou menor intensidade, incorporadas ao contexto sociocultural da Amazônia.

Esse processo de miscigenação nunca foi um processo harmônico, sempre teve uma relação de interesses, onde quem tem mais poder domina, impõe sua cultura. Essa visão interesseira fica bem explícita hodiernamente, quando as outras regiões mais desenvolvidas do País e outros países, construíram, publicizaram e mantêm uma visão preconceituosa e depreciativa de que o povo da Amazônia é pacato, quase selvagem, que se mistura com a natureza, que não tem determinação, não tem opinião formada, que é facilmente manipulável. Esse conceito, propositalmente construído pela lógica do capital, também contribui para que muitas empresas

nacionais e internacionais se instalem no solo amazônico, e com seus megas projetos, explorem seus recursos, manipulem sua população e possam atingir seus objetivos financeiros.

Para esta visão mercantil, o importante não é o povo que mora na Região que historicamente construiu sua cultura, mas os recursos naturais que são de grande valor para a sobrevivência da humanidade e, particularmente, para os países de capitalismo avançado, que já destruíram quase toda a sua riqueza natural e agora usam o discurso da sustentabilidade para explorar as riquezas dessa, impedindo que o morador nativo e secular faça uso do seu espaço, como sempre fez, com muita sabedoria, ética e responsabilidade, para garantir sua sobrevivência e manter o equilíbrio dos sistemas naturais.

A **diversidade produtiva** é preocupante, de um lado está a produção familiar, e, no outro extremo a produção em média e larga escala de grandes empreendimentos. De um lado existe o trabalho desenvolvido pelas populações tradicionais, que utilizam uma tecnologia não tão sofisticada e que aprenderam a trabalhar e produzir em sintonia com o movimento natural dos rios, das florestas, dos animais e do clima. Com essa forma de direcionar as atividades produtivas, garantem sua sobrevivência, abastecem as pequenas e grandes cidades da Região e garantem a sustentabilidade dos sistemas biológicos.

Do outro lado, estão os grandes empreendimentos voltados para a exploração e exportação de minerais, construção de grandes barragens, extração e exploração madeireira, pecuária extensiva e, mais recente, o agronegócio, com destaque para a produção de soja. São movimentações produtivas que envolvem grandes investimentos financeiros, efetuadas por grandes empresas nacionais e internacionais, que usam tecnologias de ponta e causam grandes impactos para os rios, florestas, e animais, comprometendo a qualidade de vida da população tradicional e o equilíbrio dos ecossistemas locais e do clima do Planeta.

[...] esses 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 a desestruturação de modos de vida e de trabalho das populações tradicionais, de suas formas de produção e desenvolvimento próprios de seus territórios (HAGE; CORRÊA, 2011, p. 90–91).

Enfim, as análises de Hage e Corrêa (2011) permitem fazer uma síntese e afirmar que a Região Amazônica é detentora de uma grande riqueza natural, de uma intensa diversidade ambiental, social, cultural e produtiva construída historicamente, mas também *locus* privilegiado de interesses, de exploração, de destruição, de ambição capitalista, que objetiva essencialmente o acúmulo de capital, em detrimento das formas de vida do amazônida, que vê, progressivamente, a devastação, a poluição dos rios, as grandes enchentes e secas, a extinção dos animais, o empobrecimento do solo, as mudanças climáticas e sazonais que o desorientam de seus afazeres produtivos, prejudicando a produção, a economia e a sobrevivência.

A partir desse contexto de contradições latentes entre riqueza e pobreza, vida e destruição, a criação e implementação das políticas públicas para a Região Amazônica deve considerar sua diversidade, sem valorar mais umas em detrimento de outras, pois o sujeito presente em todas elas é o amazônida, que diante das revoluções científica e tecnológica mesmo habitando em uma parte do Planeta tão rica em recursos naturais, continua desprovido de ações que garantam a qualidade mínima para a sua sobrevivência, como Saúde e Educação. Acredita-se que

[...] as questões ambientais não podem ser o eixo central da constituição de políticas públicas para a Região, antes disso, estas devem ser vislumbradas em função dos Seres Humanos, dos povos amazônidas, de suas necessidades e anseios, tendo a preservação da Cultura e a garantia da Educação como objetivos fundamentais para a sustentabilidade dos diversos povos que nela habitam (COSTA; BRASILEIRO apud BURGEILE; BUENO; PACÍFICO, 2016, p. 63–64).

Assim sendo, é fundamental analisar se a escola tem conhecimento suficiente desses fatos e acontecimentos e disponibiliza espaços de informações, análises e discussões com os alunos e comunidade escolar sobre essas temáticas. De acordo com pesquisa realizada por Fonseca (2007), que teve o objetivo de verificar se os conhecimentos sobre biodiversidade e desenvolvimento sustentável são socializados nas escolas da principal cidade da Amazônia Brasileira (Belém-PA) e se auxiliam na formação de consciência pública de valorização dos bens biológicos da região, chegou-se à conclusão que

[...] a socialização de questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à biodiversidade é realizada, de algum modo, nos espaços educacionais amazônicos, no decorrer da Educação Básica, porém não alcançam, no

âmbito do trabalho escolar, papel estratégico que busque a formação de ampla consciência (FONSECA, 2007, p. 75).

Ainda a autora citada relata que os conteúdos são trabalhados de forma disciplinar, com caráter naturalista, descontextualizados das questões sociais, políticas, econômicas e culturais; que a maioria dos professores do Ensino Médio tem conhecimento dos conteúdos ao nível somente dos livros didáticos com os quais trabalham e, da mesma forma, o conhecimento dos alunos reflete o dos professores.

Para que haja uma sólida formação dos alunos referente a biodiversidade e a sustentabilidade, com vistas a interferir, de forma positiva, na realidade amazônica descrita, infere-se que há a necessidade de investir na formação continuada dos professores, há a necessidade de trabalhar as temáticas de forma interdisciplinar e superar a visão naturalista/ecológica buscando uma percepção global, histórica, crítica e atual dos temas referentes à Amazônia.

Diante do exposto, ressalta-se que a valorização da diversidade da Região Amazônica não significa se enclausurar nos conhecimentos locais e particulares, principalmente diante do contexto da globalização mundial, onde as distâncias tornam-se pequenas, graças aos avançados conhecimentos científicos e tecnológicos que trouxeram facilidades na comunicação entre as nações e a difusão da cultura dominante do Capitalismo Mundial às sociedades menos desenvolvidas. No entanto, devem-se ter parâmetros, perante a globalização, de acordo com as aspirações dos povos locais, pois, como aponta Costa e Brasileiro (apud BURGEILE; BUENO; PACÍFICO, 2016, p. 71), “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”.

Limitar-se ao conhecimento de seu território significa negar aos amazônidas o direito ao conhecimento universal, produzido historicamente pela humanidade, e também uma possibilidade de alienação, pois só podemos criar opiniões coerentes diante dos fatos tendo conhecimentos básicos. Sentindo que o Mundo está se tornando uma comunidade global, compreende-se que o local e o geral estão interligados, são interdependentes, um influenciando no outro. Colares (2011, p. 189) analisa que não é possível falar de um fenômeno, Educação na Amazônia, sem considerar o nacional e o internacional,

Não vejo como a educação (notadamente a educação escolar) possa ser compreendida isolada dos fins e objetivos a que se destina. Ambos são aspectos que extrapolam a localidade geográfica em que ela é realizada. Portanto, o local não pode prescindir do regional, do nacional, e até mesmo do internacional.

Como as fronteiras entre as nações estão desaparecendo e como as culturas e conhecimentos dos países dominantes do Capitalismo impõem seu jeito de viver e sua forma de pensar, é importante que a Escola da Amazônia esteja preparada não só com o seu conhecimento particular, mas também com o desenrolar dos fatos, acontecimentos e saberes mundiais, com a intenção de instrumentalizar seu povo para que tenha condições de discernir o que é bom para o desenvolvimento verdadeiramente sustentável da Região, e saber como conduzir os processos, sendo autores de sua história e defensores da vida da Região e do Planeta.

3. A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA AMAZÔNIA

A educação escolar básica pública, gratuita e de qualidade é um direito de qualquer pessoa que queira estudar, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, garantido no artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988, nos artigos 3º e 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas para a garantia deste e outros direitos até 2024.

A Educação pública, gratuita e de qualidade é um direito conquistado, resultado de muitas lutas populares empreendidas pelos educadores e sociedade, mais intensamente nos anos de 1980 e 1990, após o fim do Regime Militar e abertura política do País. Neste período, muitos avanços foram visíveis como o amplo acesso, principalmente, ao Ensino Fundamental e criação de vários programas como: Transporte Escolar, Merenda Escolar, Livro Didático, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e outros relacionados à Educação Básica.

No entanto, a partir da década de 1990, o cenário de abertura política, de conquistas e de efetivação de vários direitos educacionais (e de outras áreas sociais) foi contido, porque o Capitalismo Mundial estava vivenciando mais uma de suas crises estruturais e, através de suas estratégias de superação, que segundo Peroni (2007) são a Globalização, o Neoliberalismo, a Terceira Via e a Reestruturação Produtiva, impactaram na criação e implementação de ações que pudessem atender aos direitos que foram garantidos legalmente.

O Neoliberalismo entende que a crise não é do Capitalismo Mundial, mas sim do Estado Brasileiro, que foi incapaz de fazer uma administração pública eficiente, produzindo a crise fiscal. Então o Estado, através do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, cujo principal objetivo foi a reforma do Estado.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12).

De um Estado executor de políticas públicas, passou a ser um Estado promotor e regulador, sendo esta mudança, de acordo com os princípios neoliberais, indispensável para garantir a estabilidade social e econômica ao País. Uma das medidas tomadas foi o processo de descentralização, que consiste no repasse para os Estados, municípios e sociedade das responsabilidades sociais, antes executadas pelo Estado.

Após mudanças na Constituição Federal de 1988, a exemplo da Emenda Constitucional nº 19 de 1998 que trouxe alterações nos princípios e normas da administração pública, ocorreu uma maior integração entre o Estado e a sociedade, visando a descentralização. Porém, compreende-se que neste processo de repasse de responsabilidades, a sociedade basicamente passa a ser representada pelas empresas privadas, organizações não governamentais (ONGs), fundações, institutos, Organizações Sociais (OS) e outras entidades não estatais, que assumiram a execução de políticas públicas em diversas áreas sociais, como foi o caso da Educação.

Neto e Almeida (2000, p. 35–36) têm o seguinte entendimento sobre a descentralização:

Concebida como estratégia de afastamento do Estado, em relação as suas obrigações sociais e acompanhada de novas formas de controle, conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação da gestão democrática, conforme expresso no discurso atual.

Para os autores, a descentralização tem o objetivo de atender as necessidades da atual fase de reestruturação do sistema capitalista, que ocorre em nível mundial e está sendo orientada por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM). Não tem interesse na real democratização da escola pública, muito embora use o discurso da necessária participação social.

Nesse contexto, intensificaram-se as parcerias público-privadas (PPPs), que são contratos estabelecidos entre o poder público e o setor privado com a finalidade de executar obras e serviços públicos em benefício da população. São fundamentados na CF e em leis específicas, como a EC n° 19, de 04/06/1998, que trouxe alterações ao artigo 37 da Carta Magna e facilitou a execução das PPPs, bem como a Lei n° 11.079 de 30/12/2004, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública.

Na Educação brasileira a parceria público-privada já é uma constante, ela está presente em vários sistemas de ensino e unidades educacionais, através de entidades não estatais nacionais ou internacionais. Um dos seus objetivos é buscar a qualidade da educação, que segundo suas proposições, não foi alcançada com o modelo de administração pública utilizado, sendo necessária e urgente a implantação de outra forma de gestão que seja eficiente, eficaz e econômica.

O modelo gerencial de administração das empresas capitalistas produziu resultados excelentes para o Capitalismo, por isso, o Neoliberalismo entende que ele deve ser o princípio orientador da administração pública e, conseqüentemente, dos sistemas de ensino e das políticas públicas educacionais, logo, ao ser implantado traz mudanças significativas para o Ensino brasileiro, do nível macro do Sistema Educacional ao nível micro das escolas. Nesse sentido, Carvalho (2009, p.1146) analisa que o gerencialismo

[...] envolve uma modificação profunda do modelo burocrático weberiano (organização guiada por procedimentos rígidos, forte hierarquia, organiza-

ção burocrática, centralização das decisões, unidade de mando e delimitação nítida da esfera pública em relação à privada), em favor de organizações mais flexíveis, da administração descentralizada, autônoma e participativa e da redefinição das relações entre esferas públicas e privadas.

Como se percebe, o modelo de gestão adotado pela PPP para obter ensino de qualidade representa uma revolução no sentido de atender aos interesses da sociedade capitalista, no entanto, seus princípios como autonomia, participação, flexibilidade, qualidade, liberdade, descentralização, formação integral e tantos outros, destoam dos seus verdadeiros sentidos, e no campo educacional diferem-se dos defendidos pela escola pública e libertadora.

Assim, pela intensificação da presença da PPP na educação brasileira e por ter preceitos que diferem daqueles que foram garantidos na legislação para o povo brasileiro, torna-se importante refletir sobre a participação do amazônida na elaboração, implementação e acompanhamento de programas, projetos e ações para a educação pública nas escolas da Amazônia Brasileira, especialmente no Estado do Pará, considerando a heterogeneidade como uma das principais características da Região e a presença da PPP com uma de suas marcas essenciais, a padronização.

A presença da PPP na Amazônia, particularmente no Estado do Pará, é um fato. Muito embora não tenha sido realizado um levantamento minucioso sobre os estudos científicos produzidos sobre a temática para esta reflexão, alguns deles são destacados, ilustrando a abrangência e intensidade dessa realidade:

- PPP na Rede Municipal de Educação do Município de Benevides/Pará com o Instituto Ayrton Senna (IAS), conforme estudo realizado por Pojo (2014), no período de 2010 a 2012;

- PPP na Rede Municipal de Educação do Município de Santarém/Pará com o IAS, conforme estudos realizados por Colares (2005), Sousa (2013) e Gomes (2014);

- PPP na Rede Municipal de Educação de Altamira/Pará, conforme Mileo (2007), Morel (2011) e Sousa (2015);

- PPP na Rede Municipal de Educação de Barcarena/Pará, conforme Brito (2011).

Esses estudos demonstram a presença das PPPs na educação em algumas redes municipais do Estado do Pará. Na Rede Estadual, conforme informações da Coordenação de Ensino da 5ª Unidade Regional de Edu-

cação (5ª URE) e do site da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA)⁶ a PPP atua em todo o Sistema Estadual de Ensino, em parceria com o Instituto Unibanco, com a Fundação Roberto Marinho, com a Falconi Consultores de Resultados e com diversas outras entidades privadas no Pacto Pela Educação no Estado do Pará.

Os principais programas e projetos de PPPs desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino do Pará estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais Programas e Projetos de PPP na Rede Estadual de Educação do Pará – 2016

Programas ou Projetos	Parceria	Atuação
Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (PROEMI/JF) ⁷	Governo do Estado do Pará, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal e Instituto Unibanco	Promove ações direcionadas para o Ensino Médio
Pacto Pela Educação no Estado do Pará ⁸	Em 2013 tinha parceria com mais de 40 empresas, institutos e associações (nacionais e internacionais) e 15 prefeituras municipais	Objetiva promover a melhoria da qualidade da educação no Pará, elevando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30%, em cinco anos
Projeto Mundial ⁹	Fundação Roberto Marinho	Objetiva minimizar a distorção idade/série, além de combater a evasão escolar
Projeto Jovem de Futuro/PJF (PARÁ, 2015)	Instituto Unibanco	Oferece às escolas participantes apoio técnico para aprimorar a gestão com foco na aprendizagem
Programa Gestão para Resultados na Educação ¹⁰	Empresa Falconi Consultores de Resultados	Objetiva aprimorar a gestão da SEDUC-PA com foco em resultados

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

⁶ A SEDUC-PA oferta a Educação Básica, atualmente funciona estruturalmente com 20 Unidades Regionais de Educação (UREs) localizadas em todo o Estado do Pará, atende 144 municípios, 891 escolas, 92 anexos e, no ano letivo de 2016, teve 617.391 alunos matriculados. A 5ª URE/SEDUC/PA está sediada no Município de Santarém, atende 04 municípios, 38 escolas, 11 anexos e teve 31.790 alunos matriculados em 2016. Informações disponíveis em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola>. Acesso em 25/11/2016.

⁷ Informações disponíveis em <http://www.institutounibanco.org.br>. Acesso em 01/10/2016.

⁸ Informações disponíveis em <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br>. Acesso em 01/10/2016.

⁹ Informações disponíveis em <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br>. Acesso em 03/10/2016.

¹⁰ Informações disponíveis no Kit do Multiplicador, fornecido em forma digital, pela Falconi, aos técnicos das UREs.

3.1. FORMA DE ATUAÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO

As formas de gestão e organização das PPPs, como citado anteriormente, é o Modelo Gerencial de Administração utilizado pelas empresas privadas que tem garantido a eficiência e eficácia na produção material destinada para o mercado e no alcance do lucro. O mesmo modelo está sendo empregado na Administração Pública, em várias áreas, incluindo a Educação, com a justificativa de que ele serve para administrar qualquer empreendimento, tanto público quanto privado.

De acordo com os pressupostos das PPPs, na área educacional, geralmente, o processo de ensino e aprendizagem é baseado na matriz curricular do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que estabelece as competências e habilidades que os alunos devem dominar ao final do Ensino Fundamental Menor, do Ensino Fundamental Maior e do Ensino Médio, principalmente nas Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa matriz de referência é utilizada para elaborar as provas do SAEB e serve para orientar o trabalho diário do professor para que a escola tenha um bom resultado no IDEB, que é publicado a cada dois anos.

O trabalho da gestão escolar é baseado no acompanhamento dos resultados da aprendizagem dos alunos, medidos pelas avaliações externas, como a Prova Brasil, e nos resultados internos da escola de aprovação, reprovação e evasão, conhecidos como fluxo escolar, registrados no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação todos os anos. A partir dos resultados das notas das avaliações externas e do fluxo escolar é calculada a nota da escola.

Percebe-se que a forma de gestão das PPPs está voltada para melhorar os indicadores das avaliações externas, especialmente o IDEB, o que permite inferir que seu parâmetro de educação de qualidade seja aquele que consegue alcançar os melhores resultados. Com esse propósito, quase sempre as PPPs envolvem toda a rede ou sistema de ensino, com um planejamento geral e unificado, geralmente elaborado por especialistas externos à realidade.

As PPPs na educação, geralmente fazem um trabalho em rede, envolvendo e sensibilizando todos os funcionários, para que cada um saiba quais são suas competências e responsabilidades no alcance das metas projetadas. A partir daí cada profissional, cada escola e cada rede ou siste-

ma de ensino tem “autonomia” para elaborar seus subplanos, de acordo com o que vem proposto, priorizando ações sobre as quais têm governabilidade para desenvolver sozinho e que levem ao alcance das metas gerais.

Nota-se que o trabalho é bem sistemático e tem um acompanhamento rígido que objetiva atender ao que foi projetado, sendo necessário, às vezes, redirecionar as ações. A exemplo, Santos e Oliveira (2013), ao analisarem as parcerias de dez prefeituras municipais no Brasil com o Instituto Ayrton Senna¹¹, descrevem que o controle, por parte do parceiro privado se dá de diversas formas, a saber: através dos instrumentos firmados nas parcerias; dos materiais didáticos utilizados; de um sistema de monitoramento *online*; dos padrões de formação docente; do acompanhamento diário ao trabalho e frequência do professor, e da frequência e desempenho dos alunos; das premiações aos alunos, professores e diretores que atingem as metas projetadas; do estabelecimento de rotinas; da própria estrutura e organização dos órgãos gestores da educação nos municípios pesquisados, etc.

As autoras citadas observam que partindo do entendimento de controle social, como a participação ativa dos colegiados escolares em todas as etapas do processo educativo,

Pode-se inferir que o controle social sobre as parcerias é inexistente em todos os municípios da amostra, pois, além da comunidade local não ter sido consultada e não ter autonomia para participar das decisões e até mesmo para desenvolver suas atividades diárias, não se identificou nenhuma forma de controle realizado pelos conselhos gestores nem pela comunidade escolar ou por algum órgão colegiado interno (colegiados escolares) ou externo (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 139).

Nesse sentido, o conceito de autonomia da escola e dos profissionais, que foi evidenciado na dinâmica da Reforma do Estado e no processo de descentralização da educação, merece uma reflexão, pois, como ter autonomia num espaço onde a regra é a obediência às determinações do parceiro privado? Freire (2002, p. 41) anuncia que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da deci-

¹¹ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação, há 22 anos. Considerando iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, está presente em 17 Estados brasileiros e mais de 660 municípios, apoia a formação de mais de 70 mil profissionais por ano e beneficia a educação de mais de 1,9 milhão de alunos por ano. Disponível no endereço <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em 02/12/2016.

são e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

Assim, autonomia numa concepção democrática pressupõe poder de decisão, logo se percebe que está estritamente relacionada com o princípio da participação, por isso, cumpre-nos também refletir sobre o que seja a participação na educação, quando a relação entre o Poder Público e o Setor Privado se faz presente.

3.2 A PARTICIPAÇÃO

O modelo gerencial de administração utilizado pelo Setor Privado no Ensino Público defende que a participação da sociedade é importante para a construção da qualidade da educação e convoca a todos para fazerem parte desse processo. No entanto, implicitamente, como descrito anteriormente, a sociedade é representada pelas empresas privadas, pelas organizações não governamentais, pelo voluntariado, institutos, Organizações Sociais (OS) e outras entidades não estatais.

A descentralização, que é um dos objetivos da reformulação do papel do Estado, corresponde ao repasse de responsabilidades antes assumida pelo Estado, para os estados, municípios, escolas e sociedade em geral. O ponto crítico desta medida é que a distribuição de poder não é realizada na mesma proporção que o repasse de responsabilidades, e os papéis que são transferidos para a sociedade, não equivale a participação nas discussões e tomadas de decisões; na maioria das vezes, corresponde a assunção de responsabilidades que são do Estado, por exemplo, o serviço do voluntariado, que inclusive é legalizado pela Lei nº 9. 608 de 1998.

A participação, conforme uma concepção libertadora de educação, corresponde ao envolvimento da comunidade¹² durante todas as fases do processo, a começar pela realização do diagnóstico, planejamento, tomada de decisões, execução, avaliação, enfim, é a partilha do poder em

¹² O termo comunidade neste artigo refere-se no nível micro (escola) aos pais ou responsáveis legais dos alunos, aos funcionários de apoio, aos professores, gestores, pedagogos e outros profissionais lotados na escola, as associações e demais entidades localizadas no entorno da unidade escolar e interessadas na temática da educação. No nível macro (sistemas) referem-se às organizações dos profissionais da educação, fóruns, conselhos e demais entidades cujos interesses estejam voltados para a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

todas as etapas do trabalho, seja este micro, ao nível da escola, ou macro, ao nível dos sistemas.

Como a sociedade brasileira não tem uma grande experiência democrática na qual a participação é valor essencial, nos processos onde há espaços abertos para vivenciá-la, acontece de forma incipiente, ainda em fase de experimentação de estratégias. Como esses *lócus* não são explorados suficiente e adequadamente, com estudos, discussões, planejamentos, encaminhamentos, avaliações e acompanhamentos decididos e assumidos coletivamente, os objetivos em busca de uma educação que atenda aos interesses da população não são atingidos, e deixam margem para que o Estado e outras entidades possam tomar decisões alheias à comunidade, sem consulta prévia.

Talvez por isso, Paro (2016, p. 23) diz que:

[...] a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem número de obstáculos para concretizar-se, razão pelo qual, um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Como o ensino público e gratuito de qualidade não é interesse do Estado Capitalista, a relevância da participação da comunidade está na vontade e esperança de efetivar esse direito e, além disso, no acompanhamento do trabalho do Estado que deve ser em prol da sociedade e não de grupos minoritários que detém os poderes. Nesse monitoramento, entra no cenário o papel dos conselhos da área educacional, como os conselhos escolares, conselhos municipais, estaduais, nacional, conselhos dos programas federais, dos fóruns, enfim, de todo cidadão, que tem o papel de acompanhar a execução dos planos e fiscalizar o gasto do dinheiro público.

Paro (2016) ainda descreve que existem muitas dificuldades para garantir a participação da comunidade na escola e seus condicionantes estão relacionados ao modelo autoritário de sociedade onde poucos mandam e muitos obedecem.

A primeira dificuldade é a discordância entre o discurso e a prática, geralmente a escola tem um discurso democrático, mas uma prática autoritária que não abre espaço para a participação da comunidade; a segunda dificuldade está no fato da escola não se preocupar suficientemente com os interesses coletivos, como por exemplo, melhorar a educação, es-

tabelecer relações mais democráticas, colocando os interesses particulares como prioritários; as condições estruturais inadequadas da escola também dificultam a participação, levam a equipe gestora a utilizar muito tempo com essas questões, em vez de dialogar com a comunidade escolar, além de que, muitas vezes, não existe espaço físico adequado para receber a comunidade; os condicionantes institucionais também limitam a participação, por exemplo, o que vem decidido em leis, decretos, portarias, como os programas que vem prontos somente para serem executados; os condicionantes ideológicos também são entraves porque, quase sempre, os funcionários da escola têm concepções ideológicas prontas e intocáveis e, muitas vezes preconceituosas, sobre os alunos, sobre os pais, sobre a própria comunidade (PARO, 2016).

A Escola ainda é um espaço que carece de relações mais democráticas, entre aluno e professor, entre gestores e funcionários, em todas as dinâmicas relacionais o diálogo, em seu sentido pleno, ainda não é uma constante, as decisões unilaterais ainda predominam. Esta prática autoritária é estendida na relação da escola com a comunidade, esta não se sente parte integrante do grupo e tem muito a contribuir.

A Escola se queixa da ausência dos pais na instituição, que não participam das reuniões, não participam das atividades, não acompanham a educação dos filhos, e que as famílias são desestruturadas. Essa crença é uma realidade presente nas escolas que, em certa medida, expressa as dificuldades que os educadores têm em conseguir os objetivos educacionais e um pedido de compartilhamento de responsabilidades.

Paro (2016, p. 73) destaca que

A própria história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pela luta das classes subalternas na vida do país, como se a história fosse feita apenas de heróis e movimentos de iniciativa das classes dominantes.

Analisando mais criteriosamente, realmente é de se questionar por que a comunidade não participa plenamente da escola já que educação de qualidade é objetivo dela? Quase sempre a análise das causas fica nas primeiras impressões de que a família não está cumprindo o seu papel e raramente se observa que a situação é complexa, que existem diversos condicionantes, inclusive políticos, ideológicos e econômicos que determinam a situação.

Numa pesquisa realizada, Paro (2016) conclui que, assim como no interior da escola existem os condicionantes que dificultam a participação da comunidade, também no interior da própria comunidade existem outros determinantes, tais como as condições sociais e econômicas das famílias, que por necessidade deixam a educação dos filhos em lugar secundário. Os condicionantes culturais são criados para mascarar as causas primárias, como a ideia do desinteresse das famílias pela educação dos filhos, a total falta de perspectiva de participação numa sociedade autoritária, o medo que as camadas populares sentem diante de um ambiente desconhecido como a escola, ou seja, a ideia propagada culpabiliza somente a família, e isto também é proposital.

Percebe-se que o discurso massificador do desinteresse da família pela educação escolar dos filhos é uma estratégia capitalista que esconde os condicionantes primários que definem a situação de não participação. Paro (2016, p. 72) compara a educação pública e gratuita como uma mercadoria produzida no interior de uma sociedade capitalista:

Mas parece ter a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista. Nessa sociedade, o ensino passa a ser percebido como mais uma ‘mercadoria’ a ser adquirida de uma ‘unidade de produção’ que é a escola. Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo.

No entanto, o tratamento que deve ser dado a educação, e ao produto material numa sociedade capitalista são completamente diferentes, pois a educação envolve formação humana e o produto material envolve o lucro, os fins são totalmente diferentes. Portanto, o “cliente” precisa compreender que se não participa do processo de produção dos bens materiais que são comercializados, mas tem direito e precisa participar do processo de educação escolar para compreender como acontece e ter como contribuir para melhorar.

Mesmo assim, Paro (2016) conclui que quando a família se preocupa com a vaga, com a merenda, com a segurança, com o quadro completo de professores, isso significa preocupação com a qualidade do ensino, pois estes itens são básicos para garantir a qualidade. Também questiona a ideia comum na escola de que os pais não devem participar das decisões pedagógicas, justificando que eles não têm conhecimentos para opi-

nar, no entanto, a própria escola cobra dos pais que ajudem nas tarefas pedagógicas dos filhos que vão para serem feitas em casa. O autor ressalta que esta postura é uma contradição e que os pais podem sim opinar e decidir, no que é possível, mas reconhece que realmente os profissionais são os professores.

Diante do exposto, é importante que a escola, os órgãos de controle da educação, a sociedade em geral e as universidades, que são os reais interessados numa educação libertadora e de qualidade, façam um estudo mais esclarecedor da baixa participação da comunidade na escola, nos fóruns, enfim, nos órgãos representativos desta importante área, para que possam descobrir as reais causas, atuar na raiz da problemática e aumentar o nível de participação das famílias na educação formal dos seus filhos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade capitalista onde existe a classe burguesa, pequeno grupo detentor dos meios de produção e da maior parte dos bens materiais e o proletariado que é a classe trabalhadora, desprovida dos meios de produção e que vive com o mínimo possível da riqueza existente, fica evidente que não há justiça social e as classes vivem lutando em prol de seus interesses. As estratégias de luta são diferenciadas e desfavoráveis para a classe trabalhadora, o que torna sua vida mais difícil em relação a garantia dos direitos humanos conquistados.

É consenso a informação sobre a enorme riqueza que existe nesta parte do Planeta que é a Amazônia, mas sua população se encontra desprovida das condições básicas de sobrevivência, como saúde, segurança e o que nos interessa nesta reflexão, a Educação formal. Muitas são as formas de dominação sobre a classe trabalhadora nesta sociedade, na qual os órgãos de controle e a escola têm um papel social significativo.

A escola é um espaço onde o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade pode ser trabalhado como uma contra estratégia dominante, pois informações e conhecimentos de posse dos filhos dos trabalhadores pode ser uma arma para a emancipação. No entanto, os profissionais da educação precisam conhecer os processos políticos, econômicos e culturais dominantes que definem o atual momento histórico da globalização, e a relação com o seu contexto para saber como organizar o es-

paço de formação para os alunos, de modo que possibilite seu desenvolvimento integral, considerando todas as dimensões do ser humano.

As experiências mostram que a Educação presente na Amazônia, através da parceria público-privada, prioriza o desenvolvimento lógico-matemático proporcionado pelas exigências feitas em torno do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas, essencialmente, às matrizes curriculares das Disciplinas de Português e Matemática. Além disso, padroniza todo o trabalho, desde a gestão escolar ao desenvolvido entre o professor e o aluno.

Esta forma de trabalho pode limitar o potencial humano. Primeiro, ao considerar que a pessoa possui várias inteligências, como comprova Gardner (1994) na Teoria das Inteligências Múltiplas, confirmando que a escola precisa possibilitar o desenvolvimento integral: intelectual, emocional, espiritual, intrapessoal, interpessoal, artístico, dentre outros. Segundo, que ao estabelecer uma forma rígida de trabalho, dificulta ou impossibilita uma aprendizagem significativa, visto que as pessoas aprendem de formas diferenciadas, pois cada um é singular, tem uma origem, uma história de vida, um contexto, pensa, sente e age de forma diferente.

Os educadores, a sociedade e os órgãos de controle internos e externos a escola necessitam pensar sobre qual está sendo a qualidade da educação que a PPP está trazendo para a Amazônia Brasileira e a quem serve esta qualidade, pois, historicamente se busca uma educação democrática, pública, integral, de qualidade e para todos, que de fato contribua para o desenvolvimento integral de pessoas capazes de pensar, criar e agir em prol de uma sociedade melhor para todos.

Nesse sentido, compreendendo que os direitos conquistados sempre foram resultados de muitas lutas, a participação da sociedade nesse processo não pode se limitar a simples presença ou a simples contribuição na execução de trabalhos nas escolas, nas redes ou sistemas de ensino, a participação ativa precisa acontecer do início ao final do processo educativo, com a emissão de propostas e a presença nas decisões. Se assim não for, como interferir para melhorar a educação segundo a expectativa da sociedade amazônica, partindo do *locus* de nossa reflexão?

Portanto, o processo participativo na educação formal é bastante complexo, não envolve somente questões de querer, envolve a necessidade de conhecer mais sobre este princípio democrático, sobre a dinâmica de funcionamento das instituições de ensino (do nível macro ao micro) e

das comunidades; envolve a necessidade de conhecer mais sobre o ser humano, sobre suas relações interpessoais, sobre o saber ouvir e falar desprovidos de preconceitos e carregados de senso crítico; necessita conhecer os determinantes dos contextos local, nacional e mundial; enfim, além da prática do aprender a fazer fazendo, é necessário acesso aos conhecimentos construídos historicamente sobre a temática e daqueles que estão por ser produzidos. Assim, a luta contra o que desagrada e prejudica a qualidade da escola pública e gratuita na Amazônia Brasileira, especialmente no Estado do Pará, pode ganhar forças e este é um grande desafio para os profissionais que ali atuam e a sociedade em geral, em defesa de uma vida mais justa e digna para todos (as).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Brasília: DF. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 19**. Brasília: DF. 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: DF. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei do Voluntariado nº 9. 608**. Brasília: DF. 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.079 que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**. Brasília: DF. 2004.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF. 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF. 1995.

BRYTO, K. K. C. O público e o privado na educação básica: o programa escola que vale em Barcarena. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Belém. UFPA, 2011.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139–1166. 2009.

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórica–metodológica: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, p. 187–202, outubro de 2011.

COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais da Secretaria Municipal de Santarém (1989–2002). 183 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Campinas. UNICAMP, Campinas, 2005.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. A Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**. Ano 14, n. 18, p. 79–105. 2011.

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. Porto Velho – RO: EDUFRO, 2016. p. 62–73.

FONSECA, M. de J. da C. F. A biodiversidade e o desenvolvimento sustentável nas escolas do ensino médio de Belém (PA), Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.33, n. 1, p. 63–79. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GOMES, L. A. Sistema Municipal de Ensino de Santarém–PA: implantação e implementação (2004–2014). 174 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Santarém. UFOPA, 2014.

MILEO, I. do S. de O. Poder local e a gestão da educação municipal no contexto de Altamira–Pará. 265 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Belém. UFPA, 2007.

MOREL, M. L. As Parcerias Público–Privadas e o gerencialismo na escola pública: percepções, crítica e o lugar da participação coletiva. **XXII Seminário de Iniciação Científica da UFPA**. 2011.

NETO, A. C.; ALMEIDA, M. D. de. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político Pedagógico. In. **ABERTO: Gestão Escolar e formação de gestores**. Brasília: INEP, p. 35–46. 2000.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Chamada pública para adesão ao Programa Jovem de Futuro**. Belém, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2016.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In. **Revista SIMPE-RS**. Porto Alegre, p. 11–33. 2007.

PLACCO, V. M. N. de S. Correntes Psicológicas Subjacentes à Didática do Ensino: em foco o professor do ensino superior. In. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2001. p. 47–57.

POJO, O. C. A Parceria Público–Privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides/PA: entre os desafios pro(postos) e os limites da realidade. 273 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Belém. UFPA, 2014.

SANTOS, T. F. A. M. dos; OLIVEIRA, R. T. C. de. O Controle Social e as Parcerias entre Governos Municipais e o Instituto Ayrton Senna. In. ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Recife: Anpae, 2013. p. 126–145.

SOUSA, R. O plano de ações articuladas e a gestão educacional do município de Altamira–Pará. 196 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Belém. UFPA. 2015.

SOUSA, W. P. O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a Educação em Santarém. 410 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Belém. UFPA, Belém, 2013.

CAPÍTULO 12

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM SANTARÉM, PARÁ A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Raimundo Nonato Aguiar Oliveira¹

Jani Dias Lauer-Leite²

INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos poucos países onde leis sancionadas nem sempre são leis executadas. Trazendo o enfoque dessa afirmação para a problematização quanto à obrigatoriedade da educação musical escolar, percebe-se que, ao longo da história, os principais marcos legais que normatizaram a sua efetivação nas escolas não vigoraram por muito tempo. Isso porque, segundo Tourinho (1998, p.170), a educação no Brasil sempre esteve presa a mudanças legislativas e pedagógicas que refletiram as ideologias no tempo: do tradicionalismo ao nacionalismo (dos jesuítas a 1940); do *laissez-faire* aos movimentos de criatividade (da Escola Nova a 1970) indo até a tentativa de interdisciplinaridade com outras linguagens artísticas (educação tecnicista de 1971 a 1996). Assim, a tentativa de se estabelecer a educação musical no Brasil através da obrigatoriedade do ensino de música, enquanto disciplina, teve grandes avanços nos anos de 1930, com o Canto Orfeônico, vindo a tornar-se optativo com a LDB 4024/61 e desaparecendo completamente dos currículos escolares a partir de 1971, com a Lei de Diretrizes de Base 5692.

A política educacional referendada na LDB 5692/71 norteou a educação brasileira de 1971 a 1996, fortemente influenciada pela visão tecnicista norte-americana, cujo objetivo, segundo Libâneo (2005, p. 31)

¹Mestrando do Curso de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sob a orientação da Profa Dra Janni Dias Lauer-Leite. Professor e Coordenador Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

²Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professora Adjunta II no Centro de Formação Interdisciplinar da UFOPA.

era “adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar”, ou seja, “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista”. Esse modelo educacional provocou retrocessos, como a criação da disciplina Educação Artística, que passou a integrar a matriz curricular do ensino de 1º e 2º graus, tornando-se “atividade educativa”.

O resultado foi a total fragmentação do ensino da música na escola pública, que continuou no currículo escolar indiretamente, perdendo o status de componente curricular obrigatório, formando um bloco que englobava diferentes atividades artísticas como: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música.

Em consequência disso, surgiu o professor polivalente, um profissional formado através de uma licenciatura curta (dois anos) em Educação Artística para atuar na escola.

O professor que iria atuar na escola recebia uma formação limitada, pois “a licenciatura curta, onde a própria formação de professor é polivalente, prevê o mercado com um profissional habilitado de mais baixo custo (em relação ao formado pela licenciatura plena), embora de formação mais precária”. O problema não residia apenas na licenciatura curta, pois o professor que cursava a licenciatura plena e, por exemplo, era habilitado em música, recebia uma formação específica, mas, ao atuar na escola, deveria exercer um ensino polivalente, como previa a legislação (MARTINEZ e PEDERIVA, 2013, p. 19).

A partir de 1996, com a promulgação da LDB 9394, esperava-se que esse cenário fosse mudar, devolvendo ao ensino da música sua devida importância, pois:

- 1º) era a primeira lei da educação brasileira, após os 21 anos de ditadura militar;
- 2º) a nova LDB refletia as garantias de cidadania estabelecidas na Constituição Federal de 1988 – a constituição cidadã;
- 3º) a luta dos educadores ligados à ABEM³, ANPPOM⁴ e ANPED⁵ reivindicava um olhar para o futuro da educação brasileira quanto à garantia de direito de acesso às linguagens artísticas, dentre elas a música.

De fato, houve inovações. Pela primeira vez no Brasil teve-se uma LDB contemplando a Educação Infantil. Esperava-se também uma

³ABEM – Associação Brasileira de Educadores Musicais.

⁴ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

⁵ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

reforma curricular e que nela fosse devolvida a autonomia às artes. Algumas mudanças refletiram positivamente: se antes as artes haviam assumido papel de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo considerada em muitos contextos atividade periférica no currículo escolar, a nova LDB substituiu o termo Educação Artística por Ensino de Arte, tornando-a obrigatória, conforme frisa o parágrafo 6º do artigo 26: “O ensino de arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica [...]” (BRASIL, 1996). Deu liberdade para que os sistemas educacionais municipais, estaduais e federais elaborassem seus Projetos Políticos Pedagógicos. Porém, na prática não funcionou, porque em sua redação não ficou claro quais artes deveriam fazer parte desse currículo, favorecendo ainda, em algumas partes do Brasil, a permanência do professor polivalente.

Assim, como medida paliativa e atendendo à pressão que o Movimento em Defesa da Música fez no congresso, o Governo Federal sancionou a lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular, alterando e completando o parágrafo 6º da Lei 9394/96, onde o ensino de arte insere, obrigatoriamente, o ensino de música.

Recentemente, em 02 de maio de 2016, o Governo sancionou outra lei, a 13.278 que substitui a 11.769/08, estendendo a obrigatoriedade do ensino também para as Artes Visuais, Dança e o Teatro na educação básica. Embora a lei 11.769/08 não esteja mais em vigor, segundo FIGUEIREDO; MEURER (2016, p. 516), “a música continua presente a partir da nova lei que estabelece as linguagens artísticas que devem compor o currículo escolar”. E ainda, “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b) continuam em vigor, oferecendo orientações específicas para a implantação da música nos currículos”.

Em Santarém, alheio a qualquer alteração que se faça na LDB, o que se espera é a presença do ensino da música nas matrizes curriculares das escolas estaduais e municipais. Existem práticas musicais na maioria das escolas públicas de Santarém? Sim, em diversos projetos como as bandas de fanfarras e marciais. Há, também, as escolas especializadas, como o Instituto Maestro Wilson Fonseca, a Escola de Música da Filarmonia Municipal Professor José Agostinho da Fonseca, o Instituto CR e a Escola de Música Levitas da Assembleia de Deus, mas não se pode afir-

mar que essas ações possam ser entendidas como propostas de educação musical escolar, voltadas para a fruição musical, pois na maioria desses espaços é amplamente difundido o modelo conservatorial, voltado para habilitar o aluno a executar, produzir música conforme escrita nas partituras aplicadas, mas não habilita o discente à prática da fruição estética, do improviso, da releitura musical, com exceção do Instituto CR, o que talvez seja justificado pelo fato da maioria dos professores serem egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará, e utilizam em suas metodologias de musicalização os chamados métodos ativos de arte–educadores como Dalcroze⁶, Kodally⁷, Carl Orff⁸ e Suzuki⁹. Outro ponto que se nota é que na maioria das escolas públicas de Santarém, apesar de existirem alguns professores com graduação em música, não se observa a prioridade pela educação musical, pois como a própria lei 11.769/2008 prescrevia, o ensino de música é obrigatório, mas não exclusivo da disciplina Arte, alguns professores dividem seu plano anual entre as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mantendo ainda ativa a polivalência.

Essa realidade corrobora para que o arte–educador tenha seu espaço reduzido apenas à sala de aula, com atividades que não emitam “barulho”, o que leva alguns desses profissionais a adotarem o famoso “pacto da mediocridade”, fingem que ensinam e os alunos fingem que apreciam a aula. Além disso, Não se percebe, na maioria dos casos, interesse do corpo gestor e dos órgãos competentes do Estado e do Município em discutir alterações curriculares que garantam a fluência do ensino musical, que contemple a essência estética da música: o ouvir música, o sentir a música, a fruição musical e a improvisação. O ensino da música nesse caso, não se justificaria apenas porque ela potencializa outras aprendizagens, mas porque ela enquanto arte comunica, através do som.

Dadas essas reflexões e informações iniciais, este artigo objetiva

⁶Dalcroze – Emile Jacques Dalcroze. Criador de um sistema de ensino de música baseado no movimento corporal expressivo, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930.

⁷Kodally – Zoltán Kodály. Revolucionou o sistema de aprendizagem musical até então em vigor, e que é na atualidade muito aplicado em escolas de música

⁸Carl Orff – Criador do Método Orff de ensino musical, baseado na percussão e no canto.

⁹Suzuki – Shinichi Suzuki. Arte–educador japonês que, partindo da observação que todas as crianças falam seu idioma nativo com facilidade, transpôs as características desse processo de aprendizado para o ensino de música.

discutir as tensões e conflitos provocados pela legislação educacional quanto à garantia da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, prescrita na LDB e suas alterações. Além de analisar como a manutenção de professores de outras áreas, lotados nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio de Santarém com a disciplina Arte, atualmente, impacta na dificuldade que os egressos de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará – UEPA enfrentam quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho, obrigando-os a abrirem outras frentes de trabalho como as escolas especializadas de música e/ou projetos de educação musical. Porém, é necessária uma abordagem, através de um breve histórico do cenário musical em Santarém.

BREVE HISTÓRICO DA MÚSICA SANTARENA

Santarém é tida por muitos paraenses como uma das mais ricas cidades em produção musical, seja por seus ritmos, suas melodias com letras de exaltação que pressupõem uma linguagem reprodutora da identidade cultural de seu povo e da região do Baixo Amazonas, seja por possuir compositores, músicos e cantores que se destacam no cenário paraense, nacional e internacional, como é o caso de Wilson Fonseca, Ruy Barata e Sebastião Tapajós.

A diocese de Santarém guarda em seu arquivo importantes registros documentais que datam do século XVII, a partir da chegada de Felipe Bettendorf e sua comitiva jesuíta, acerca das primeiras impressões dessa musicalidade. Os Tupaiú, povos que aqui habitavam no momento do contato europeu, utilizavam a dança e o canto durante a celebração de seus rituais sagrados. É provável que essa musicalidade inata dos nativos, ao interagir com a didática da catequização jesuíta, que incluía em seu método pedagógico-musical ensinamento às crianças e jovens nativos de canto e prática instrumental, possivelmente seja o epicentro de toda essa vocação musical da Pérola do Tapajós.

Ao longo dos anos, Santarém tornou-se vila, depois cidade, e seus habitantes conservaram e ampliaram a tradição musical local. Na segunda metade do século XIX se registra como uma das primeiras formações musicais de Santarém o grupo formado por José Matos Ferreira de Lucena, conhecido na época pela alcunha de “mulato”. Segundo FONSECA (2006), o grupo executava algumas performances musicais contempla-

das em marchas e músicas de danças de autores franceses e italianos, na qual o violão assumia o papel de ator principal na preferência instrumental daqueles que protagonizavam o fazer musical. Nessa época, o aprendizado musical não se dava pela música escrita ou impressa, mas era mediada através dos amigos, onde um transmitia o conhecimento para outro.

A partir de 1853, entrou em execução a Resolução Provincial nº 214, que concede ao professor de música de Santarém, José de Matos Ferreira de Lucena, a subvenção de oitocentos réis mensais por aluno que frequente gratuitamente a sua aula de música vocal e instrumental, [...] sob os auspícios da ‘Sociedade de Santa Cecília (SANTOS, 1999, p. 230).

O total da gratificação “não deveria exceder a 32 mil réis, ou seja, 40 alunos” (SANTOS, 1999, p.230). Essa lei contribuiu para a difusão do ensino formal da música e para o surgimento de novos espaços de ensino. A Sociedade Filarmônica “Santa Cecília”, surgida em janeiro de 1878, possibilitou a criação de uma banda homônima, organizada por Francisco de Assis dos Santos, composta praticamente por filhos e parentes.

No início do século XX, sob a direção de Emanuel Marcos Rodrigues e Francisco Assis dos Santos, surge a “Filarmônica Santarena”. Essa orquestra prestou relevantes serviços à cidade, se fazendo presente por mais de uma década. Nesse período, muda-se de Belém para Santarém José Agostinho da Fonseca, professor de música, pianista e compositor que

[...] organizou vários conjuntos musicais, entre os quais estão a Banda 7 de Dezembro, as orquestras Sustenidos e Bemóis, Tapajós, Assembleia Jazz Band e o Euterpe – Jazz – este, o de mais longa duração (1930 a 1953). [...] compositor dos mais inspirados, grande parte de suas peças foram escritas para piano, pois ele era conhecedor seguro dos segredos da harmonia e da arte de passar para o pentagrama as músicas que nasciam de sua inspiração (FONSECA, 1998, p. 152).

A história da música popular santarena se mistura com a cultura musical erudita, haja vista que muitos dos músicos santarenos eram discípulos de músicos que tinham uma cultura musical erudita mais forte em seu processo de aprendizagem musical. Isso possibilitou à cidade o surgimento de grandes músicos, além dos já citados. Nesse contexto, merecem destaque o nosso maior compositor, Wilson Fonseca, o grande músico santareno Expedito Toscano de Vasconcelos, tenor de grande amplitude no cenário musical santareno na época; Mimi Paixão e Pedro Santos,

além dos grandes letristas Felisbelo Jaguar Sussuarana, Paulo Rodrigues dos Santos além dos mais contemporâneos: Sebastião Tapajós, Beto Paixão, Maria Lídia, Otacílio Amaral, entre outros.

Sendo uma cidade musical, com herança rica nesse sentido, Santarém possui um campus da Universidade do Estado do Pará, que oferta o curso de Licenciatura em Música desde 1999. Assim, é relevante se questionar: Como a UEPA tem contribuído para a formação de professores de música em Santarém? Que ações esta instituição tem feito junto às secretarias municipais das cidades das mesorregiões do Baixo Amazonas e Oeste do Pará e as URES quanto à garantia de vagas no ensino fundamental e médio para os egressos do curso de música que se formam a cada ano?

O PAPEL DA UEPA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA EM SANTARÉM

A história do ensino superior em música na cidade de Santarém começa quando a UEPA realiza em dezembro de 1999 o vestibular para a primeira turma de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música em regime intervalar cujas aulas iniciaram em janeiro de 2000. Esse curso foi ofertado para Santarém por alguns motivos:

- 1º) para contemplar a vocação musical natural da cidade e minimizar a carência de professores especialistas em Arte habilitados em música;
- 2º) para o crescimento do projeto de interiorização da UEPA;

Em 2000, iniciou a primeira turma com 15 alunos das 20 vagas ofertadas. Desses, apenas 13 concluíram. De 2000 a 2004 o curso manteve a nomenclatura de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música. A partir de 2004 foi alterada para Licenciatura Plena em Música. Durante os anos de 2003 e 2004, a instituição não realizou vestibular para o referido curso, alegando que o curso em Santarém estaria em fase de avaliação pelo CONSUN, mas a partir de 2005, a UEPA/Santarém voltou a realizar vestibular para Música, tornando-se uma prática anual, muito embora, durante essa trajetória de 18 anos, houvesse algumas tentativas da própria universidade não ofertar mais vagas para Santarém. Porém a demanda local garantia sempre a permanência do curso.

Conforme a tabela abaixo, se verifica um indicativo do total de professores graduados em música formados pela UEPA no campus de

Santarém. Levou-se em consideração apenas as turmas cujos alunos concluíram até 2016. Ressalta-se também que a partir de 2002 foi ampliado o número de 20 para 30 vagas.

Tabela 01 – Profissionais formados em Música no Campus da UEPA de Santarém, de 2003 a 2016

Turmas	Conclusão	Concluintes	Nº de Vagas preenchidas
2013	2016	08	10
2012	2015	18	30
2011	2014	14	30
2010	2013	16	28
2009	2012	16	22
2008	2011	14	25
2007	2010	15	30
2006	2009	15	22
2005	2008	17	25
2004	Não foi ofertado	—	—
2003	Não foi ofertado	—	—
2002	2005	17	20
2001	2004	11	20
2000	2003	13	15
Total		174	277

Fonte: CRCA – UEPA/Santarém

A tabela acima mostra a quantidade de profissionais formados na área de Arte das turmas de 2000 até 2006 com a titulação de licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música; e a partir de 2005 como licenciados plenos em Música. O curso apresenta uma média de 15 alunos por turma, formados nos últimos 13 anos, totalizando, aproximadamente, 174 profissionais aptos para atuarem na formação pedagógica do ensino das Artes – Música, desde o ensino infantil até o nível superior.

A alteração em 2004 para Licenciatura Plena em Música não trouxe consequências desfavoráveis àqueles já formados, mas, a partir das próximas turmas, os professores graduados no curso sob a nova nomenclatura enfrentaram situações constrangedoras. Em alguns concursos públicos para professores no Oeste do Pará e em estados vizinhos, seus editais contemplavam vagas para professores de Artes, mas especificavam

que poderiam se inscrever somente graduados em Artes, habilitados em Artes Plásticas, Música, Teatro e/ou Dança. Como os professores egressos das turmas de 2008 em diante passaram a receber diplomas de Licenciados em Música, esses tiveram seus diplomas indeferidos na prova de títulos desses concursos por contrariar o que exigia seus editais. Essa consequência é fruto da ausência de uma política de adequação e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos de alguns municípios e estados como o Amapá, por exemplo, que indeferiu em 2012, diplomas de vários profissionais formados na UEPA, tanto de Belém como de Santarém, licenciados em música, devido o edital exigir formação em Artes, e não em Música.

Esses conflitos de legislação, quando ocorrem nos demais estados da Amazônia, são menos graves quando confrontados com alguns editais de concurso público de municípios paraenses para provimento de vagas de professores para o ensino fundamental. Nesses, percebe-se também falta de entendimento por parte do órgão gestor de educação quanto a LDB 9394/96 e suas alterações. Em 2005, o município de Itaituba rejeitou os diplomas dos licenciados em música, inscritos em seu concurso público para ocuparem as vagas para a disciplina de artes, embora tenham sido aprovados na prova de conhecimentos gerais, alegando formação inadequada ao cargo pretendido, pois o edital do referido concurso determinava que só poderia concorrer ao cargo de professor de Artes “aquele com formação em Educação Artística” com as habilitações afins. Ressalta-se que Esses mesmos candidatos prestaram vestibular para Educação Artística com habilitação em Música em 2001 na UEPA, porém a instituição expediu a eles, em 2005, diplomas de Licenciados em Música. Mesmo sendo a UEPA a empresa contratada para aplicar esse concurso, foi necessário que os candidatos entrassem com um mandado de segurança, enquanto o Campus da UEPA/Santarém encaminhava os diplomas para adequação à nomenclatura de Educação Artística, pois a alteração do curso não estava vigorando ainda em 2001.

Transtornos dessa natureza já deveriam ter sido superados no Pará. Porém, apesar de a UEPA ser uma instituição estadual de ensino superior, há um grande distanciamento dela com os municípios do Baixo Amazonas e Oeste do Pará quanto a acordos de cooperação técnica no campo da educação com as secretarias desses municípios. E no caso de Santarém, que abriga um campus dessa instituição, percebe-se também essa ausência de diálogo com a própria URE/SEDUC, haja vista que a

problemática da lotação de professores de outras áreas na disciplina Artes em detrimento dos que se formam anualmente em Música, neste caso, configura-se como certa falta de diálogo entre esses órgãos estatais. Neste sentido, cabe-se questionar: Qual o sentido de se formar anualmente professores de música, se a UEPA não implementa um diálogo com os municípios e sequer com a SEDUC? Essa realidade será mostrada a seguir.

O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ZONA URBANA DE SANTARÉM

Conforme dados fornecidos em 2016 pela 5ª Unidade Regional Estadual de Ensino (5ª URE), há na zona urbana de Santarém 32 estabelecimentos estaduais de educação com ensino fundamental e médio, nos quais todos possuem a disciplina Arte em sua estrutura curricular. O quantitativo de 60 professores preenche a carga horária disponível nessas 32 escolas.

A tabela abaixo mostra que nessas 32 unidades de ensino estaduais da zona urbana de Santarém a disciplina Artes é atendida por 60 professores, sendo que destes, 38 são graduados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa; 21 são graduados em Arte (a 5ª URE não informou quais as habilitações desses profissionais) e 01 professor é licenciado em Sociologia/Filosofia:

Tabela 02 – Profissionais atuantes na disciplina Artes nas Escolas Estaduais de Santarém no ano de 2016

Área de Formação	Quantitativo	Percentual %
Letras – Hab. L. Portuguesa	38	63,3
Lic. em Arte	21	35
Lic. em Sociologia/ Filosofia	01	1,6
Total	60	100

Fonte: 5ª URE – SEDUC – PA

Por visualização, nota-se que embora o quantitativo de licenciados em Arte ocupe a segunda posição na tabela, o número de professores

graduados em letras é muito maior, e somado com o professor de filosofia/sociologia, perfaz um total de 39 professores de outras áreas lotados na disciplina contra 21 graduados na área.

A LDB 9394/96 estabelece que os sistemas educacionais (municipais, estaduais e federais) têm liberdade e autonomia para estabelecer em seus Projetos Políticos Pedagógicos qual a linguagem artística deve ser inserida em seus espaços escolares, respeitando a legislação vigente. Porém, deixou uma abertura institucional, pois institui a obrigatoriedade do ensino de arte, mas não indica que linguagens artísticas deveriam fazer parte do currículo. Por isso que em muitos estados brasileiros, ainda hoje, permanece a prática polivalente no ensino da arte, como é o caso de Santarém, perpetuando um modelo que não tem contribuído para o próprio cumprimento da lei. Talvez, por falta de entendimento dos gestores (URE e SEMED) acerca da lei 11.769/2008, que alterou o parágrafo 2º da LDB 9394/96, inserindo no ensino de Arte, obrigatoriamente, o ensino de música, não como componente curricular, mas como conteúdo.

Antes de a UEPA oferecer o curso de Educação Artística com Habilitação em Música (de 2000 a 2004) e Licenciatura Plena em Música (de 2004 aos dias atuais) a lotação de professores de outras áreas para ministrar Arte se justificava devido à carência de professores especializados. Porém, em 2007, o governo estadual publicou o edital do último concurso realizado para professores, conforme tabela abaixo.

Tabela 03 – Vagas ofertadas

URE 5 – SANTARÉM MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A URE: AVEIRO, BELTERRA E SANTARÉM															
DISCIPLINAS	ARTES	BIOL.	FIS.	QUIM.	PORT.	MAT.	FIL.	SOC.	GEOG.	HIST.	ED. FIS.	ESP.	FRAN.	ING.	TOTAL
VAGAS	13	7	38	24	22	48	11	10	42	53	20	0	0	40	328

FONTE: SEAD/SEDUC/PA

Ao que consta de 2007 até o momento não foi inaugurada nenhuma escola estadual na zona urbana de Santarém, o que significa que o município já possuía a mesma quantidade de unidades estaduais de ensino que existe hoje. Portanto, oferecer apenas 13 vagas para professores de Artes não contempla a demanda necessária para absorver a mão de obra habilitada pela UEPA até aquele momento. De acordo com a tabela 01, de 2003 a 2007 a UEPA formou aproximadamente 41 professores licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, logo, inferi-

mos que a 5ª URE ou não fez a pesquisa de demanda corretamente ou primou pela continuidade do professor polivalente.

Conforme afirmado antes, ao abrir o precedente para que cada ente federado (estados e municípios) definisse em seus Projetos Políticos Pedagógicos a modalidade artística a ser trabalhada na educação básica, a LDB 9394/96 favoreceu a continuidade do profissional polivalente. E esses, de acordo com a tabela 02, ainda representam um número significativo. E mais, os 21 professores licenciados em Arte lotados na 5ª URE seguem a matriz curricular da SEDUC/PA para o Ensino de Arte que determina que o planejamento tanto do ensino fundamental (6º ao 9º ano) quanto do ensino médio contemple as quatro modalidades artísticas previstas nos PCN's de Arte: Artes Visuais, Artes Cênicas (Teatro e Dança) e Música.

Mesmo essa realidade mostrando a ausência de políticas de governo estadual para minimizar o problema, como a contratação de professores formados em Arte na substituição daqueles formados em outras áreas lotados em Arte nessas escolas, além de realizar novo concurso público para professores, há uma grande procura, anualmente, em Santarém e na região de estudantes pelo curso de música da UEPA. Enquanto isso, aqueles já formados atuam em diversos setores musicais pela cidade e região, como será mostrado a seguir.

A ATUAÇÃO DE LICENCIADOS EM MÚSICA NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE MÚSICA EM SANTARÉM

O mercado de trabalho para o licenciado em música em Santarém ainda é pouco promissor em relação ao quantitativo mostrado na tabela 01. Pode-se afirmar que aproximadamente 21 professores atuam na rede estadual de ensino, mostrados na tabela 02, e cerca de 20 na rede municipal, conforme oferta de vagas do concurso público nº 001/2008 da Prefeitura Municipal de Santarém. Aqui, destacam-se 04 escolas especializadas que absorvem esses profissionais, conforme mostra a tabela 04:

Tabela 04 – Presença de profissionais formados atuando nas escolas especializadas de música em Santarém no ano de 2016

Escolas	Turmas/Cursos	Profissionais Formados
Escola da Filarmônica Mun. Prof. José Agostinho	14	08
Instituto Maestro Wilson Fonseca	Não informou	04
Instituto de Artes da Amazônia – CR	13	11
Escola de Música Levitas	13	01
Total	40	24

Fonte: Elaboração dos autores

A escola da Filarmônica Municipal Prof. José Agostinho oferece 14 cursos: Musicalização para Bebês, Musicalização Infantil e de Jovens; Violino; Viola; Violoncelo; Contrabaixo; Flauta Transversal; Clarinete; Saxofone; Trompa; Trompete; Trombone e Percussão, com apenas uma turma cada. Possui 08 professores licenciados em música egressos da UEPA.

A Orquestra Filarmônica Municipal Prof. José Agostinho foi criada através de decreto municipal e existe há 53 anos. A partir de 2011 ela passou a oferecer cursos de educação musical com o objetivo de formar músicos e expandir seu trabalho artístico e sociocultural em Santarém. É um equipamento cultural administrado pela Secretaria Municipal de Cultura – SEMC.

Já o Instituto Maestro Wilson Fonseca é uma instituição privada conveniada com o município. Surgiu através da escola de música Maestro Wilson Fonseca em 1993, a partir de um convênio com a Fundação Carlos Gomes. O instituto desenvolve atividades musicais e sociais há mais de 23 anos com reconhecimento não só local, mas a níveis nacional e internacional. A banda sinfônica Maestro Wilson Fonseca, apêndice do instituto, já gravou 02 CDs e 01 DVD e atualmente conta com mais de 800 alunos distribuídos em diversos polos de Santarém: São José Operário, São Paulo Apóstolo, Salvação (Polo em instalação), Área Verde (Polo em instalação) e em algumas cidades como: Óbidos e Aveiro (Fordlândia). Apesar de não ter informado a quantidade de turmas e cursos ofertados na sede, o referido instituto emprega 04 professores formado em Música pela UEPA em Santarém.

O Instituto de Artes da Amazônia – CR foi fundado em 2008 e tem como objetivo a interação através da arte com a comunidade com ênfase na valorização da cultura amazônica. Possui atualmente 90 alunos em vários cursos de instrumentos, distribuídos em 13 cursos: Musicalização para Bebês; Musicalização Infantil; Violão; Piano; Flauta Transversal; Saxofone; Trompete; Trombone; Percussão; Bateria; Técnica Vocal; Canto e Educação Musical Especial, empregando 11 profissionais especialistas em música, também egressos da UEPA.

De acordo com as informações fornecidas pelo pastor Leonan Bruce, supervisor do departamento de recursos humanos (RH) da Igreja Assembleia de Deus em Santarém, a história da Escola de Música Levitas tem sua origem com o Instrutor Raimundo da Silva Bentes, na década de 1960, sendo ele o primeiro professor de música durante um período de 22 anos. Além dele houve outros professores como o saudoso Henrique Damasceno. A partir de 2007 ocorreu a estruturação do departamento de música da igreja, que passou efetivamente a funcionar como departamento da igreja com a sigla UDEMADES – (União de Músicos da Assembleia de Deus Santarém). Foi quando surgiu a Orquestra Levitas da Assembleia de Deus. Em 2013, sob a coordenação da professora Vânia Compasso, mais cursos passaram a ser ofertados, como técnica vocal, musicalização infantil, bateria, formação de bandas de Música e violão. Em 2015 foram abertos dois polos da escola de música em duas grandes áreas da cidade: no Uruará e no Santarenzinho. Atualmente ela possui apenas um professor graduado em música, também egresso da UEPA.

De acordo com a tabela 04, as escolas especializadas de Música em Santarém têm contribuído significativamente na geração de emprego para os profissionais formados em Música pela UEPA/Santarém. Contudo, ao vislumbrar o universo das escolas públicas estaduais, nota-se que elas empregam poucos profissionais da música. Ao confrontar, dentro da demanda do mercado de trabalho, o quantitativo dos professores graduados em Arte, atuando nas escolas estaduais com o número de professores contratados pelas escolas especializadas, tem-se um resultado preocupante: nas escolas públicas estaduais, no ano de 2016, atuavam 21 professores de música egressos do curso de Música da UEPA, sendo que em escolas especializadas, atuavam 24 egressos.

Ainda nessa perspectiva, o comparativo entre o número e professores formados em Música pela UEPA de 2008 a 2016 com o quantitativo

dos que atuam nas escolas estaduais e especializadas em Santarém, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 05 – Amostragem do quantitativo dos egressos de Música formados pela UEPA de 2003 a 2016 X quantitativo de egressos de Música que atuam no mercado de trabalho até 2016

Professores graduados pela UEPA de 2003 a 2016	Professores atuando nas Escolas Estaduais e Escolas Especializadas	Percentual (%)
174	45	25,8

Fonte: Elaboração dos autores

Diante dessa realidade, observa-se a ida desses profissionais para projetos municipais não formais de ensino de música como a Filarmonia Municipal Prof. José Agostinho e projetos sociais mantidos pelo chamado Terceiro Setor como o Instituto Maestro Wilson Fonseca, o Instituto de Artes da Amazônia – CR e a Escola de Música Levitas, além de outros espaços como os projetos sociais de inclusão através da música das igrejas e o programa Mais Educação. Alguns se tornam instrutores de bandas marciais, outros se deslocam para os municípios vizinhos, atraídos por contratos e/ou concursos e muitos acabam atuando nas escolas especializadas de educação musical. Um número bem menor desses profissionais, os com especialização, são contratados como professor do próprio curso de música da UEPA, como temporários, outros colaboradores como professores horistas¹⁰, de acordo com a demanda.

Esse quadro impõe à UEPA, através da coordenação local do curso de Música, o desafio de intensificar a discussão, em forma de seminário, fórum, simpósio, audiência – interna e externa – acerca da obrigatoriedade da educação musical escolar, envolvendo os órgãos públicos de educação SEDUC e SEMED, professores, UFOPA, Câmara Municipal, Ministério Público e sociedade em geral, além de produção acadêmica em forma de pesquisa em torno do tema. Essas discussões são de extrema importância, pois o resultado impacta positivamente na minimização da realidade aqui discutida. A instituição não pode ficar inerte a respeito dessa problemática, pois se ela oferece o curso de Licenciatura em Música, base-

¹⁰Professores horistas são colaboradores que prestam serviço contratual para ministrar determinada disciplina durante o semestre sem vínculo institucional com a UEPA.

ada na demanda prevista, é necessário responder para a sociedade com que finalidade vem-se formando para o mercado de trabalho professores de Música desde 2003 em Santarém.

COMENTÁRIOS FINAIS

Quando a lei 11.769/2008 foi sancionada pelo presidente Lula, tornando obrigatório o ensino de música na educação básica, houve uma ampla comemoração de arte-educadores e órgãos afins da sociedade integrantes da campanha “Quero Educação Musical na Escola”, lançada em 2006 e findando em 2008, com o sentimento de êxito logrado. A campanha envolveu o poder público e a sociedade civil, ganhando força a partir de Simpósios, audiências públicas e reuniões técnicas realizados no país desde 2012. Todas essas ações corroboraram para a criação, em 2006, do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), que integrou órgãos como o Núcleo Independente de Músicos (NIM), a Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), o Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), a Associação Brasileira de Educadores Musicais, a Rede Social da Música e o Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM), além de políticos de diversos partidos e artistas.

Contudo, a Lei 11.769 serviu apenas para alterar o 6º parágrafo da LDB 9394 em seu artigo 26, conforme já descrevemos. Enquanto os educadores musicais tencionavam com a lei mudar o aspecto legal que ainda permitia aos Estados e Municípios realizarem concursos visando um professor que trabalhasse com todas as áreas artísticas, o chamado professor polivalente, a lei garantiu apenas que o ensino da música integrasse obrigatoriamente o Ensino da Arte, mas não como conteúdo exclusivo.

Mesmo assim, a Lei 11.769/08 constitui-se um reforço na construção das propostas que podem garantir a presença da música no currículo escolar. Atualmente, a LDB 9.394/96 teve mais uma alteração do parágrafo 6º do artigo 26. A redação anterior prescrevia que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Lei 11.769/2008 – art. 26 da Lei nº 9.394, § 6º). Agora, tem-se a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º” (Lei 13.278/2016 – art. 26 da Lei nº 9.394, § 6º). Todavia, embora a Lei 11.769 tenha entrado em vigor em agosto de

2008, até a sanção da nova alteração da LDB, ocorrida em 02 de maio de 2016, percebe-se que o Estado do Pará, pelo menos com relação às mesorregiões distantes da região metropolitana, como é o caso do Baixo Amazonas, ainda não avançou no cumprimento desta LDB.

Em meio a toda essa complexidade está a UEPA, desde 2000 formando professores licenciados em música e os habilitando ao mercado de trabalho local e regional. O que levou a instituição a mudar a nomenclatura do curso ofertado em Santarém em 2004 de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música para Licenciatura Plena em Música, primeiramente foi a própria LDB, que substituiu o termo Educação Artística por Ensino da Arte. Mas por que não Licenciatura Plena em Artes em vez de Licenciatura Plena em Música? Por causa da ampla mobilização nacional encabeçada por entidades como a ABEM, que de 2002 a 2006 discutiu em seus congressos regionais e nacionais e publicou em sua revista diversos artigos, além de articular professores das instituições de ensino superior do país que ofereciam o curso a defenderem a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Com isso, essas instituições, dentre elas a UEPA, anteciparam suas reformas curriculares no sentido de formar professores já amparados pela lei 11.769.

Os estados e municípios teriam 03 anos para se adequarem à nova legislação, ou seja, deveria ter sido até 2011. Em 2017 ainda não ocorreu nenhuma mobilização municipal e/ou estadual no sentido pelo menos de garantir em sua totalidade que os egressos do curso de música da UEPA possam ocupar as vagas do ensino de Arte que, conforme foi mostrado, ainda estão nas mãos de professores com outras formações.

Sabe-se que a escola, e mais especificamente a escola pública – entidade aberta a todas as classes e, portanto, um espaço democrático por excelência – seria o espaço ideal para promover o acesso à linguagem musical a todos que dela participem. O espaço escolar, enquanto meio irradiador da construção de saberes, estabelece o compromisso de formação do aluno, em um humano social e o marco inicial é o acesso incondicional à educação musical em toda a educação básica, pois segundo afirma FIGUEIREDO (2005. P. 21),

A trajetória da educação musical na sociedade brasileira certamente influencia as concepções vigentes para essa área. Hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, tem sido privada de qualquer tipo de educação musical formal. Quem não viveu uma experiência significativa em termos de educação musical dificilmente solicitará esse componente para as

futuras gerações, porque não entende de que forma essas experiências podem contribuir para a vida das pessoas.

Trata-se de uma luta que poderá demandar tempo, pois enquanto o MEC tratar a educação no país com morosidade, não modificar a legislação educacional e definir que a disciplina Artes precisa ser ocupada por um profissional especialista em qualquer das habilitações afins: Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro, o cenário será mantida, com a existência da polivalência.

Viu-se que Santarém teve contato com a educação musical ainda na segunda metade do século XIX, através da Resolução Provincial nº 214 de 1853 que criou a Sociedade Filarmônica “Santa Cecília”, em janeiro de 1878, conforme já mencionado. Note-se que essa resolução, na época, funcionou para normatizar o ensino da música. E que talvez isso tenha sido o ‘start’ necessário para pontuar definitivamente Santarém como uma “cidade musical”, pois ao que se sabe, a partir dessa sociedade, o aprendizado musical em Santarém cresceu gradativamente. Hoje, as remanescentes dessa ‘época de ouro’ da música santarena são a Orquestra Filarmônica Municipal Prof. José Agostinho e a Orquestra Maestro Wilson Fonseca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?equence=1>. Acesso em: 13 jan. 2017, às 10:59.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Secção 1, página 1.

BRASIL. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>>. Acesso em: 29 março. 2017.

FIGUEIREDO, S. L. F. de.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.22, n.2, dez. 2016.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

FONSECA, W. D. da. **Santarém Momentos Históricos**. ICBS – Instituto Cultural Boanerges Sena, Gráfica – Brasil, 6º ed. Santarém, 2015.

_____. **Meu Baú Macorongo**: Pesquisas, recordações e reflexões sobre a vida e história sociocultural santarena. VOL. 3, SECULT/SEDUC, Belém, 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINEZ, A.P.A.; PEDERIVA, P.L.M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista ABEM**. Londrina – v.21 – p.11-22 – Dez/2013.

SANTOS, P. R. dos. **Tupaiulândia**. ICBS – Santarém: Tiagão, 1999.

TOURINHO, I. Educação Musical: parte integrante do currículo no ensino básico. **Anais** do 11º Congresso Nacional da FAEB. Brasília: Federação de Arte Educadores do Brasil, 1998.

CAPÍTULO 13

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Patrícia Sá Batista¹
Edilan de Sant'Ana Quaresma²

I. A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PROFISSÃO DOCENTE

O processo histórico de inserção da educação no Brasil foi marcado, desde a colonização, pela implementação de uma educação conservadora que privilegiou o acesso das classes economicamente mais elevadas da sociedade. Tal processo sofreu paulatinamente transformações ao longo do tempo, culminando recentemente com uma percepção mais abrangente de educação, no sentido da inclusão, por meio da criação e consolidação de políticas públicas voltadas para este setor.

No que diz respeito ao processo de implantação de políticas públicas voltadas para a educação, Saviani (2009) comenta de modo amplo como a formação docente aconteceu no Brasil. Um dos problemas destacados pelo autor é que, desde o início do período colonial, por volta do ano 1808, não se tinha preocupação com a formação dos professores. Em meados de 1835, com as Escolas Normais, a formação docente era realizada exclusivamente com a função de transmissão de conhecimento, priorizando, assim, o domínio de conteúdo e não a formação fundamentada em aspectos didático-pedagógicos.

Esta percepção reducionista na formação dos professores resultava em um ensino desenvolvido de forma insuficiente, centrado no conteúdo, pela não qualificação apropriada direcionada aos profissionais da educação da época. A transformação desse cenário começou a ser realizada no

¹ Mestranda 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, sob a orientação da Prof. Dr. Edilan Sant'Ana Quaresma. Integrante do grupo de pesquisa em métodos quantitativos em educação. E-mail: pxpath@hotmail.com

² Professor Associado 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. E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

final do século XIX e início do século XX, quando se começou a pensar na educação como real possibilidade de desenvolvimento do país.

Diversas reformas aconteceram na educação entre os anos de 1890 e 1932, como enriquecimento dos conteúdos curriculares e exercício prático das atividades. Ainda no século XX, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação e suas reformulações (1961 – Lei 4024/61; 1968 – Lei 5540/68; 1971 – Lei 5692/71 até 1996 – Lei 9394/96), o Plano Nacional da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros, como medidas necessárias, mas, efetivadas séculos depois do processo inicial de colonização.

Na primeira metade do século XX, a realidade educacional brasileira ainda herdava algumas características da educação realizada no período colonial. Era comum, por exemplo, a continuidade dos estudos pós-primários a alunos advindos de classes sociais mais elevadas, reduzindo-se a participação daqueles economicamente desfavorecidos. O ensino continuava fortemente conteudista e a percepção de formação plena do indivíduo não era considerada.

Com o desenvolvimento econômico e social decorrente do processo de industrialização do século XX, aconteceu a expansão escolar, organizada pelo Estado nos anos 1960 e 1970, período em que se impõe um novo modelo educacional, a partir do qual o nível de estudo passa a ser entendido como possibilidade de ascensão social. A escola é transformada em um espaço de concorrência para as crianças e os professores começam a sofrer pressões dos pais pelo resultado dos filhos. A função docente sofre uma desestabilização.

Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino médio deixa de ser o nível de formação desejável da população e abrem-se as portas para a Educação Superior. A partir daí, passa-se a exigir do professor eficácia, qualidade no seu trabalho, acompanhamento das leis do mercado, utilização de métodos de ensino modernos, ao mesmo tempo em que ocorria a desvalorização da profissão.

Os problemas, possivelmente advindos do fortalecimento do processo de industrialização – dentre os quais se ressalta a busca pela formação em nível superior visando especialmente à inserção no mercado de trabalho, ocasionaram gerações de pais ausentes, transformando a percepção da função escolar, uma vez que passou a haver uma transferência de responsabilidades pela educação, da família para a escola. Nesse con-

texto, o professor passou a ser visto, principalmente pelas famílias dos alunos, como aquele que deve saber ensinar, resolver problemas, pensar de modo global, utilizar adequadamente novas tecnologias, de tal forma que os resultados obtidos pelos alunos passam a ser de inteira responsabilidade do professor, ainda que este não tenha sido preparado adequadamente para todas essas transformações.

Assim, é possível entender que grande parte das políticas públicas educacionais foram criadas visando a necessidade de adequar a educação aos interesses do Estado, voltados ao mercado de trabalho, à produtividade e ao lucro.

O Estado atua, assim, como um regulador das ações sociais, inserindo os direitos sociais e incorporando-os ao exercício da cidadania. A cidadania, dessa maneira, vem sendo forjada ao longo dos anos, ao valorizar a consideração do sistema em detrimento à consideração do sujeito. A máquina estatal, como um mecanismo controlador do povo, tem impedido a participação popular nas decisões relacionadas às políticas públicas do país. O cenário que vislumbramos está centrado na necessidade de reação consciente e responsável às imposições explícitas de não participação da sociedade na formulação e decisões relacionadas às referidas políticas públicas. A reação aqui referida se faz por meio da consolidação da Educação de forma ampla, como um conjunto de ações que promovam o aluno e colaborem para a formação de seu senso crítico, para que, independentemente do lugar onde este se encontre, possa ter os subsídios necessários para reivindicar seus direitos e cumprir com seus deveres de cidadão além de contribuir com a construção de políticas públicas. Tal análise será aprofundada no tópico seguinte.

2. POR QUE UMA EDUCAÇÃO PARA O POVO AMAZÔNICO E NÃO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS OS BRASILEIROS?

Ao se falar em Amazônia, pensa-se primeiramente em floresta. De modo mais preciso, pensa-se em densidade demográfica reduzida em relação às demais regiões do país, fauna, flora, população indígena, entre outros. Costuma não ser considerado que, além de tais aspectos, nessa região existem cidades e pessoas da região e de outros lugares que, como todos os brasileiros, lutam por uma vida digna.

A vida dos povos da Amazônia apresenta, assim, inúmeros desafios. Sabe-se que ao se estudar um lugar específico não se pode esquecer o contexto no qual esse está inserido, e a Amazônia, fazendo parte de um contexto macro de diversidades existentes no Brasil, não foge à regra. Nessa região, existem peculiaridades étnicas, culturais, socioeconômicas, ambientais, dentre outras, as quais sempre implicarão em desafios a serem superados, para que qualquer política pública possa ser bem-sucedida.

Dessa forma, ao se pensar em uma educação emancipadora, que promova a aprendizagem de qualidade para todos os indivíduos que vivem na Amazônia, deve-se ter em mente que, como em qualquer outro lugar do Brasil e do mundo, os alunos possuem sua cultura, saberes, concepções de vida e valores. O professor, ao ministrar as aulas, precisa promover o respeito entre seus educandos, levando-os a perceber a importância da alteridade e da valorização da diversidade. Essa postura é fundamental para a diminuição da prática do preconceito e das desigualdades sociais, como salienta Colares (2011).

A educação para Amazônia deve, assim, ser realizada, quanto à qualidade, como é realizada em qualquer outro lugar do país. Para isso, é imprescindível uma análise do contexto educacional amazônico, considerando questões específicas, como a população, a realidade dos alunos, as condições de trabalho das instituições de ensino, etc., tendo um olhar mais humano para o processo educacional.

Colares (2011) enfatiza que uma educação que reflita e trabalhe com a diversidade cultural, com respeito às particularidades de todos é capaz de gerar mudanças importantes na sociedade. Kluska (2015) reforça essa ideia, ao destacar que devem ser valorizadas as diferenças existentes, não apenas para que os alunos as percebam, mas para que possam agregar valores afins, independentemente das diferenças de cada um.

Ao relacionar essa discussão às disciplinas ministradas nas escolas, como a Matemática, que será abordada neste artigo, é possível questionar, até que ponto tais aspectos influenciaram no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina? Como esses aspectos repercutiram na formação? Como deve ser a prática pedagógica ideal desses docentes? A educação matemática na Amazônia também precisa ser mais eficiente.

3. UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Educação Matemática é definida como o estudo das relações do ensino e aprendizagem de Matemática. Encontra-se na fronteira entre a Matemática, a Pedagogia e a Psicologia.

As primeiras grandes discussões sobre o assunto datam do início do século XX, quando professores de Matemática começaram a discutir o ensino da disciplina nas escolas, de tal forma que, a partir da década de 1950, congressos sobre Educação Matemática passaram a ser realizados. Isso culminou com o surgimento do termo Didática da Matemática (1970), na França, enquanto campo para a sistematização dos estudos acerca do ensino da Matemática.

As discussões sobre a Educação Matemática surgiram por se considerar que a disciplina Matemática enfrentava grandes dificuldades pela sua complexidade, tanto no ato de ensinar, quanto no ato de aprender, logo se precisava de um ambiente escolar de qualidade, para que a aprendizagem dos alunos fosse completa.

Tal preocupação justifica-se na relevância da matemática. O conhecimento matemático distingue-se de todos os outros saberes pelo seu caráter abstrato, por se expandir por várias matérias como a Física, Química, Engenharia entre outras. Transcende o âmbito da própria disciplina Matemática, uma vez que por meio dela as pessoas podem resolver problemas em diversas áreas do conhecimento, realizar investigações, analisar situações, ter percepção de beleza, harmonia, aumentar sua capacidade de criatividade, entre outros.

No mundo atual, a Educação tem como propósito o desenvolvimento das pessoas, suas capacidades de comunicação, de resolução de problemas, de tomada de decisões, de fazer inferências, criar, aperfeiçoar conhecimentos, desenvolver valores e trabalhar cooperativamente. Nesse contexto, o ensino da Matemática pretende contemplar e promover o aluno, seu crescimento intelectual e pessoal, pois hoje todas as áreas requerem alguma competência matemática, além da vida cotidiana.

Compreender Matemática é, portanto, um momento especial da aprendizagem das pessoas. Todos que trabalham com essa disciplina devem ter ciência da importância da construção do saber para seus discen-tes. O professor deve ser um mediador entre o conhecimento matemático e o aluno; valorizar o ensino que uma conhecimento teórico com aconteci-

mentos do cotidiano; ser dinâmico nesse processo de ensino–aprendizagem, para que assim haja a aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's, para tornar o saber matemático passível de ser ensinado e aprendido, o conhecimento deve ser transformado, pois se os conteúdos matemáticos forem ensinados de forma direta, os alunos os acharão difíceis. O documento enfatiza a necessidade de o educador criar procedimentos adequados que visem à boa aprendizagem dos alunos.

Qualquer tentativa de ensinar Matemática sem essas prerrogativas corre forte risco de atrair pouco interesse por parte dos alunos, pela dificuldade de compreensão e, conseqüentemente, pela falta de identificação com a disciplina. Há, portanto, a necessidade urgente de profissionais devidamente qualificados, que utilizem diversas possibilidades de trabalho para construir suas práticas pedagógicas em sala de aula.

3.1 ALGUMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS DOCENTES DA MATEMÁTICA

A prática pedagógica é uma ação educacional de extrema importância que, quando realizada de maneira eficaz, repercute diretamente no processo de ensino–aprendizagem dos alunos. Entretanto, historicamente, percebe-se que a atenção a esse aspecto durante o processo de formação dos docentes não tem sido requisito para se ministrar aulas com qualidade.

Sem a formação pedagógica adequada exigida, o professor defronta-se com a necessidade de adaptação, resgatando referências para sua prática de sua vivência enquanto aluno, em uma diversidade considerável de metodologias de ensino utilizadas por seus professores. D'Ambrósio (2011) relata que cada professor tem sua maneira de ensinar, ministra aula como viu alguém fazer e acredita que isso seja pertinente, numa atitude intuitiva e até emotiva, algo relacionado a um “dom de ser professor”. Por outro lado, ao exercer criticamente sua função, observando e refletindo teoricamente, o docente aprimora suas práticas.

O trabalho com essa disciplina requer demonstrá-la como uma ciência dinâmica, que se faz e refaz, sempre que aprendida de modo contínuo, para que os estudantes percebam que é possível a aprendizagem enquanto está sendo experimentada e estudada. A Educação Matemática

leva ao questionamento, à investigação, à dúvida de modo crítico, gerando conhecimento. Para desenvolvê-la, é possível esboçar diversas condições que a favorecem.

D'Ambrósio (2011) enumera algumas práticas para o ensino da Matemática. Destaca o método de projetos, que desenvolve a colaboração entre os alunos. Expressa que as aulas expositivas não devem dominar suas atividades em sala de aula. Quando utilizadas, que sejam de maneira dinâmica, com apresentação, exposição com os recursos adequados, diálogo, questões aos expositores e fechamento do tema. Rosa (2008) exprime a importância de o estudante conhecer a história da Matemática, seu desenvolvimento; entendê-la como produção humana e um fator social. Assim dará sentido à construção desse conhecimento.

A sala de aula deve ser um lugar onde os discentes possam interagir com o conhecimento, e o professor deve ser o responsável em mediar o acesso a tais conteúdos, conforme expressa Lucchesi (2011). O docente tem que valorizar o conhecimento prévio do aluno, oportunizar debates sobre os temas da disciplina, com experiências escolares e não escolares, reconstruindo conceitos com os estudantes, transformando o saber de cada um. Nas aulas de Matemática as pessoas devem operar sobre o material didático, para desenvolverem a construção de competências e habilidades com prazer, de forma mais ampla e sistematizada. Essas práticas metodológicas muitas vezes não são exercidas pelos docentes, o que nos leva a refletir sobre isso.

É necessário que o professor tenha convicção de que o processo de ensino-aprendizagem da matemática pode ser feito de modo agradável e desafiador. Deve-se pensar em alguns aspectos como:

I.

A organização dos conteúdos deve privilegiar a interação entre eles. O aluno tem que compreender que o conhecimento matemático é acumulativo. As operações fundamentais, por exemplo, serão utilizadas na álgebra, geometria, etc., ou seja, um conhecimento servirá para adquirir outros. O trabalho deve ser articulado, do contrário, será desinteressante para quem está estudando.

II.

A resolução de problemas precisa ser um dos pontos de partida para o ensino da disciplina. O problema deve ser desafia-

dor, nem muito simples, nem tão difícil. O aluno deve sentir que realizou um esforço para chegar à resolução. Para Dante (2007) um dos objetivos da resolução de problemas é fazer o aluno desenvolver seu raciocínio lógico e eficaz com os recursos disponíveis. É fundamental despertar-lhe para a iniciativa, espírito explorador, criatividade e independência através da resolução dos exercícios. Torna-se uma aula mais desafiadora e interessante, aquela em que o aluno, incentivado pelo professor, trabalha de modo ativo, na aventura de encontrar a solução de um problema que o instigou.

III.

Organizar a turma em grupos possibilita interação entre os estudantes; oportuniza debates, discussões a respeito dos assuntos ensinados; leva-os a perceber os diferentes tipos de soluções para uma atividade. Na comunicação entre eles será possível argumentarem sobre seus pontos de vista. Por meio dos grupos, o professor poderá explicar os conteúdos de acordo com o público e dificuldades que enfrentam no ato de aprender.

IV.

A elaboração das aulas deve ser feita com ênfase nos conhecimentos que os alunos adquiriram nos anos anteriores de escolarização e de suas vidas particulares, valorizando o conhecimento prévio deles acerca de assuntos ensinados na sala de aula.

Além dos aspectos pontuados acima, existem várias orientações didáticas para que o ensino da Matemática contribua para a aprendizagem significativa dos alunos, como a utilização de jogos educativos, o uso de tecnologias e a avaliação, que tem um papel fundamental no ensino.

Os jogos estimulam o aluno a simular uma situação problema, ajudam-no a encontrar soluções vivas e imediatas. Para Dante (2007), no ensino da Matemática os jogos ocupam um lugar de destaque, além do caráter lúdico, contribuem bastante para o ensino, pois colaboram para a formação de atitudes, o enfrentamento de desafios; a busca de soluções; o desenvolvimento crítico, intuitivo, estratégico, estimulador da atividade mental do aluno e da cooperação.

Para ser válido no processo de ensino–aprendizagem, o jogo deve ter significado, ser ajustado ao nível cognitivo dos alunos, ter objetivo claro, ser variado, desafiador, permitir o envolvimento do grupo.

O uso das novas tecnologias também só contribui para o processo educacional. Os educadores de todas as áreas do conhecimento têm constatado os benefícios da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade atual em prol da educação. Computadores, celulares, tablets, calculadoras entre outros, tornam–se grandes aliados dos professores na sala de aula.

Segundo os PCN's, podem–se usar esses recursos com várias finalidades nas aulas de Matemática, de modo a ampliar o processo de ensino–aprendizagem, em busca de informações, na construção do conhecimento desenvolvendo a autonomia do aluno, à medida que o possibilita pensar, criar soluções e refletir. Além disso, podem servir para dar suporte aos processos diários, na construção de textos, gráficos, tabelas, planilhas, banco de dados, verificação de resultados, observação de erros, realização de cálculos auxiliares, etc. É o caso, por exemplo, do uso de *softwares*.

No ensino–aprendizagem de Matemática, devem ser usados todos os tipos de recursos e modalidades de cálculos, desde o lápis e papel, cálculo mental, estimativas, com calculadoras, celulares, tablets, computadores, até mesmo a produção de textos, sempre com o objetivo de desenvolver a capacidade de raciocínio do aluno e ajudá–lo a alcançar um alto desempenho no processo de aprendizagem.

É importante realizar algumas ponderações sobre a avaliação, que muitas vezes é utilizada de maneira equivocada como apenas um instrumento para classificar a aprendizagem dos alunos. A avaliação tem um papel privilegiado na aprendizagem de auxiliar o processo de ensino–aprendizagem. Lucchesi (2011) salienta que a avaliação transita do ato de planejar ao de executar. Dessa maneira, deve ser utilizada da melhor forma possível.

A avaliação deve direcionar o trabalho docente, tem um papel pedagógico de integrar o ensino e a aprendizagem de Matemática, com o objetivo de possibilitar ao professor reflexões contínuas sobre sua prática educacional, permitindo a ele ajustes e intervenções na sua forma de ensinar. É fundamental, por parte do docente, considerar as diferenças individuais de cada aluno.

O erro recebe, assim, um tratamento diferenciado. O professor passa a compreender como os alunos pensam. Com isso, pode fazer mediações, usando o erro como fonte de análise e de investigação dos próprios alunos, para que eles melhorem seu desempenho. A avaliação conduzida gradualmente é fundamental na aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, buscou-se demonstrar como a educação brasileira enfrentou ao longo dos anos desafios, fases e transformações e o quanto ainda necessita ser feito, nos âmbitos nacional, regional e local.

A Amazônia insere-se nesse processo histórico. Trata-se de um espaço que está em construção, vivendo constantes mudanças. De qualquer modo, enfatiza-se que não há um grande segredo para que se melhore a educação na Amazônia. É preciso ter uma visão ampla a respeito da problemática educacional brasileira, compreendendo a necessidade de se falar não de uma educação de qualidade PARA a Amazônia, mas de uma educação de qualidade TAMBÉM PARA a Amazônia.

Nesse sentido, destaca-se a Matemática como um instrumento de educação que possibilita a aprendizagem não apenas da disciplina, mas do mundo ao seu redor. Essa matéria, como tantas outras, enfrenta grandes dificuldades no ato de ensinar e aprender, pois passou por inúmeras transformações, mudanças sociais pelas quais seus docentes se depararam historicamente e para as quais, infelizmente, não receberam qualificação adequada.

O estudo matemático é um processo que permite o entendimento de mundo, contribuindo para a cidadania das pessoas. Um dos objetivos docentes é incentivar os alunos a pensar de maneira crítica, realizar perguntas com fundamentos, saber respondê-las, defender um estudo racional, sem memorizações e focado na aprendizagem significativa.

É essencial que o profissional que ministra a disciplina tenha um domínio didático pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, além de uma visão ampla de mundo, pois esse currículo requer essa competência. Muitas vezes, os próprios alunos trazem temas da sua vida cotidiana para sala de aula que acabam sendo debatidos no ambiente escolar.

Vários são os desafios para educação, um deles é universalizá-la para que possa chegar a toda população do país, em especial ao povo

amazônico. Para isso, as escolas de todo o país precisam ser espaços de qualidade, nos quais se promovam a criatividade e a diversidade dos alunos; o estabelecimento de relações sociais de modo ético; o respeito às diferenças, a solidariedade, cooperação e, sobretudo, onde o trabalho do docente seja realizado de modo ético, pois ele conduz o processo educacional na sala de aula.

Cabe a todos que trabalham com Educação, o interesse em desenvolver um trabalho com excelência, para que, cada vez mais, o ensino local, regional e do país, de fato, melhore, resultando, portanto, em uma educação de qualidade, justa, igualitária e emancipadora para todos, principalmente para os alunos e os profissionais que atuam nessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Orientações curriculares para o ensino médio: volume 2.** Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARVALHO, D. L. **Metodologia do Ensino da Matemática.** São Paulo: Cortez, 2011.

COLARES, A. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, 2011.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de Matemática.** São Paulo: Ática, 2007.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática.** São Paulo: Papirus, 2011.

KLUSKA, C. A educação na Amazônia diante de suas singularidades. In: Colares (Org.). **Educação e realidade amazônica.** Uberlândia: Navegando, 2016. p.119–125.

ROSA, E. **Didática da Matemática.** São Paulo: Ática, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro: **Revista Brasileira de Educação,** 2009.

CAPÍTULO 14

AS REDES INTERORGANIZACIONAIS E AS REALIDADES MULTIFACETADAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Aldilene Lima Coelho¹

Tânia Suely Azevedo Brasileiro²

I. INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre a tendência de descentralização ou até mesmo da desterritorialização das políticas públicas por meio das redes de cooperação. Visto que essas redes podem suscitar o gerenciamento das políticas públicas a populações específicas, a um território singular, evidenciando as realidades multifacetadas vividas na Amazônia brasileira.

De um lado as redes de cooperação descentralizam o poder de decisão, de vertical as decisões passam a serem horizontalizadas, nesse viés, todos os atores pertencentes às redes são dotados de poder decisório, a partir deste ponto de vista, acreditamos que as redes interorganizacionais trarão vantagens à educação e as realidades que vivemos.

Nas políticas educacionais implementadas a fim de democratizar o acesso ao ensino superior estas redes se materializam na modalidade de ensino a distância, mas especificamente no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja proposta basilar está na formação inicial e/ou continuada de professores que atuam na educação básica. Nesta forma de gerir as políticas públicas, as TICs têm revolucionado os modelos de organização hodiernos, modificando os processos de planejamento, coordenação e controle das atividades, promovendo a articulação em tempo real entre as organizações e os indivíduos.

¹Mestranda 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, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro. E-mail: aldilenes@hotmail.com

²Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES). Docente e Pesquisadora no *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Orientadora da pesquisa e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS. E-mail: brasileirovania@gmail.com

A proposta deste artigo é de fazer uma introdução sucinta ao mosaico cultural existente na região amazônica, sob a óptica de pesquisadores que além de estudar essas realidades, as vivenciam.

2. A EDUCAÇÃO E A REALIDADE AMAZÔNICA

Antes de adentrar ao tema educação e a realidade amazônica, nos vem esta indagação: devemos usar o termo realidade ou realidades, qual o termo mais adequado? Segundo o professor pesquisador João Francisco Duarte Júnior (1984), na busca de descrever o que acreditamos existir efetivamente, o termo “realidades” é o mais adequado, ou seja, é o que melhor representa o mundo onde vivemos, independente do lugar onde nos encontremos, dos aspectos sociais e culturais aos quais estejamos imersos. Para o autor, a realidade é dinâmica, sendo transformada a todo e qualquer momento; basta apenas modificarmos nossa compreensão a seu respeito, para que aquilo que acreditamos outrora ser real, não exista mais.

Nesse viés:

Realidade, portanto, é um conceito extremamente complexo [...]. Afinal, toda construção humana, seja na ciência, na arte, na filosofia ou na religião, trabalham com o real, ou têm o seu fundamento ou seu ponto de partida (e de chegada). Melhor dizendo, trata-se, em última análise, de se questionar o sentido da vida humana, vida que, adotada de uma consciência reflexiva, construiu seus conceitos de realidade, a partir dos quais se exerce no mundo e se multiplica, alterando a cada momento a face do planeta (JUNIOR, 1984, p. 12, grifos do autor).

Partindo da assertiva de que vivemos em um planeta de realidades multifacetadas, onde o ser humano não somente constrói, mas edifica a sua realidade, numa simbiose entre ele, o sujeito humano e o seu mundo, discorrer sobre a educação na Amazônia impõem inúmeros desafios, visto que na Amazônia, temos contextos diversificados, complexos; seja pela dimensão do seu território e/ou pelas irregularidades da presença humana desde sua colonização.

Segundo Brasileiro, Velanga e Sousa (2011), o multiculturalismo é um tema contemporâneo, candente. Nesse prisma, as pesquisadoras asseveram que para minimizar as exclusões sociais se faz necessário

[...] o reconhecimento de que a sociedade brasileira é multicultural e que a escola tem produzido a exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões étnicoculturais 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 (BRASILEIRO; VELANGA; SOUSA, 2011, p. 115).

Valendo-se desta pluralidade, ou melhor, desta multiculturalidade, é incoerente tratar o contexto Amazônico em seu sentido amplo, sem dar a devida importância ao local, visto que cada região possui suas especificidades, sejam elas postas pelas questões espaciais e/ou pelos indivíduos que povoaram e/ou povoam este lugar. O professor pesquisador Dr. Anselmo Colares (2011) expõe sua posição a respeito deste mote:

O que se critica neles [nos trabalhos] são os limites impostos pela própria natureza da concepção na qual estão apoiados e que não permite e nem admite buscar entender as relações entre o particular e o geral, entre o discurso e a prática efetiva, entre o imaginário e a base material concreta (COLARES, 2011, p. 200).

O autor supracitado faz crítica à tentativa de alguns pesquisadores, a partir de um dado local estudado, fazer generalizações como se as análises conclusivas pudessem ser aplicadas a todos que aqui vivem, ou seja, a população amazonida, apesar de toda a heterogeneidade regional encontrada. Ao tratar dessa pluralidade, Colares (2011) nos alerta que a produção da História da Educação na Amazônia não pode e nem deve ser feita de forma isolada, desconexa, mas, no coletivo, onde o diálogo, as trocas de ideias, de conhecimentos se fazem necessários, num bailar constante entre o singular e o universal. No que concerne à escolarização brasileira, desde os primórdios foi impulsionada por interesses mercantilistas e, na região norte, esse processo não poderia ser diferente:

De um modo geral, e mesmo reconhecendo a possibilidade de equívocos, acreditamos que o desenvolvimento das atividades educativas no Grão-Pará, assemelhou-se ao que ocorreu na América portuguesa [...] Escolarização restrita, em um contexto histórico-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 colônia de ocupação que se tornou o Grão-Pará visava atender aos interesses mercantis e naquele contexto, isto significava o fornecimento de produtos que interessavam aos centros consumidores localizados na Europa. Para os colonos envolvidos na produção e circulação de mercadorias, o objetivo era aumentar suas fortunas. Para os administradores, ampliar os rendimentos do Estado, por exemplo, através da coleta de impostos, função para a qual serviam com muita propriedade os vários fortes espalhados por toda a região, fiscali-

zando o contrabando de mão-de-obra indígena e de riquezas regionais tais como as "drogas do sertão" por parte de estrangeiros. A escola (na acepção de local de ensino e aprendizado dos códigos da escrita e da leitura) não figurava como instituição desejada ou mesmo necessária, embora a educação (no sentido de socialização, de aceitações de padrões que interessavam ao colonizador) fosse valorizada. Aos religiosos cabia a tarefa educativa, seja através de escolas ou de outros meios. Cuidando da conversão do nativo à religião cristã, e introjetando novos costumes através dos aldeamentos, os missionários levavam a cabo o trabalho de catequese, e também realizavam a instrução formal (Ibid., 2011, p. 195).

Ao tratar dos obstáculos ao desenvolvimento da educação escolar na Amazônia paraense³, Colares (2011) atribui como responsável por este quadro, em primeiro lugar a centralização administrativa e em segundo momento a cabanagem, tornando mais grave um sistema educacional já fragilizado.

Colares e Colares (2011), a partir dos estudos de cientistas sociais, versam que a pluralidade brasileira não se materializa exclusivamente em decorrência da pluralidade étnica, mas pela diversidade de culturas encontradas em toda extensão Amazônica. Quando abordam o termo igualitário, os autores observam que essas culturas não são tratadas de forma igualitária, acreditamos que eles, os autores acima citados, se referem ao sentido de importância, visto que o tratamento dado não é o mesmo, como se algumas tradições fossem mais importantes que outras. Ademais, a falta de reconhecimento das diferenças culturais pode direta e/ou indiretamente afetar a concretização das políticas públicas. Nesse mosaico cultural brasileiro a tônica deve ser pautada no

[...] respeito e [na] valorização do diferente, especialmente quando este se encontra em condição de inferioridade, reclama como condição preliminar de desenvolvimento de uma educação para a diversidade [...] e requer a adoção de políticas e estratégias de implantação que sejam alicerçadas no coletivo. [...] (COLARES; COLARES, 2011, p. 2).

Como um dos intermediadores na tentativa de minimizar esses preconceitos gerados pela não aceitação do outro como ele é, temos as políticas públicas. Dentre estas se destacam as políticas educacionais; a educação assim como a gestão dos seus espaços, por meio da gestão educacional, deve ter como escopo: o respeito e a valorização da diversidade.

³ Denominamos Amazônia paraense, em função de Colares (2011) tratar do Grão Pará, hoje a cidade de Belém, capital do estado do Pará.

Além disso, mesmo com todas suas limitações, a educação continua sendo imprescindível àqueles que almejam viver em uma sociedade igualitária.

Para Carlos Brandão (1981, p.13):

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

Sob esta óptica, percebemos a educação como questão social básica, com demandas a serem atendidas, objetivos a serem alcançados, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. É notório que sozinha a escola não tem força ou poder de transformação, mas pode colaborar de forma expressiva na supressão da incompreensão, da falta de entendimento, da rejeição do que é diferente, dos que não fazem parte dos padrões ditos pela sociedade como “normais” (COLARES; COLARES, 2011).

Consoante Colares e Colares (2011, p. 3), a escola tem papel fundamental para diminuir os hiatos causados pelos preconceitos, que à luz do ensinar e do aprender, o indivíduo e a sociedade serão capazes de transformar e serem transformados, sem um sobrepor ao outro, visto que “[...] para ensinar é necessário conhecer, e para aprender é necessário estar aberto ao entendimento. [...]”, a nosso ver, pressupostos básicos para o respeito e a valorização do ser humano. Colares (2012) também entende que devido a nossa dependência em aprender, a educação passa a ser imprescindível para o dialogismo humano.

Se discorrer a respeito da educação na Amazônia é considerado um tema complexo, desafiante, imagine tratar da gestão de políticas públicas educacionais em uma região que tem como cenário uma diversidade cultural incontestável; uma região marcada por uma biodiversidade incensurável, além do isolamento de algumas cidades em função da geografia do lugar.

Dentre as políticas educacionais a serem geridas pelos implementadores das políticas educacionais, buscamos fazer um recorte, a fim de

compreender a gestão de redes de cooperação⁴, enquanto fomentadora de políticas públicas direcionadas ao ensino superior na modalidade à distância, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Antes de adentrarmos as redes de cooperação ou redes interorganizacionais, abordaremos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que tem usufruído desta nova forma de executar e gerir políticas públicas.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA JANELA DE OPORTUNIDADES

3.1 ENTENDENDO ESTA MODALIDADE DE ENSINO

Para Moran (2002), a EaD é uma modalidade de ensino e aprendizagem que se utiliza de tecnologias de comunicação de informação (TICs) como forma de oportunizar acesso à educação em qualquer tempo e lugar. Por meio do acesso às ferramentas de comunicação disponibilizadas na internet ocorre a interlocução entre alunos e professores; esses diálogos podem ser realizados de forma síncrona e/ou assíncrona entre os atores envolvidos no processo de ensino–aprendizagem. Na visão de Moran (2002, p. 2), o professor passar a ser “[...] um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento”; nessa aventura as oportunidades podem ser infinitas, onde os limites podem ser definidos por aqueles que quiserem ou desejarem se aventurar mais fundo em busca do conhecimento.

Mesmo com todas as possibilidades postas pela EaD, os interessados em ingressar nessa modalidade de ensino, especialmente as ofertadas em âmbito privado, devem estar atentos as falsas universidades. No Brasil, se comparado a outros países, não temos muitos casos, isso graças ao sistema de proteção ao consumidor e da fiscalização dos órgãos governamentais junto a IES que ofertam cursos desta natureza, os casos mais comuns ocorrem pela falta de hábito de alguns usuários, em verificar se a instituição de ensino está credenciada ou não para oferta de curso de nível superior na modalidade a distância (LITTO, 2012).

Voltando a discussão norteadora deste texto, a educação a distância (EaD), enquanto política pública educacional, tem oportunizado in-

⁴ Uma forma de gerir as políticas públicas mediante a escassez de recursos (FLEURY; OUVÉRY, 2007).

gresso ao ensino superior àqueles que não tem acesso à formação inicial e/ou continuada, promovendo a democratização de acesso a esta modalidade de ensino em toda extensão do território brasileiro, apesar dos obstáculos peculiares postos aos municípios e microrregiões onde a modalidade se encontra implementada:

Em função dessas características, a modalidade vem crescendo de forma exponencial, respondendo aos grandes desafios educacionais, que se reflete em iniciativas e incentivos por parte do poder público, especialmente na região norte, considerando as condições objetivas de vida e de acesso dos estudantes que nela habitam. Apesar das dificuldades relativas à disponibilidade de recursos tecnológicos adequados às necessidades da região, a modalidade a distância se apresenta como meio de atendimento a essa demanda formativa (LUCENA *et al.*, 2012, p. 2).

Segundo Lucena *et al.* (2012), na região norte esta modalidade de ensino aprendizagem demanda ajustes em torno da: logística, do tecnológico, do pedagógico e das políticas. Esses ajustes são imprescindíveis para que o(s) curso(s) seja(m) viabilizado(s) e que os alunos reprovem e/ou evadam o mínimo possível. Devido a geografia do lugar, as dificuldades de acesso à alguns municípios na Amazônia, ao planejar a logística do processo de ensino-aprendizagem, os gestores devem estar atentos para que todos os materiais necessários a execução do(s) curso(s) esteja(m) em tempo hábil no polo de apoio. Outro ponto crucial está na tecnologia, a ausência ou a má qualidade de conexão é considerado um dos grandes obstáculos à oferta de cursos de qualidade na EaD.

A fim de reforçar a importância que as tecnologias têm na EaD, recorremos a Kenski (2014, p. 101), quando a autora alude a importância da escolha do suporte midiático para que o objetivo proposto pelo curso seja alcançado, deve ser feita uma

[...] análise e escolha cuidadosa e um processo de planejamento e de gestão diferenciado. A escolha do tipo de mídia vai orientar, por exemplo, os investimentos a serem feitos em infraestrutura tecnológica, a organização e treinamento da equipe responsável, a forma como serão planejadas e disponibilizadas as disciplinas e atividades educacionais etc.

Com isso, entendemos que a gestão de projetos educacionais na EaD deve ser pautada no planejamento, organização e controle, visando tanto a qualidade pedagógica quanto a técnica, seja da logística, da infraestrutura física ou da infraestrutura tecnológica. Portanto, tanto a área pe-

dagógica quanto a área técnica são importantes para efetivação desta modalidade de ensino de forma harmônica.

Outra característica importante dessa modalidade é quanto ao perfil do alunado. O curso a distância exige um perfil diferenciado, para que obtenha êxito, a modalidade demanda que o aluno além de ser disciplinado, tenha conhecimento de Informática; sem o conhecimento das TICs o curso pode se tornar um “calvário”, uma vez que o processo de ensino aprendizagem se dá por intermédio do meio digital, ou seja, não há como se esquivar das TICs. De acordo com a Resolução nº 01 de 11 de março de 2016, Art. 2:

[...] a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016, p. 01).

Se tratando de políticas públicas, foi a partir da publicação da LDB nº 9.394/1996, artigo 80, que o poder público fomentou os programas de EaD em todos os níveis e modalidades de ensino, acelerando o processo de legalização do Ensino a Distância apoiado pela internet, e promovendo sua oferta no Brasil, tanto em âmbito público quanto privado.

No âmbito público surge a Universidade Aberta do Brasil, criada em 2006 por meio do decreto nº 5.800. O Sistema Universidade Aberta do Brasil, é visto como uma oportunidade de acesso aos excluídos do ingresso no ensino superior, seja por questões de “exclusão sociocultural e de segregação financeira ou geopolítica” (MILL, 2012, p. 280) ou até mesmo pela falta de tempo em realizar um curso presencial. Enquanto política educacional, a UAB busca oportunizar o acesso à formação superior aos professores da rede pública de ensino da educação básica, seja na graduação ou na pós-graduação. Apesar de todas as possibilidades proporcionadas pela UAB, esse sistema revela certa preocupação aos que defendem e acreditam nessa modalidade de ensino.

[...] A UAB é um bom começo na direção certa, *mas seu futuro não é garantido*, tendo em vista a *descontinuidade política tão comum no país* [...], a UAB representa um caminho para ascensão social de milhões de brasileiros, normalmente excluídos do ensino superior, e, assim, merece todo apoio da sociedade (LITTO, 2012, p. 370, grifos nosso).

A esta descontinuidade política citada por Litto (2012) vemos como prática comum em nosso País. Infelizmente, são poucos os gestores que dão continuidade aos projetos ou programas implementados pelos seus antecessores. E quando o realizam, não têm o mesmo empenho, fazendo com que os programas implementados pelo seu antecessor ao invés de avançar acabam recuando, isso, quando os mesmos não desaparecem por completo.

No entanto, em meio a desafios diversos e, em face da EaD ainda ser vista com desconfiança por boa parte da sociedade, esta modalidade de ensino está cada vez mais obtendo espaço no cenário da educação brasileira, possibilitando a concretização de uma educação de qualidade através do Sistema UAB.

A UAB, na promoção da EaD, traz promessas de mais desenvolvimento, a partir da execução conjunta de atividades, da colaboração de pessoal e do compartilhamento de conhecimentos, de tecnologias para diversas regiões do nosso país, dando oportunidade para a população que quer ter acesso ao ensino superior de qualidade (SILVA, 2012; MILL, 2012).

Essas promessas se materializam por meio das redes de cooperação, utilizadas como ferramentas à democratização do acesso ao ensino superior. Nestas redes de cooperação, nominadas redes interorganizacionais, a ser detalhada a frente, diferentes atores reúnem-se em prol de objetivos comuns.

4. AS REDES INTERORGANIZACIONAIS: UMA NOVA FORMA DE SOCIEDADE

Esta seção tem como propositiva tratar de forma sucinta as mudanças ocorridas na sociedade, em função dos avanços da tecnologia digital e as barreiras ou vantagens destas mudanças na gestão dos Sistemas de ensino na modalidade a distância, a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A sociedade moderna tem sido marcada por um turbilhão de mudanças. Essas mudanças não se encontram em apenas um campo da sociedade, mas, em vários segmentos dela, sejam “[...] nas crenças, nas tecnologias, e no próprio comportamento do indivíduo frente ao coletivo. São mudanças na visão de mundo, do ser humano, e das possibilidades que se abrem para o futuro” (BRASILEIRO; COLARES; COLARES, 2012, p. 2–3). Destarte, Brasileiro, Colares e Colares (2012) citam que essas mudanças não são lentas e nem insignificantes; ademais, elas podem ser reconhecidas tanto na história quanto na geografia do lugar onde elas, as mudanças, se materializam.

Castells (2016) corrobora com estes autores, quando afirma que vivemos em uma nova forma de sociedade – iniciada na Era Cristã, com mudanças radicais séculos mais tarde, mas, especificamente na década de 1990 – a sociedade em rede; essa nova forma de se relacionar em grupo foi constituída por meio das inúmeras mudanças ocorridas no globo terrestre, mudanças de cunho social, tecnológico, cultural, econômico etc. Em tempos hodiernos, o avanço tecnológico incomensurável tem nos desorientado, devido às transformações em excesso nos meios de comunicação pelas quais temos passado; a chamada terceira revolução tecnológica, tem separado as gerações de antes das do agora:

A passagem dos meios de comunicação de massa tradicionais para um sistema de redes horizontais de comunicação organizada em torno da internet e da comunicação sem fio introduziu uma multiplicidade de padrões de comunicação na base de uma transformação cultural fundamental à medida que a virtualidade se torna uma dimensão essencial da nossa realidade. A construção de uma nova cultura baseada na comunicação multimodal e no processamento digital de informações cria um hiato geracional entre aqueles que nasceram antes da Era da Internet (1969) e aqueles que cresceram em um tempo digital (CASTELLS, 2016, p. 11).

Brasileiro, Velanga e Sousa (2011) nos alertam que apesar da velocidade com que as mudanças ocorrem, sejam elas tecnológicas e/ou científicas, não podemos ir a reboque dessas mudanças. Para as pesquisadoras, o “[...] atraso nas atitudes é um problema para as organizações, uma vez que cria uma dissonância entre a mudança e nossa capacidade de aproveitá-la e dar-lhe sentido” (BRASILEIRO; VELANGA; SOUSA, 2011, p. 110). Nesse viés, apreendemos que não devemos ser coadjuvantes dos acontecimentos e sim protagonistas deles.

Fleury e Ouverney (2007, p. 26) nomeiam a rede de cooperação como um modelo de gestão interorganizacional e a caracteriza da seguinte forma:

Unidade semi-autônomas ou independentes; relações horizontais; Exercício do poder baseado na confiança nos outros membros para se atingir as metas de cada um; Poder é diverso, e não descentralizado; Gestores envolvidos simultaneamente em muitas redes funcionais, podendo cada uma influenciar as ações das outras.

A organização social em rede tem se destacado em virtude dos novos paradigmas da tecnologia da informação (TI); ao estudar as estruturas sociais, Castells (2016, p. 535) afirma que “[...] as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes”, tendo as TIs como fornecedoras de base material ao crescimento arraigado na estrutura social. Dentre as tecnologias temos a internet (rede mundial de computadores), considerada a coluna vertebral da comunicação no mundo, por meios dos computadores conectados entre si. Foi desenvolvida pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América, a partir do trabalho da Agência de projetos e pesquisas avançada (Arpa). Quanto a sua utilidade, a internet não serviu apenas a fins militares, mas passou a atender as necessidades da humanidade em âmbito global, dando origem a uma teia mundial, hoje esta rede é composta por milhões de usuários em todo mundo (CASTELLS, 2016).

Dando prosseguimento, Castells (2016) versa que a revolução tecnológica por meio da base microeletrônica e da engenharia genética tem mudando não somente a vida das pessoas, mas também da sociedade em que vivemos, em todos os campos onde qualquer ação/trabalho humano esteja inserido. As tecnologias são processos em construção de forma contínua e ininterrupta, sendo alteradas mediante o conhecimento dos usuários, via assimilação, tornando as tecnologias obsoletas até a transformação para algo novo e, mais tarde, esse novo também poderá ser mudado. Neste turbilhão de mudanças, tempo não mais importa, em períodos atemporais, passado, presente e futuro se fundem em uma sociedade mediada pelas TICs.

[...] a mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só, não cíclico, mas aleatório, não recursivo, mas incursor; tempo atemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qual-

quer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno (CASTELLS, 1999, p. 526).

Corroborando as ideias de Castells (1999), Fleury e Ouverney (2007), defendem que “A tecnologia da informação revolucionou os modelos organizacionais vigentes, produzindo soluções inovadoras no processo de planejamento, coordenação e controle das atividades e viabilizando uma articulação virtual, em tempo real, dos indivíduos e das organizações” (FLEURY; OUVERNEY, 2007, p. 12–13).

Na era do conhecimento, os processos influentes têm se estruturado, alicerçados em redes. Mas o que vem a ser uma rede? Castells (2016, p. 553–554) a conceitua como “[...] um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. [...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que consigam comunicar-se dentre da rede [...] desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação [...]”. O vocábulo “rede” tem transitado por diversas áreas; ao transitar em áreas divergentes, busca o trabalho cooperativo como forma de atingir objetivos de interesses da coletividade.

Na conjuntura econômica atual, o crescimento das redes nos remete a pensar sobre as redes de políticas: quais são seus benefícios ou malefícios? Elas constituem-se uma alternativa para manutenção de organizações seja com fins lucrativos ou não? Não temos respostas a estes questionamentos. No entanto, o que acreditamos é que quanto mais fortes forem as alianças mais eficazes estas empresas/instituições serão, resistindo as intempéries da vida em sociedade, seja dos sistemas político, social ou econômico.

A grande empresa nessa economia não é – e não mais será – autônoma e autossuficiente [...]. Suas operações reais são conduzidas com outras empresas: não apenas com as centenas ou milhares de empresas subcontratadas e auxiliares, mas dezenas de parceiras relativamente iguais, com as quais ao mesmo tempo cooperam e competem neste admirável mundo novo econômico, onde amigos e adversários são os mesmos (CASTELLS, 1999, p. 220).

Além disso, a constituição de redes de cooperação pode ser considerada necessária, devido à complexidade dos processos administrativos e as mudanças operacionalizadas na velocidade que têm tramitado estes processos; nesta velocidade apenas um ator não conseguirá sobreviver neste ambiente “hostil”, daí a necessidade de vários atores, constituindo

uma rede de gestão em tempo real, condicionando-a aos avanços das TICs.

Para Fleury e Ouverney (2007) essas novas formas de redes de políticas têm se destacado; no entanto, devido características peculiares desse modelo: múltiplos atores envolvidos no processo, tanto no controle quando na avaliação de políticas públicas e órgãos estatais descentralizados, mas mutuamente dependentes, onde nenhum órgão tem o controle total do processo, conferem desafios diversos aos que gerenciam essa rede de políticas. Os autores acima citados também enfatizam as mudanças ocorridas na definição e implementação das políticas públicas, sendo anteriormente esquematizadas por meio de “[...] estruturas organizacionais hierarquizadas e unitárias — como fica expresso nos organogramas dos ministérios, secretarias e organizações unitárias —, mas atualmente estas estruturas vêm sendo substituídas por outras, caracterizadas como policêntricas e reticulares” (FLEURY; OUVERNEY, 2007, p. 7).

Este deslocamento, compartilhamento de poder, a partir da gestão de redes, faz com que cada ator possa em um dado momento ser protagonista, oportunizando a introdução de formas de gestão mais empreendedoras e partilhadas das políticas públicas. Neste contexto, os atores não estão sujeitos a um poder central, mas podem a partir de suas realidades negociar, chegar a um consenso, que atenda ao coletivo, ou seja, a todos os atores da rede. A gestão de redes se diferencia de outras formas de gestão de políticas, como a contratação e parcerias, visto que a rede tem como duas das principais características a horizontalidade e a interdependência entre seus membros. Por ser caracterizada como policêntrica, a gestão de redes de cooperação vai para além de uma única pessoa, requer estilo peculiar a cada tipo de gestão, assim como o tipo de liderança a ser adotada.

A essas novas formas de gestão compartilhada das políticas públicas (CASTELLS, 2016; FLEURY; OUVERNEY, 2007) responsabilizam o advento da globalização, as mudanças nas atribuições do Estado e sua forma de relacionamento com a sociedade, ao crescimento das TICs, como um dos responsáveis pela proliferação do sistema de redes de políticas. Embora os inúmeros benefícios, gerir uma rede de cooperação ou rede de políticas não é uma tarefa fácil, apesar do comprometimento e da vontade dos que compõem a rede, os desafios são diversos; em função da

complexidade de gerir essas redes de cooperação, inúmeros projetos e programas sociais fracassam.

Para melhor exemplificar as vantagens e obstáculos elaboramos o quadro 1, a seguir, tendo como subsídios as ideias de Fleury e Ouverney (2007).

Quadro 1 – Vantagens e obstáculos das redes de cooperação

Vantagens
<p>A diversidade de atores pode possibilitar maior movimentação de recursos e a diversidade de opiniões sobre o problema em questão;</p> <p>Desenvolvimento de uma gestão participativa em uma realidade sujeita a variações, por meio das ações não de controle, mas de monitoramento como instrumentos de gestão, por meio de articulação das ações de planejamento, execução, retroalimentação e redesenho;</p> <p>Os participantes preservam sua autonomia, além de fortalecer seu comprometimento e responsabilidade para com as metas compartilhadas, com isso se mantém a sustentabilidade a que se propõe a rede. Isso se deve devido a rede ser estrutura horizontal, os objetivos e estratégias são frutos de decisões coletivas, oriundas de negociações entre seus membros.</p>
Obstáculos
<p>Permite participantes diversificados, seja do segmento governamental e/ou privado, o que pode tornar problemática a prestação de contas, no que concerne ao uso de recursos públicos;</p> <p>Morosidade no processo de negociação e geração de consensos, com isso atrasando a resolução de problemas que precisa de soluções imediatas;</p> <p>As responsabilidades são muito diluídas o que não garante a eficácia no cumprimento dos objetivos compartilhados entre os membros da rede;</p> <p>Por ter uma dinâmica flexível pode distanciar os participantes das metas iniciais ou mesmo comprometer a sustentabilidade da rede pela desistência de atores em momentos cruciais;</p> <p>As dificuldades de coordenar e controlar as interdependências tendem a ocasionar problemas na gestão das redes.</p>

Fonte: Fleury e Ouverney (2007).

Os autores apresentam no quadro acima as possibilidades e limites das redes de cooperação, que podem facilitar ou dificultar a gestão desse sistema de cooperação interorganizacional, visto que os modelos de gestão foram estruturados dentro de um contexto intra-organizacional.

4.1. O DESENVOLVIMENTO DAS REDES DE COOPERAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES

A inabilidade dos governos e de seus governantes em dar retorno aos problemas de cunho social têm impulsionado o desenvolvimento das

redes de políticas sociais. Nesse sentido, Fleury e Ouverney (2007, p. 31) advogam que:

A proliferação das redes de políticas sociais resulta primeiramente dos dois processos que definem o contexto atual dessas políticas, ou seja, a descentralização e a democratização observadas nas sociedades latino-americanas nas últimas décadas. A democracia gera condições de adensamento do tecido social, com o surgimento de múltiplas formas de organização de sujeitos políticos que cobram um papel de atores na cena política. A emergência de novos atores, organizados em torno de demandas sociais insatisfeitas, tornou ainda mais dinâmico o campo das políticas sociais. Por outro lado, as redes nesse campo são fruto da incapacidade dos atores, governamentais ou não-governamentais, para controlar não apenas o processo de formação e implementação das políticas públicas, mas também os recursos necessários para atender às demandas sociais

Nesse viés, as redes interorganizacionais surgem como solução para o atendimento das demandas da sociedade, em especial, as populações menos favorecidas, que se encontram a margem da sociedade. O fortalecimento dessas redes de cooperação pode suscitar inúmeras possibilidades, apesar das vontades dos atores que compõem essas redes, não podemos nos abster de que essas estruturas possuem seus limites.

Trazendo este conceito ao Sistema de cooperação da Universidade Aberta do Brasil, cada ator da rede tem seus próprios objetivos, mas quando integrados a ela precisam trabalhar em prol de um único objetivo, ou seja, ampliação e interiorização da educação superior em municípios e/ou microrregiões carentes da oferta desta modalidade de ensino.

Fleury e Ouverney (2007) nos advertem que devido à diversidade de atores, dos múltiplos interesses envolvidos, das complexidades desse sistema, as redes interorganizacionais têm seus limites, visto que

[...] não se pode também imaginá-las ingenuamente como solução para todos os problemas no campo das políticas públicas. Elas podem ser compatíveis com distintas orientações políticas em relação aos direitos sociais e ao papel do Estado, do mercado e da sociedade na garantia dos direitos e na prestação de serviços. Portanto é necessário levar em conta as limitações das redes de políticas no cumprimento de certas funções públicas de caráter nitidamente estatal, como, por exemplo, a garantia dos direitos sociais e a regulação (FLEURY; OUVERNEY, 2007, p. 35).

À luz das ideias trazidas por estes autores, entendemos que as estruturas em redes não podem ser consideradas uma panaceia, uma vez que não desaparecem sem que se perceba a desigual distribuição de po-

der, os obstáculos intrínsecos à gestão de órgãos públicos, a exclusão social fomentadora do desenvolvimento da falta de consensos, um dos grandes limitadores da gestão dos sistemas em redes.

5 CONCLUSÃO

No processo de construção deste artigo, inconscientemente nos perguntamos: as políticas educacionais postas na atualidade têm promovido o reconhecimento do diferente, dos que não são considerados nossos pares? Aviso, que não é nossa pretensão trazer respostas a este questionamento neste texto, porém, não podemos deixar de concordar com as ideias trazidas por Colares (2012, p. 51), quando versa que para reconhecer o outro, nós precisamos compreender “[...] a natureza do contato entre sujeitos diferentes, e dos campos políticos que os envolvem”, e não somente rotular as pessoas disto ou daquilo, como se fossem uma mercadoria. Dizer o que o sujeito é sem compreendê-lo com o todo, indo do singular ao universal, contextualizando o sujeito com o mundo onde vive e suas relações com esse mundo, a nosso ver é ignorar a diversidade, a busca do reconhecimento da diferença, do diferente, ou seja, é negarmos a nós mesmos.

No texto tentamos elucidar a importância das TICs na promoção da educação, no acesso à graduação e a pós-graduação pela EaD àqueles que por inúmeros motivos se encontram à margem desta modalidade de ensino. No entanto, compreendemos que não devemos conceder papel principal às tecnologias quando tratarmos da construção e socialização do conhecimento por meio delas, visto que “[...] sem a escolarização básica [...] as pessoas não conseguem usar e tirar proveito das tecnologias. Ensinar e aprender são as chaves para a abertura das portas que geram oportunidades [...]” (COLARES, 2012, p. 48).

Mesmo não possuindo papel principal na educação, as tecnologias por meio dos processos tecnológicos, das estruturas de cooperação em redes, das redes interorganizacionais, podem ser consideradas ferramentas importantes ao planejar, implementar e gerir as políticas públicas; como citado por Lucena *et al.* (2012, p.10), a tecnologia deve proporcionar ao aluno da EaD “[...] recursos interativos, que propiciem situações onde a tecnologia possa superar o conceito de acessibilidade constitua o meio

através do qual discentes e docentes estabelecem novos papéis [...]", papéis de colaboração mútua dentro de um contexto transformador.

Por conseguinte, ao adotar uma nova postura os atores passam a agir de forma diferenciada, por meio de atitudes que possibilitam compartilhar experiências, oportunizar acesso a informações, em um tempo "[...] em um mundo cada vez mais exigente e veloz, onde a aprendizagem se sobrepõe às estruturas tradicionais e passa a compor um cenário de transformação das práticas e dos homens". (Ibid., 2012, p.10).

No que diz respeito a essas realidades multifacetadas encontradas seja na Amazônia brasileira ou em qualquer espaço do globo terrestre, afirmarmos que a postura dos pesquisadores, educadores e outros profissionais da educação, deva ser ativa, ou seja, "[...] sair do papel de quem assiste alienado aos acontecimentos para o de protagonista da própria história, modificando posturas diante da complexidade que envolve a educação voltada para a diversidade cultural" (BRASILEIRO; VELANGA; SOUSA, 2011, p. 114).

Em suma, as TICs devem estar a serviço do ser humano, e não o ser humano a reboque delas, seja no processo de ensino aprendizagem, como meios para a construção e dispersão do conhecimento, seja no diálogo entre educando e educadores, gestores etc., numa busca de equilíbrio e respeito mútuos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 3. Ed.. São Paulo, SP. Editora brasiliense s. a., 1981. (Coleção primeiros 20 passos).

BRASIL. **Resolução nº 01, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial da União, 14 mar. 2016, seção I, p. 23–24. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil– UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ate_2004/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 27 de novembro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23 dez. 1996.

BRASILEIRO, T. S. A.; VELANGA, C. T.; SOUSA, A. S. Q. Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Cocar.** Belém, vol. 05, n. 10, p. 109–116, jul–dez, 2011.

BRASILEIRO, T. S. A.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Cultura e diversidade:** reflexões propositivas para a formação docente. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TaniaSuelyAzevedoBrasileiro_int_GT4.pdf. Acesso em: 13 de jan 2016.

CASTELL, M. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura, volume 01. Editora Paz e Terra, 17ª edição, São Paulo, 2016.

CASTELL, M. **A sociedade em rede:** a era da informação. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico–metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBER online,** Campinas, número especial, p. 187–202, out 2011.

COLARES, A. A. Educação na Amazônia: o papel do gestor na melhoria dos processos educacionais. IN: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES–ROCHA, S. H.; COLARES, A. A. **Gestão democrática:** a escola pública e a formação continuada como objeto de análise. Belém, PA: GTR, 2012.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Diversidade Cultural:** Desafios educacionais no contexto amazônico. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

FLEURY, S.; OUVÉNEY, A. M. **Gestão de redes:** a estratégia de regionalização da política de saúde. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

JUNIOR, J. F. D. **O que é realidade.** 7. ed. São Paulo, SP. Editora brasileira, 1990. (Coleção primeiros 115 passos).

KENSKI, V. M. Democratização das mídias e a gestão em educação a distância. In: **Gestão educacional: novos olhares**. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (organizadora). 10. ed.– Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LITTO, F. M. Infrações que prejudicam a imagem da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**, volume 02. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LUCENA, K. K. T.; MOURA, L.; NASCIMENTO, S.; OLIVEIRA, A. SOUZA, G.; LUCENA, W. **O desafio da educação a distância na Amazônia: um estudo de caso**. Simpósio Internacional de Educação a Distância– Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**, volume 02. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 08/05/2013

SILVA, C. B. **O Papel do gestor de polo na qualificação da EaD como política Pública**. Artigos do curso de Especialização em Gestão de Polos [recurso eletrônico]. / Organizado por José Eduardo Nunes de Vargas [...*et al*]. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Aldilene Lima Coelho

Mestranda 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, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro.

Adriane Panduro Gama

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Adriângela Silva de Castro

Mestranda 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, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR–UFOPA.

Anselmo Alencar Colares

Doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA.

Carolina Whitaker Pescaria

Mestranda em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares.

Ediene Pena Ferreira

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA).

Edilan de Sant’Ana Quaresma

Professor Associado 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.

Fády Lorena de Souza Moura

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob orientação da Professora Dra. Ediene Pena Ferreira. Integrante do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA).

Franciane Aguiar Santana

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Irani Lauer Lellis.

Géssica de Aguiar Lima

Pedagoga; Especialização em docência na educação infantil; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Greice Jurema de Freitas Goch

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA. Orientanda da Prof.^a Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Especialista em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade pela ULBRA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA.

Hergos Ritor Fróes de Couto

Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Nove de Julho, Bacharelado em Administração de Empresas, pelas Faculdades Integradas SantAnna e São Paulo, Mestrado em Educação Física pela Universidade

Iani Dias Lauer–Leite

É docente do Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professora Adjunta II no Centro de Formação Interdisciplinar da UFOPA.

Igor Montiel Martins Cunha

Geógrafo. Mestrando do Programa de Pós–graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Irani Lauer Lellis

Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Colaboradora do PPGE/UFOPA.

Ivonete Barbosa Tamboril

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia(1996), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo(2000) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo(2005). Atualmente é Associada – Nível 2 da Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente, Grupo focal, Política educacional, Projeto político pedagógico, Reformas educacionais e Desenvolvimento profissional.

Jeysel Sunaya Almeida de Vasconcelos

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, Linguagens e tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil GEPEI-UFOPA.

José Roberto Rus Perez

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).

Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi. Integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI) na UFOPA.

Maria de Fátima Matos de Souza

Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará e Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília.

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFOPA. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFO-PA.

Marinete Costa Lima

Mestranda 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, sob a orientação da Profa. Ph Dra. Maria de Fátima Matos de Souza.

Nilton Varela Hitotuz

Professor adjunto III da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI) na UFOPA.

Patrícia Sá Batista

Mestranda 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, sob a orientação da Prof. Dr. Edilan Sant'Ana Quaresma. Integrante do grupo de pesquisa em métodos quantitativos em educação.

Raimundo Nonato Aguiar Oliveira

É aluno do Curso de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professor e Coordenador Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Rosenilma Branco Rodrigues

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, Linguagens e tecnologias. sob a orientação da Prof. Dr. Hergos Ritor Froes de Couto. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil GEPEI-UFOPA. _

Rosianne de Sousa Valente

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Sinara Almeida Costa. Integrante do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil” – GEPEI – UFOPA.

Sinara Almeida Costa

Professora Adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará– UFOPA

Tânia Castro Gomes

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–UFOPA sob a orientação da Prof^ª Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Especialista em Gestão Escolar pela UNAMA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/FOPA

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES). Docente e Pesquisadora no Stricto Sensu (mestrado e doutorado) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Orientadora da pesquisa e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS.

Vanuza Campos Ribeiro

Mestranda 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, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Tania Suely Azevedo Brasileiro.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autorial, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Educação e realidade amazônica – Volume 2
Organizadoras	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; José Roberto Rus Perez; Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	247
Formato	A5
1ª Edição	Maior de 2017

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

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

O livro **EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA Vol. II**, apresenta artigos produzidos no âmbito do Seminário Integrador desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). O primeiro volume foi publicado em 2016 pela Editora Navegando. No Seminário, que ocorre uma vez por ano e é coordenado por docentes vinculados ao PPGE, são discutidos os desafios que se colocam para a formação e a atuação profissional de professores e gestores educacionais da Amazônia diante da diversidade cultural, das questões socioambientais, e dos modelos de desenvolvimento alicerçados nas ideias de sustentabilidade.

Neste segundo volume apresentamos quatorze capítulos escritos por mestrandos do PPGE/Ufopa e seus respectivos orientadores. Os textos possibilitam uma visão panorâmica dos problemas presentes na Região Amazônica, oportunizando aos estudiosos do tema a ampliação das reflexões para que a educação na Amazônia incorpore os avanços historicamente acumulados, sem perder de vista as questões que lhe são peculiares, sempre articulando o singular e o universal na produção do conhecimento. Abrangendo uma ampla temática, o leitor encontrará desde uma reflexão mais geral sobre educação até artigos que tratam das diversas áreas curriculares; de um debate sobre a educação integral à formação de professores; passando por questões culturais e de participação popular.