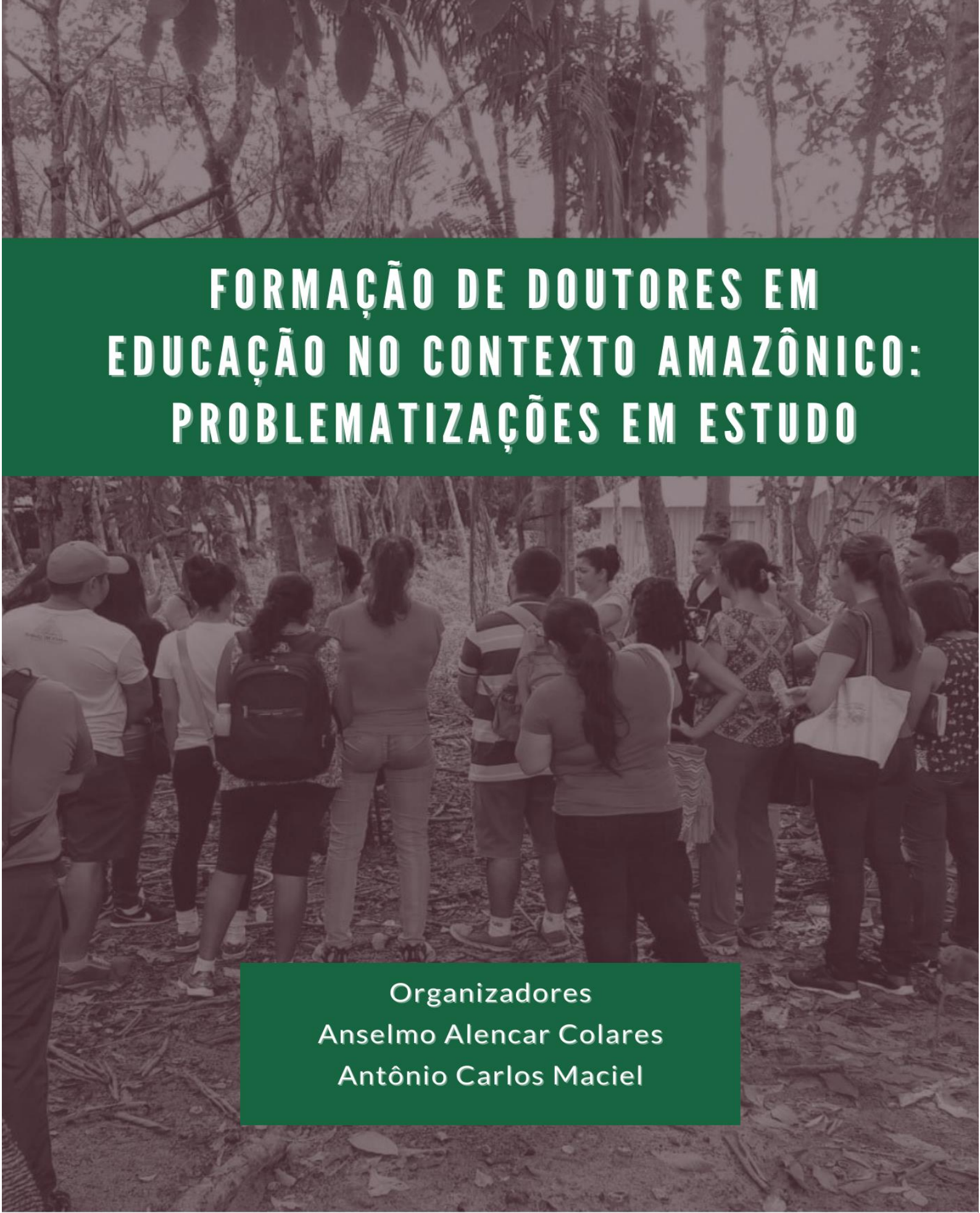


FORMAÇÃO DE DOUTORES EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: PROBLEMATIZAÇÕES EM ESTUDO

Organizadores
Anselmo Alencar Colares
Antônio Carlos Maciel

EDUC NORTE
Doutorado em Educação na Amazônia

UFOPA

UNIR
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Organizadores

Anselmo Alencar Colares

Antônio Carlos Maciel

FORMAÇÃO DE DOUTORES EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: PROBLEMATIZAÇÕES EM ESTUDO

Santarém/PA, 2020

Alumia
EDITORIAL

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Alumia
EDITORIAL

FOTOGRAFIA DA CAPA

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (arquivo pessoal).

Visita a Comunidade Jamaraquá – Floresta Nacional do Tapajós, 2018.

REVISÃO: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado Bibliotecas – SIBI/UFOPA

F723 Formação de doutores em educação no contexto amazônico [recurso eletrônico] : problematizações em estudo / Organizadores Anselmo Alencar Colares, Antônio Carlos Maciel. – Santarém, PA: UFOPA, 2020.
142p.

ISBN 978-65-88512-10-4 (e-book)
Inclui referências.
Formato: PDF.

1. Formação docente. 2. Amazônia. 3. Educação. I. Colares, Anselmo Alencar. II. Maciel, Antônio Carlos.

23 ed. CDD 370.71

Bibliotecário-Documentalista: Bárbara Costa – CRB 15/806

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Dioney Fonseca – UFMS/UFOPA

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UESB

Profª. Drª. Débora Cristina Jeffrey – UNICAMP

Profª. Drª. Edna Cristina do Prado – UFAL

Profª. Draª. Edna Marzzitelli Pereira – UFOPA

Profª. Drª. Lia Machado Fiuza Fialho – UECE

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar

Profª. Drª. Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA

Profª. Drª. Rosangela de Fátima Cavalcante França – UNIR

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA – Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/PGEDA- Doutorado Acadêmico em Rede, Polo Santarém.

PREFÁCIO

Diferentemente das regiões localizadas no centro-sul brasileiro, a maioria da população da Região Norte ainda está longe de ter acesso universalizado ao Ensino Superior. Um dos resultados dessa discrepância é a insuficiência de pessoal qualificado para a educação básica e superior no contexto amazônico, revelando o quanto o Brasil ainda está atrasado em termos de educação.

Nos últimos três anos vem sendo criada uma diversidade de ações para enfrentar os grandes desafios, no sentido de reduzir as desigualdades entre unidades regionais, sobretudo no que diz respeito à formação de quadros qualificados ao atendimento das demandas reprimidas na realidade educacional amazônica.

Dentre as ações criadas para a mudança do quadro de formação de educadores e pesquisadores na e da Amazônia, um conjunto de nove universidades localizadas na Região Norte do Brasil articulou-se para o planejamento e a execução de ações inovadoras para a expansão e a garantia da qualidade da formação, materializadas no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Associação em Rede, aprovado em 2019 e iniciado em 2020, com 39 docentes-pesquisadores e 55 doutorandos de toda a Região.

Os primeiros resultados qualitativos do Programa, em que pese sua recente implementação, já podem ser percebidos, especialmente pela organização de uma publicação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Instituição - Polo da Rede e da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Instituição Associada ao Polo Santarém. Tal publicação apresenta os projetos de investigação que estão em desenvolvimento naquela IES por doutorandos e seus orientadores no interior do Doutorado em Rede, cujo prefácio expresso, honrosamente, neste espaço.

A presente obra intitulada ***Formação de Doutores em Educação no Contexto Amazônico: problematizações em estudo*** organiza

investigações relevantes que buscam conhecer os movimentos educacionais nos municípios de Santarém e Porto Velho, dos Estado do Pará e de Rondônia, de modo a apresentar contribuições significativas para a assunção de teorias e práticas que possam consolidar a qualidade socialmente referenciada da educação nesta parte da Amazônia.

Os treze trabalhos apresentados nesta obra podem ser reunidos em sete temáticas: Formação de professores; Diversidade e Inclusão; Política Educacional; Ensino na Escola Básica; História e Memória na Educação Básica; Educação do Campo e Linguagem.

Na temática Formação de Professores encontramos os estudos intitulados: Educar para a informação: um Framework para formação de professores em Educação Midiática na Amazônia do orientando Márcio Darlen Lopes Cavalcante, orientado pelo Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra; O pensamento computacional e as Tecnologias da Informação e Comunicação como suporte teórico-prático na formação inicial de professores de Gilson Pedroso dos Santos, também orientado pelo Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra; Educação ecocultural na formação inicial de professores indígenas: um pilar para a Ecouniversidade na tríplice fronteira amazônica executado por Gilvânia Plácido Braule sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro e Formação de professores e pessoas com deficiência: a diferença em foco na universidade do orientando Hector Renan da Silveira Calixto, cuja orientadora é também a Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

No tema Diversidade e Inclusão, encontramos o Projeto Racismo no currículo dos cursos de formação da Polícia Militar de Rondônia, executado pelo doutorando Tarcísio Pereira da Silva orientado pela Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico.

Os projetos que tratam da temática Política Educacional configuram-se em: Política educacional e sustentabilidade social em Rondônia: da escola multisseriada à escola polo em Machadinho d'Oeste, do doutorando Claudinei Frutuoso, orientado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel; A educação integral em Santarém diante da

implementação do modelo gerencial oriundo da nova gestão pública, de Elenise Pinto de Arruda, com orientação da Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; A política de educação integral no Sistema Municipal de Belterra: uma leitura sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima, sob a orientação da Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; Educação e política nas redes sociais: contradições e desafios ao processo formativo educacional, desenvolvido pelo doutorando Manoel Edinaldo Rodrigues, sob a orientação do Dr. Anselmo Alencar Colares

O tema que trata do Ensino na Escola Básica apresenta Projeto nomeado Compreensão leitora, um estudo no ensino do 5º ano em escola de tempo integral e não integral, em execução pela orientanda Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo orientada pela Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Orientadora no Brasil) em parceria com a Dra. Ana Maria Rombo Rodrigues da Costa (Orientadora em Portugal) da Universidade Fernando Pessoa - UFP.

Para tratar da temática História e Memória é apresentado o Projeto A documentação pedagógica das brincadeiras de faz-de-conta como memória do processo de desenvolvimento infantil – uma perspectiva histórico-cultural da doutoranda Géssica Lima, orientada pela Dra. Sinara Almeida da Costa.

No tema Educação do Campo, há o Projeto Seiva e o Programa Escola Ativa: aproximações à formação do sujeito do campo na várzea obidense, em execução pelo orientando Iata Anderson Ferreira de Araújo com orientação da Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha.

No campo da Linguagem, a doutoranda Marcella Gomes Esteves, orientada pelo Dr. Luiz Percival Lemes Brito, desenvolve o Projeto Linguagem, linguagens – questões em torno da compreensão do conceito e suas implicações na educação

A relevância das temáticas e seus respectivos objetos de estudos é evidente, já que abrangem importantes focos para a compreensão e intervenção na educação do Pará e de Rondônia como estratégia de fortalecimento e consolidação da pesquisa regional e na experiência da

importância das ações de pesquisa desenvolvida pelas instituições envolvidas.

Já é sucesso!

Belém, 29 de setembro de 2020

Profa. Dra. Dinair Leal da Hora

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Amazônia (PGEDA) oferta o primeiro doutorado na área de Educação em rede do país, sendo constituído pelas Universidades Federais do Pará (UFPA), Amazonas (UFAM), do Oeste do Pará (UFOPA), de Tocantins (UFT), de Rondônia (UNIR), de Roraima (UFRR), do Amapá (UNIFAP), do Acre (UFAC) e Estadual do Amazonas (UEA), sob a coordenação da primeira. Por abranger a Amazônia brasileira o Programa se subdivide em quatro polos, sendo eles: UFPA (tendo como associadas a UFAC e a UNIFAP); UFT; UFAM (associadas UEA e UFRR); e UFOPA, tendo como associada a UNIR. Além dos objetivos comuns a outros Programas de Pós-graduação *stricto sensu* recomendados pela CAPES, objetiva contribuir com a produção científica voltada para o conhecimento da região, buscando atender às suas demandas de formação profissional com alta capacidade de responder aos problemas educacionais e propor alternativas de solução.

Esta publicação é uma iniciativa da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Instituição - Polo da Rede, e da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Instituição Associada ao Polo Santarém, nascida não só da necessidade de publicizar os Projetos de Pesquisa da primeira turma, iniciada em 2020, mas também de registrar o início deste projeto, que pretende mudar completamente o cenário da formação de doutores em educação na e para a Amazônia. Exatamente por isso, esse livro tem por título ***Formação de Doutores em Educação no Contexto Amazônico: problematizações em estudo*** como forma de marcar esse ato inaugural, tal qual um *rito de passagem* a um novo momento da formação científica regional.

Certamente, cabe enfatizar que é o início de uma jornada e os temas apresentados aqui, sendo de pesquisas em andamento, encontram-se, também, numa fase inicial e, por esta razão, visam apenas dar uma ideia do que está sendo problematizado. Nesse sentido, organizamos os temas, em capítulos, por linha de pesquisa e na mesma

sequência em que se encontram estruturadas no Programa de Pós-graduação.

O livro começa pela Linha 1 – "Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo". O primeiro capítulo, intitulado "Educar para a informação: um Framework para formação de professores em educação midiática na Amazônia", de Márcio Darlen Lopes Cavalcante e José Ricardo e Souza Mafra, se refere a pesquisa que busca compreender de que maneira as estratégias pedagógicas, que utilizam o conceito de educação midiática, de forma apropriada, conseguem promover a preparação adequada de professores da educação básica.

O segundo, "Projeto Seiva e o Programa Escola Ativa: aproximações à formação do sujeito do campo na várzea obidense", de Iata Anderson Ferreira de Araújo e Solange Helena Ximenes-Rocha, objetiva analisar os processos de desenvolvimento profissional no contexto das práticas desenvolvidas no âmbito do Projeto Sistema de Ensino Integrado da Várzea – Projeto SEIVA, no município de Óbidos-PA.

O terceiro, "Educação Ecocultural na formação inicial de professores indígenas: um pilar para Ecouniversidade na Tríplice Fronteira Amazônica", de Gilvânia Plácido Braule e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, discorre, por meio de uma revisão bibliográfica confrontada com as experiências adquiridas em vivências no contexto pan-amazônico, sobre os fundamentos de uma educação ecocultural no contexto da tríplice fronteira amazônica, considerados os aspectos ambientais (natureza), culturais (saberes) e sociais (integração). Dá-se ênfase à relação do saber tradicional com o saber científico, reconhecendo a natureza como essencialidade na construção da existência humana e de suas inter-relações culturais e sociais no âmbito da formação inicial de professores indígenas latino-americanos.

O quarto capítulo, "Racismo no currículo dos cursos de formação da Polícia Militar de Rondônia", de Tarciso Pereira da Silva Júnior e Juracy Machado Pacífico, destaca que a Educação Brasileira não enfrenta de forma efetiva o racismo, embora a Lei 1.0639/03 (BRASIL, 2003) inclua no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do tema "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", tenha sido sancionada há dezessete anos. Destaca como os cursos de formação de soldado e oficial da PMRO trabalham, no currículo, as questões relacionadas às relações étnico-raciais e o racismo.

O quinto, "O Pensamento Computacional e as Tecnologias da Informação e Comunicação como Suporte Teórico-Prático na Formação Inicial de Professores", de Gilson Pedroso dos Santos e José Ricardo e Souza Mafra, discute sobre o Pensamento Computacional (PC) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como suporte teórico-prático para formação inicial dos graduandos em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará.

O sexto, "Formação de professores e pessoas com deficiência: a diferença em foco na Universidade", de Hector Renan da Silveira Calixto e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, faz uma reflexão sobre o papel da universidade frente à formação de professores para atuarem com pessoas com deficiência. Sua problemática está baseada em como é constituída a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia em universidades públicas federais da região Norte no que se refere a questão das diferenças, em especial, das pessoas com deficiência? Destacam que a partir desta reflexão que é necessário integrar na formação de docentes uma abordagem propositiva para a compreensão dos sujeitos diferentes, exigindo a superação de barreiras que possam dificultar essa relação por parte dos professores licenciados em pedagogia.

Os capítulos da Linha 2 – "Estado, políticas públicas e gestão da educação" são a seguir relacionados, com respectiva autoria e uma síntese do que propõem. Inicia por "A política de Educação Integral no Sistema Municipal de Belterra: uma leitura sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica", de Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, o qual aborda o processo de construção e composição de ações indutoras de educação integral em Belterra, considerando suas contradições no contexto histórico da

política pública de educação brasileira, tendo como referência a Pedagogia Histórico-crítica e como recorte temporal a análise da gestão municipal educacional de 2009 a 2020. Destacam a pedagogia histórico-crítica como a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação.

O capítulo seguinte, "Educação e política nas redes sociais: contradições e desafios ao processo formativo educacional", de Manoel Ednaldo Rodrigues e Anselmo Alencar Colares, trata das relações entre redes sociais e educação escolar, considerando as instabilidades do processo histórico atual no Brasil e no mundo, materializado pelos embates exacerbados, intolerantes e violentos.

Em seguida, o capítulo "Compreensão leitora, um estudo no ensino do 5º ano em escola de tempo integral e não integral", de Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Ana Maria Anjos Rombo Rodrigues da Costa, analisa o desempenho da compreensão leitora entre os alunos que estudam em tempo integral para os que estudam em tempo parcial - com ênfase para as atividades do PNME em língua portuguesa - a partir da aplicação de estratégias de leitura.

O capítulo de Claudinei Frutuoso e Antônio Carlos Maciel, intitulado "Política educacional e sustentabilidade social em Rondônia: da escola multisseriada à escola polo em Machadinho d'Oeste" é um estudo que visa demonstrar os impactos das transformações socioeconômicas e políticas, ocorridas na formação do estado de Rondônia, na organização escolar, tendo por base o caso de Machadinho d'Oeste. Finalizando a linha 2, o capítulo de Elenise Pinto de Arruda e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, intitulado "A educação integral em Santarém diante da implementação do modelo gerencial oriundo da nova gestão pública", é uma investigação que analisa a gestão escolar da educação integral no município de Santarém – PA e seus desdobramentos frente à implementação do modelo gerencial oriundo da Nova Gestão Pública.

A linha 3 "Saberes, linguagem e educação", apresenta dois capítulos: o primeiro, "A documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta como memória do processo de desenvolvimento infantil - uma perspectiva histórico-cultural", de Géssica de Aguiar Lima e Sinara Almeida da Costa, apresenta a pesquisa que busca compreender de que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças em uma turma pré-escolar da educação infantil de Santarém-PA; enquanto no segundo Marcella Gomes Esteves e Luiz Percival Leme Britto, no texto intitulado "Linguagem, linguagens – questões em torno da compreensão do conceito e suas implicações na educação", verificam as diferentes atribuições ao significado de linguagem, partindo do dicionário da Língua Portuguesa e avançando para a área da Educação, com o objetivo de entender quais são as implicações de seus usos no ensino."

Assim, esperamos que esta publicação além de ser o registro da fase inicial de uma arrojada e ousada iniciativa de formação, se converta em motivação para os que desejam ser partícipes da responsabilidade que a universidade brasileira, de natureza pública, tem para com a sociedade. Os textos expressam o compromisso inalienável de seus autores para com a Ciência, a Educação, a Democracia e os valores mais caros da cultura amazônica.

Porto Velho (RO); Santarém (PA), 29 de setembro de 2020

Antônio Carlos Maciel e Anselmo Alencar Colares
Organizadores

SUMÁRIO

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

LINHA DE PESQUISA 1:
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: FORMAÇÃO DO EDUCADOR, PRÁXIS PEDAGÓGICA E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1.....19
Educar para a informação: um Framework para Formação de Professores em Educação Midiática na Amazônia
Márcio Darlen Lopes Cavalcante
José Ricardo e Souza Mafra

CAPÍTULO 2.....29
Projeto Seiva e o Programa Escola Ativa: aproximações à formação do sujeito do campo na várzea obidense
Iata Anderson Ferreira de Araújo
Solange Helena Ximenes-Rocha

CAPÍTULO 3.....37
Educação Ecocultural na formação inicial de professores indígenas: um pilar para Ecouniversidade na Tríplice Fronteira Amazônica
Gilvânia Plácido Braule
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

CAPÍTULO 4.....48
Racismo no currículo dos cursos de formação da Polícia Militar de Rondônia
Tarciso Pereira da Silva Júnior
Juracy Machado Pacífico

CAPÍTULO 5.....58
O Pensamento Computacional e as Tecnologias da Informação e Comunicação como Suporte Teórico-Prático na Formação Inicial de Professores
Gilson Pedroso dos Santos
José Ricardo e Souza Mafra

CAPÍTULO 6.....67
Formação de professores e pessoas com deficiência: a diferença em foco na universidade
Hector Renan da Silveira Calixto
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

LINHA DE PESQUISA 2:
ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 7.....76
A Política de Educação Integral no Sistema Municipal de Belterra: uma leitura sob a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica
Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

CAPÍTULO 8.....85
Educação e política nas redes sociais: contradições e desafios ao processo formativo educacional
Manoel Ednaldo Rodrigues
Anselmo Alencar Colares

CAPÍTULO 9.....95
Compreensão leitora, um estudo no ensino do 5º ano em escola de tempo integral e não integral
Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares - Orientadora Brasil
Ana Maria Anjos Rombo Rodrigues da Costa - Orientadora Portugal

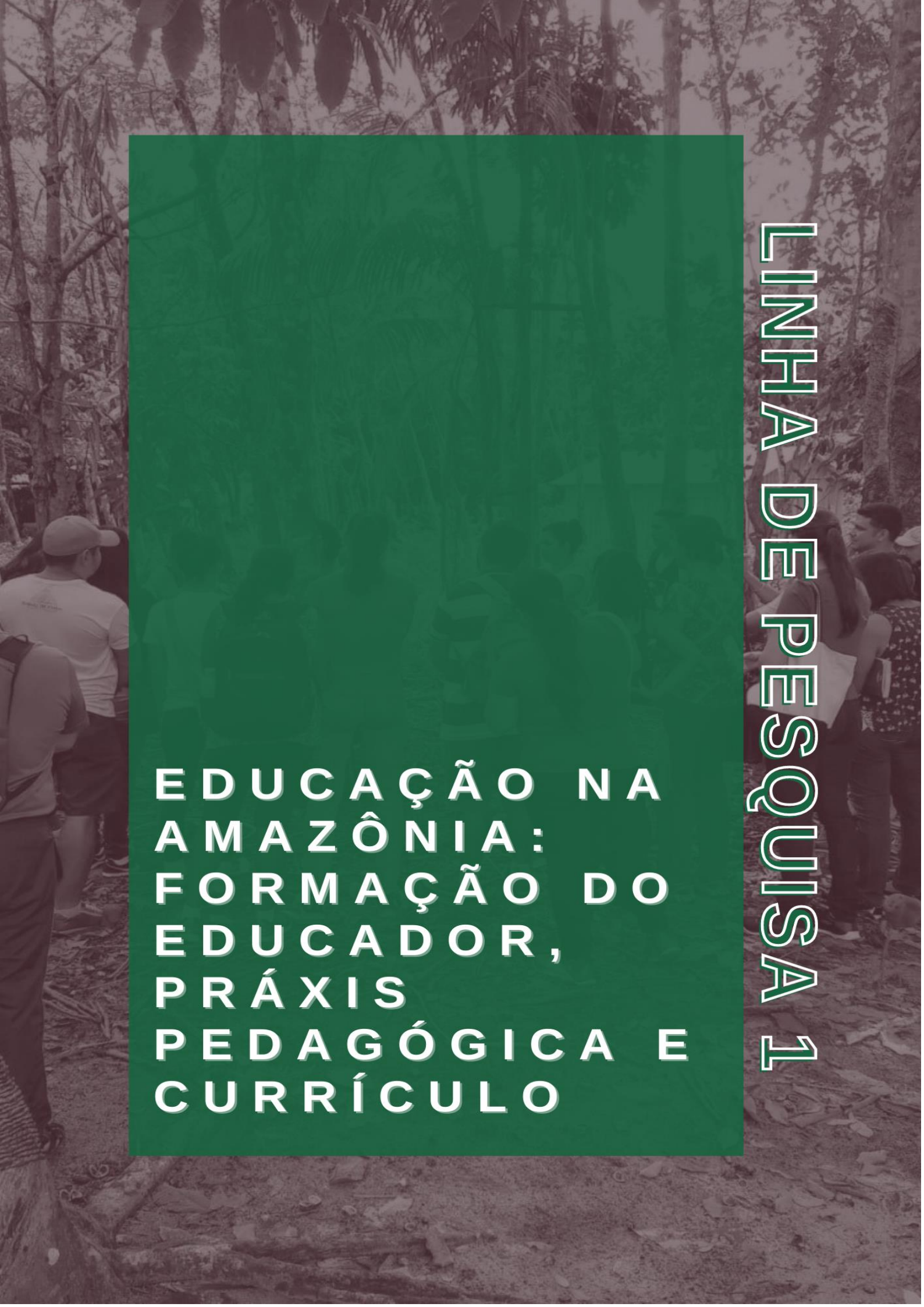
CAPÍTULO 10.....102
Política educacional e sustentabilidade social em Rondônia: da escola multisseriada à escola polo em Machadinho d'Oeste
Claudinei Frutuoso
Antônio Carlos Maciel

CAPÍTULO 11.....112
A educação integral em Santarém diante da implementação do modelo gerencial oriundo da nova gestão pública
Elenise Pinto de Arruda
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

LINHA DE PESQUISA 3:
SABERES, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 12.....122
A documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta como memória do processo de desenvolvimento infantil - uma perspectiva histórico-cultural
Géssica de Aguiar Lima
Sinara Almeida da Costa

CAPÍTULO 13.....131
Linguagem, linguagens – questões em torno da compreensão do conceito e suas implicações na educação
Marcella Gomes Esteves
Luiz Percival Leme Britto



LINHA DE PESQUISA 1

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: FORMAÇÃO DO EDUCADOR, PRÁXIS PEDAGÓGICA E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1

EDUCAR PARA A INFORMAÇÃO: UM FRAMEWORK PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA AMAZÔNIA

Márcio Darlen Lopes Cavalcante[1]

José Ricardo e Souza Mafra[2]

Introdução

O novo ambiente da informação está cada vez mais complexo, no qual convivem veículos profissionais de jornalismo, blogs individuais, plataformas colaborativas de publicação, sites anônimos de notícias, além de milhares de imagens e vídeo, profissionais e amadores que estão em redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, técnicas de marketing muito sofisticadas, canais do Youtube, promovendo um cenário segundo Jenkins (2009, p. 48), cada vez mais envolvido numa narrativa transmídia, ou seja, "[...] uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento". Tudo isso faz com que seja crítico ensinar aos alunos como distinguir entre fatos e ficção, opinião e dados, marketing e informação (OCHS, 2019a).

Educamídia (2019) afirma que, lidar com esses obstáculos altera profundamente nossa ideia de alfabetização. Não basta ler o que chega às nossas mãos. É preciso interpretar intenção, autoria e contexto. Portanto, é necessário compreender, utilizar e refletir criticamente as

[1] Mestre em Educação. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/EDUCANORTE/UFOPA. E-mail: mdarlen@gmail.com. Linha de Pesquisa 1.

[2] Doutor em Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Orientador da pesquisa. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br .

tecnologias digitais e as linguagens que nos permitem ter voz nesse ambiente.

No ano de 2017, o termo *Fake News* foi eleito como a palavra do ano pelo Dicionário Collins, sendo sua definição como *informações falsas, muitas vezes sensacionalistas, divulgadas sob o disfarce de notícias.* Diante desse novo termo, em todo o mundo, a circulação de informações falsas vem se tornando uma das principais estratégias para influenciar opiniões e até eleições (OCHS, 2019a).

Todo esse cenário provoca na sociedade o que diversos autores (OCHS, 2019b; EDUCAMÍDIA, 2019; SOARES et al., 2016) chamam de poluição informacional, considerada como um fenômeno dos nossos tempos, porém considerada por todos como algo que não é novo.

Ochs (2019a) acredita que a sociedade digital, no entanto, reúne diversas condições para a ampliação das chamadas *Fake News*, desinformação e/ou má informação, em uma escala jamais vista, com consequências muito graves. A autora aponta diversos fatores para essa poluição informacional como: a pulverização da autoria, a democratização das ferramentas de criação de conteúdo, a fragilidade econômica do jornalismo profissional, as mídias sociais como principal acesso às notícias, o fenômeno das bolhas[3] e por último o viés de confirmação, também chamado de Pós-verdade[4] (OXFORD, 2019), que representa a tendência que se tem em lembrar, interpretar ou pesquisar por informações de maneira a confirmar crenças e hipóteses iniciais.

Além disso, é paradoxal perceber que mesmo as crianças e jovens sendo considerados nativos digitais (PRENSKY, 2010), por diversos pais e educadores, o que se constata na prática é que, "sem a mediação adequada, crianças não sabem fazer buscas qualificadas para encontrar informações que desejam, não conseguem identificar

[3] Quando temos as plataformas sociais como "porteiros" da informação, recebemos apenas as informações que são escolhidos pra nós pelos algoritmos computacionais, segundo um perfil construído a partir de nossos hábitos e pesquisas. Em pouco tempo, passamos a ser expostos apenas a informações alinhadas às nossas visões de mundo, e trocamos informações e conteúdo apenas com pessoas que têm opiniões semelhantes, como se estivéssemos em uma "bolha informacional".

[4] *Post-truth*, do Oxford English Dictionary.

claramente conteúdo monetizado, ou avaliar a qualidade da informação que estão recebendo" (OCHS, 2019b, p. 9).

Diante desse contexto, acredita-se que um dos prováveis caminhos para a resolução desse problema seja a Educação Midiática, conceituada por Educamídia (2019) como "o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais". Educar para a informação é um jeito de formar cidadãos livres e aptos a fazer escolhas conscientes. É mudar a relação dos jovens com o conhecimento, para que saibam aprender a aprender. É educar para a vida em um mundo cada vez mais conectado (EDUCAMÍDIA, 2019).

Alinhada a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino básico aprovada em 2019 prevê a educação midiática como conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras. Entre outras coisas, suas diretrizes projetam que, o aluno deve ter a leitura crítica da informação que recebe da imprensa, de mídia tradicional ou não, inclusive redes sociais (BRASIL, 2019).

No caso da versão definitiva da BNCC, o assunto ganha destaque, logo no início do documento, no subtítulo Competências gerais da BNCC (BRASIL, 2019, p. 7 e 8), em que, das dez referências, seis (as de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10), mantêm algum vínculo teórico ou metodológico com o objeto desta pesquisa: a "educação midiática e informacional".

Soares (2018, p.5) identifica a Educação Midiática nas seguintes competências da BNCC:

> *Competência Geral, sob o número 3*: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
>
> *Competência Geral, sob o número 4*: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> *Competência Geral, sob o número 5*: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e

> comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Percebe-se, porém, que apesar da importância desse assunto nas atuais bases da educação, muitos educadores ainda têm dificuldades, principalmente por ser um conceito relativamente novo, muitos não sabem como trabalhá-lo na prática, apesar de já existirem desde 2010, publicações sobre o currículo em educação midiática (UNESCO, 2010).

Diante do exposto, a Educação Midiática[5] volta-se para as reflexões de ensino e análise dos meios de comunicação e compõe arcabouço teórico que toma as ações comunicativas em diversos âmbitos, na tentativa de considerar esse processo tão fundamental na vida do indivíduo e estimular práticas democráticas, em que a cidadania seja exercida. Dentre as variadas vertentes e impasses sobre suas ações, há consenso entre especialistas (SOARES, 2014; MARTÍNBARBERO, 2002; BELLONI, BÉVORT, 2009; FANTIN, 2012) sobre a imprescindível necessidade de dar a devida atenção para a educação midiática.

Na relação entre Educação e Comunicação, tais pesquisadores definem que, na formação docente, o processo comunicativo (mídias, tecnologias e linguagens) seja estudado, praticado e aprimorado pelo prisma de uma relação emancipadora com as mídias. O que requer um ensino *para*, *sobre* as mídias, *com* as mídias e *por meio* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (SOUZA, CORTES e MARTINS, 2018).

Percebe-se, portanto, a necessidade em se trabalhar a educação formal (ambiente escolar) ou informal (relacionada à educação no cotidiano do cidadão) dentro de um contexto denominado ecossistema comunicativo, tese defendida há muito tempo por Paulo Freire, especificadamente, em sua obra *Extensão ou Comunicação?* defendendo que os processos comunicativos devem ser a guisa para o

[5] Utiliza-se neste projeto de tese o termo Educação Midiática como sinônimo para Educação para os meios, para as mídias, para comunicação e midiaeducação.

agir pedagógico libertador. Para o autor, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2013).

As crises na Amazônia como as questões sobre sua internacionalização, o "eurocentrismo" e o próprio conceito de decolonialismo amazônico (ARAGÓN, 2018; TELES, 2018), apenas poderão ser compreendidos se o cidadão amazônico for empoderado de instrumentos para se educar para as mídias. Portanto, diante de todos esses dilemas, observou-se a existência de uma grande lacuna para a devida formação dos nossos professores da Amazônia, no tema de Educação Midiática, promovendo assim oportunidades para geração de proposições de soluções para esse novo cenário.

Problema da Pesquisa

Foi diante de todo esse cenário que nasceu a motivação para realização desta pesquisa, adotando como problema de pesquisa:

Como formar professores para mediar novos processos de ensino e aprendizagem, orientados pelo contexto das competências para Educação Midiática?

Considera-se que núcleo desta pesquisa busca compreender de que maneira as estratégias pedagógicas que utilizam o conceito de educação midiática, de forma apropriada, conseguem promover a preparação adequada de professores da educação básica. Sendo assim, adotou-se como tese desta pesquisa:

A necessidade de formar professores em Educação Midiática na Amazônia, durante o seu processo de formação inicial, para que possam compreender esse novo fenômeno e consigam realizar suas práticas pedagógicas baseados na premissa de que, educar para a informação é um direito humano e emergente na sociedade da informação.

Enfatiza-se ainda que, apesar da BNCC recomendar a utilização de práticas educomunicativas com foco em Língua Portuguesa, este pesquisador *vislumbra e acredita na possibilidade de formação de*

múltiplos atores em diferentes dimensões curriculares, corroborando com Soares (2018) que vê a educação midiática não como uma ação isolada, mas ao contrário, deve estar inserida no plano pedagógico das escolas, envolvendo professores, alunos e a comunidade em torno da instituição.

Objetivo Geral

Propor um modelo para formação de professores em Educação Midiática na Amazônia, avaliando e validando as melhores práticas educomunicativas em uma série de experimentos, para implementação com alunos de cursos superiores de formação de professores, na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Objetivos Específicos

- Realizar uma revisão de literatura sobre educação midiática e seus conceitos correlatos, identificando relações com a BNCC, além de fazer um levantamento de metodologias de ensino e aprendizagem em mídia e educação;
- Mapear e caracterizar os elementos do trabalho, o público alvo e conceitos que darão sustentação teórica ao projeto;
- Desenvolver um *framework* para formação de professores em Educação Midiática, definindo suas diretrizes, suas especificações e as suas práticas pedagógicas para implantação em cursos superiores de formação de professores;
- Definir as estratégias para implementação do modelo, por meio da criação do *LABEM - Laboratório para Educação Midiática*, destinados a alunos de cursos de formação de professores da UFOPA, visando validar as melhores práticas de mediação;
- Analisar os resultados dos experimentos nos Laboratórios de Educação Midiática, para prover refinamento do modelo, conforme fluxo de trabalho proposto pelo método *Design Based-Research* (DRB);

- Disponibilizar por meio dos principais canais midiáticos, principalmente em um portal web, o modelo de formação em Educação Midiática na Amazônia e todos os demais artefatos oriundos desta pesquisa.

Abordagem Metodológica

Considerando que o principal foco desse trabalho é o desenvolvimento de um modelo que contribua com a formação de professores na fluência em Educação Midiática, optou-se pelo método *Design Based Research* (DBR), que segue da mesma base epistemológica da *Design Science* (DS) e dos princípios equivalentes do *Design Science Research* (DSR), sendo esse método (DBR) orientado à resolução de problemas dentro de um contexto de prática docente.

Segundo Matta, Silva e Boaventura (2014, p.1) uma definição clássica para DBR é "uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos de ensino-aprendizagem existentes". Diante deste conceito, percebeu-se a adequação da pesquisa diante do método proposto, sendo que a diferença fundamental da DBR está no propósito de desenvolvimento de aplicações práticas e soluções explicitamente voltadas à inovação da práxis pedagógica (AMIEL, REVEES, 2008).

Para a obtenção e posterior análise dos dados referentes à aplicação do método, será criado um espaço para formação inicial, denominados LABEM - Laboratórios de Educação Midiática, no qual ocorrerá a formação dos professores. A fim de auxiliar a observação, tais atividades serão registradas em vídeo e fotografias, considerando-se que esse momento se caracteriza dentro do contexto metodológico do DBR.

Para contribuir na ideação do *framework* proposto, será utilizado e adaptado o conceito de *Understanding by Design,* dos autores Wiggins e McTighe (2005), pois acredita-se que esse método de planejamento reverso descontrói o formato já enraizado de formação docente

tradicional, e promove uma nova forma de pensar o ensino, focado nos resultados que se espera e nas compreensões essenciais do aluno.

Serão realizadas entrevistas com os participantes, as quais servirão como objeto para análise de conteúdo de Bardin (2009), mediados com a ajuda de softwares para análise qualitativa, como *ATLAS.ti* e *MaxQDA*, além da concomitante observação participante, diante das diversas atividades a serem realizadas no LABEM.

Resultados Esperados

O modelo que será implementado nessa pesquisa buscará privilegiar o conhecimento prévio dos professores, inclusive em suas práticas pedagógicas – pois o processo de formação será realizado em cenários que evidenciem o contexto local e regional da Amazônia, fazendo com que a aprendizagem passe a ter sentido na vida de cada um deles e de seus alunos.

Portanto, acredita-se também que preparar jovens professores, ainda na sua formação inicial, para a fluência em Educação Midiática, provocará mudanças não apenas na capacidade de interpretar, criar e compartilhar para as mídias, mas também garantirá uma maior autonomia dos cidadãos para tomarem decisões mais consciente e poderem ser protagonistas de suas vidas, sem a influência, persuasão e manipulação das mídias.

Por fim, uma vez validado o modelo aqui proposto, espera-se que o mesmo possa ser reaplicado em novos cenários educacionais e em novos contextos amazônicos, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e menos manipulada pelo capitalismo de vigilância.

Referências

AMIEL, T.; REEVES, T. C. *Design-Based Research and educational technology: rethinking technology and the Research agenda.* ***Educational Technology & Society***, Athabasca, v. 11, n. 4, p. 29-40, Out. 2008.

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. In: **Revista NERA**, 2018. Disponível:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5676/4254>. Acesso em 21 setembro 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2019. Disponivel em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 janeiro 2019.

EDUCAMÍDIA. **Educamídia - cidadania para o mundo conectado**, 2019. Disponivel em: <https://educamidia.org.br/>. Acesso em: 5 abril 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. Jóvenes: comunicación e identidad. In: **Revista Digital de Cultura da OEI**. fev, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03. htm>. Acesso em: 12 jul. 2019

OCHS, M. **Educação pra a informação**. [S.l.]: Mídia Markers, v. 2, 2019a. Disponivel em: <www.midiamakers.org>.

OCHS, M. **Introdução à Educação Midiática**. 2ª Edição. ed. [S.l.]: Midia Makers.org, 2019b.

OXFORD. **Cambridge Dictionary**, 2019. Disponivel em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/post-truth>. Acesso em: 29 julho 2019.

PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning.** Editora Corwin, 2010. 1ª Edição, e-book;

SOARES, I. D. O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, São Paulo, v. 4, n. 1ª, 2014.

SOARES, I. D. O. **Inovação na Gestão e nas Práticas Pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional**. VII Congresso de Educação Básica - COEB. Florianópolis: [s.n.]. 2018.

SOARES, I. D. O.; VIANA, C.; XAVIER, J. B. **Educomunicação e alfabetização midiática.** São Paulo, SP: ABPEducon, 2016. Ebook.

SOUZA, C. H. M.; CORTES, T. P. B. B.; MARTINS, A. D. O. Educação Midiática, Educomunicação e Formação Docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. In: **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. v. 34, 2018.

TELES, T. R. Mudar o discurso: por uma decolonialização da mente docente na Amazônia.In: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, n. 2, jul. 2017. Disponível em:https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3590. Acesso em: 21 set.2020.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204-/220418por.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Understanding by Design**. Expanded 2nd edition. ed. [S.l.]: ASCD, 2005.

CAPÍTULO 2

PROJETO SEIVA E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: APROXIMAÇÕES À FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO NA VÁRZEA OBIDENSE

Iata Anderson Ferreira de Araújo[1]
Solange Helena Ximenes-Rocha[2]

Introdução

Historicamente, a oferta da Educação do Campo tem sido marcada por retrocessos, estagnação e avanços em nível nacional, regional ou municipal (HAGE; CRUZ, 2015). Segundo os autores, no estado do Pará, o Fórum Permanente de Educação do Campo, instância que reúne representantes de instituições públicas e da sociedade civil organizada, tem como finalidade promover o debate, questionamento e a proposição da Educação do Campo, a fim de resguardar a educação como direito social, dentre outros aspectos, na promoção da educação pública de qualidade para os sujeitos do e no campo.

No município de Óbidos-PA, localizado na região Oeste Paraense, a Educação do Campo é ofertada nas regiões de Terra Firme e Várzea por meio do processo de nucleação, totalizando 23 núcleos, e somente na região de Várzea a Educação do Campo ocorre por meio do Projeto SEIVA. É esse o contexto da pesquisa em nível de Doutorado, cujo objetivo principal é analisar os processos de desenvolvimento profissional no contexto das práticas desenvolvidas no âmbito do Projeto SEIVA, no município de Óbidos-PA.

[1] Mestre em Educação, pela UFOPA (2015); Professor de Biologia, na rede estadual do Pará (SEDUC-PA), doutorando em educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo, membro do Grupo de Estudo Formazon e LEHS (UFOPA). E-mail: iata.afaraujo@gmail.com.
[2] Doutorado em Educação pela UFSCAR, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFOPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Associação Plena em Rede. Orientadora da Pesquisa. E-mail: solange.ximenes@ufopa.edu.br.

A nossa aproximação e conexão com o Projeto SEIVA ocorreu ao longo dos anos 2018 e 2019 a partir do contato com as práticas educativas, interação entre professores e estudantes, professores e técnicos da SEMED quando houve a percepção da existência de engajamentos coletivos na promoção de educação a partir de temáticas da realidade das comunidades do campo. No presente texto, contextualizamos o Projeto SEIVA, em termos de sua origem, objetivos educacionais, buscando apresentar elementos de sua vinculação com o Programa Escola Ativa, evidenciando suas interseções, às quais denominamos como *aproximações*.

Projeto SEIVA e Programa Escola Ativa: elementos para aproximações

A Educação do Campo na Rede de Ensino Pública Municipal é ofertada a partir do Projeto Sistema de Ensino Integrado da Várzea – Projeto SEIVA, compõe 8 (oito) polos que abarcam 23 escolas. Criado no ano de 2011 e em contínuo funcionamento e aperfeiçoamento desde o início de sua trajetória, o referido Projeto foi incorporado ao Sistema de Ensino de Óbidos-PA, embora tenha sido criado em contexto situado e, concordando com HÖFLING (2011), a sua continuidade e incorporação nas agendas educacionais dos governos posteriores, como referência para promoção da Educação do Campo, possibilitaram que alcançasse *status* de política educacional em âmbito municipal.

O Projeto SEIVA tem seus princípios educacionais pautados na edificação de uma "educação do campo democrática, cooperativa e que atenda os interesses dos educandos e educadores das escolas de várzea, tendo como uma espiral o currículo que na prática de ensino perpassará pelos diferentes tipos de saberes". Neste sentido, assumem como objetivo geral do Projeto "executar ações pedagógicas que promovam a aplicação de metodologia específica da Educação do Campo" (SEMED, s/d, p. 1-2).

A idealização, organização e implementação do Projeto SEIVA teve referências do Programa Escola Ativa do governo federal. Tomando como documentos norteadores as *Diretrizes para Implantação e*

Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa (BRASIL, 2005) e o documento *Escola Ativa: projeto base* (BRASIL, 2010), apresentamos a *primeira aproximação,* relacionada aos princípios e objetivos. Os dois documentos assinalam, como princípios norteadores, que a oferta da Educação do Campo seja pautada numa concepção de transformação social do aluno-enquanto sujeito do e no campo. Neste sentido, orientam que os processos educativos na escola sejam indutores e potencializadores da valorização dos saberes e práticas culturais comunitárias, articulando as dimensões políticas, econômicas, ambientais, sociais em âmbito local e global.

Em linhas gerais, os objetivos previstos nos documentos supracitados, em relação ao alcance do público-alvo, almejavam a oferta da Educação do Campo para as escolas multisseriadas de modo a garantir o acesso equitativo do aluno com propósito de elevar os indicadores educacionais, nas escolas do campo, que eram baixíssimos. No tocante a isso, indicamos a *segunda aproximação* no Projeto SEIVA, além de contemplar as classes multisseriadas, houve um esforço para que se alcançasse todos os níveis e modalidades de ensino na várzea, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental nas séries iniciais e finais.

O calendário escolar das escolas da várzea Obidense é diferenciado das escolas da cidade e do campo da região de Terra Firme, uma vez que o início do ano letivo coincide com período inicial da vazante[3] do rio Amazonas, momento que favorece o deslocamento seguro dos comunitários. Portanto, as aulas iniciam em agosto e se estendem até março do ano seguinte. Tal particularidade apresentamos como *terceira aproximação,* haja vista vez que a oferta das aulas na várzea assegura o que preconizam as orientações dos documentos relacionados ao Programa Escola Ativa (BRASIL, 2005; 2010), de outros documentos oficias, a exemplo do que prevê o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN / Lei 9394/94 (BRASIL, 1996), que demarca que as escolas do campo sob influência de

[3] Termo comumente utilizado pelos comunitários para relacionar com diminuição do nível do rio Amazonas.

condições climáticas e ambientais devem considerá-las para definição do calendário escolar, neste caso, a vazante e cheia do rio.

A seguir, apresentamos a *quarta aproximação,* relacionada às características das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto SEIVA, aqui detalhadas a partir das vivências que evidenciamos com o contexto nos anos de 2018 e 2019. Tendo como princípio a escolha de uma temática geral para explorar em todas as escolas, cada polo tem liberdade para definir um subtema, posteriormente, as turmas escolhem o foco temático em que abordam as vivências e interações no cotidiano da comunidade. Considerando este aspecto de concepção de trabalho nas escolas, é conferida aos profissionais da educação, sobretudo os professores das escolas, a oportunidade de protagonizarem percursos pedagógicos que levem os alunos estabelecerem relações local e global, particular e genérico, por meio de "abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana" (BRASIL, 2010, p. 20).

Ao longo do ano letivo, é realizado o aprofundamento de estudos dos conhecimentos disciplinares, pesquisas bibliográficas e de campo, que de modo articulado e contextualizado com outras dimensões sociais, econômicas, ambientais, contribuem para o desenvolvimento de "processos participativos de ensino-aprendizagem, quanto de formas de ação social que contribuam para a transformação da realidade social" (BRASIL, 2010, p. 20). Em nossa compreensão, as práticas nas escolas do campo obidense vinculam aproximações ao que preconiza o Projeto Escola Ativa, o qual defende uma concepção de

> educação para a transformação social - vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação voltada para valores humanistas e educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (BRASIL, 2010, p. 20).

As atividades desenvolvidas pelos alunos sob a orientação dos professores resultam em produção de poesias, paródia, teatro, jogos

pedagógicos, fotografias antigas e atuais sobre a comunidade, dentre outras. As produções de cada turma são apresentadas na Sistematização de Temas, trata-se de atividade letiva, é evento de culminância, dia em que os alunos do polo, professores, técnicos do polo e da SEMED e os familiares se reúnem na escola ou barracão[4] comunitário da comunidade para assistir coletivamente aos trabalhos das turmas do 1º ao 9º ano. Esse dia é entendido pela comunidade como uma grande aula ao ar livre, um dia de festa.

Ainda que preliminarmente, entendemos que a formação escolar no Projeto SEIVA expressa relação com os princípios norteadores da Educação do Campo, uma vez que ela contribui para problematizar e, ao mesmo tempo, para superar "as desigualdades educacionais, existentes entre o campo e cidade." (BRASIL, 2010, p. 19). Ao promover estratégias de ensino que visem resgatar os modos de ser e estar dos povos do campo pelos próprios sujeitos que ali vivem, sejam eles "ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, agricultores familiares e indígenas", considerando a "organização do trabalho, organização e a cultura" (Idem, p. 19-20), a escola potencialmente contribuirá para o "desenvolvimento humano integral" dos sujeitos do campo (Ibid, p. 19).

As dinâmicas das experiências de ensino nas escolas do Projeto SEIVA, acima apresentadas estão correlacionadas com princípios e objetivos educacionais preconizados pelo Programa Escola Ativa, ademais, destacamos que elas ocorrem concomitantemente nos oito polos que integram o Projeto. O planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das práticas educativas nas escolas do campo, região de várzea, ocorrem ao longo do ano letivo por meio do Planejamento Pedagógico Coletivo (PPC), a partir do qual, indicamos a *quinta aproximação,* por considerar que, no contexto do PPC, os professores, técnicos das escola e da SEMED mobilizam diálogo, formação, acompanhamento e avaliação das práticas. Destacamos ainda, que ele favorece o protagonismo da família dos alunos no

[4] Expressão utilizada para designar o espaço comum utilizado na comunidade para realização de eventos festivos,

acompanhamento das atividades, por exemplo, durante a realização das pesquisas de campo.

A participação e vivência coletiva de professores, técnicos e comunidade na promoção da Educação do Campo na várzea Obidense vêm sendo construída ao longo da existência do Projeto SEIVA. Neste sentido, possibilita, ao *professor,* o exercício de refletir individual e/ou coletivamente sobre sua prática e formação para atuar nas escolas da várzea, além de conhecer e ter acompanhamento para implementação de metodologias de ensino; em relação aos *técnicos*, é oportunidade de exercitar sobre sua atuação, tendo-a como espaço de formação, oportunidade de contribuir na orientação, acompanhamento junto ao professor; e quanto à *comunidade*, a família é mobilizada a participar e interagir no processo ensino e aprendizagem dos alunos do campo (BRASIL, 2005).

Os cinco elementos levantados em termos de aproximações do Projeto SEIVA com o Programa Escola Ativa são perspectivados a partir da vivência ao longo de 2018 e 2019 com o contexto investigado. Notadamente, ao longo da trajetória da pesquisa, poderemos evidenciar outras aproximações, quiçá, singularidades que estão sendo construídas, redimensionadas ao longo de sua existência. A pesquisa, conforme anunciamos no texto, pretende investigar processos de desenvolvimento profissional docente no contexto do Projeto SEIVA, realidade educativa permeada pelo trabalho coletivo, sobretudo, na dialogicidade entre professores e técnicos da SEMED em termos de planejamento, organização e implementação de práticas educativas relacionadas à formação de sujeitos do e no campo. Por este apontamento, concordando com Ponte (2014), as práticas educativas se inscrevem com potencial para compreender o desenvolvimento profissional de educadores das escolas do campo.

Além disso, é oportuno assinalar as aproximações existentes das práticas educativas no Projeto SEIVA com o que defendem teóricos que discutem a Educação do Campo, como Freitas (2012) e Arroyo, Caldart e Molina (2011). Os autores argumentam amplamente a articulação com

as especificidades do campo na promoção do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O exercício preliminar de realizar a contextualização do Projeto SEIVA, em termos de sua origem, objetivos educacionais e sua vinculação com o Programa Escola Ativa, possibilitou identificarmos *cinco aproximações,* a saber: princípios e objetivos; oferta em todos os níveis e modalidades de ensino; calendário letivo adequado às condições climáticas, práticas educativas relacionadas à realidade do e no campo; e vivências coletivas dos atores educacionais e comunitários no planejamento, organização e desenvolvimento das práticas. A imersão no estudo de textos nas disciplinas do programa e na pesquisa de campo possibilitará o aprofundamento das aproximações apresentadas, bem como identificar novos elementos para construirmos a narrativa concernente à Educação do Campo na região de várzea Obidense.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. MEC. LBD – Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **Escola Ativa – Diretrizes para implantação e implementação Metodológica Escola Ativa**. Ministério da Educação, Diretoria de Projetos Especiais, Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, Brasília, 2005.

BRASIL. MEC. **Escola Ativa - Projeto base**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2010.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2012.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na amazônia paraense: ações e reflexões que articulam

protagonismo, precarização e regulação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001 [p. 30-41].

PONTE, J. P. da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, João Pedro da. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SEMED. **Projeto Seiva (Sistema de Ensino Integrado na Várzea)**. Projeto Base. Secretaria Municipal de Educação, Sem Data.

.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ECOCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS: UM PILAR PARA ECOUNIVERSIDADE NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA

Gilvânia Plácido Braule [1]

Tânia Suely Azevedo Brasileiro[2]

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Ailton Krenak (2020)

Introdução

Diante das situações locais e globais envolvendo a natureza nos últimos anos, sofridas tanto no âmbito acadêmico quanto social na tríplice fronteira Amazônica, sobretudo, na interação com os povos indígenas latino-americanos, surgem inquietudes sobre o papel da Universidade no desenvolvimento e integração desses povos. Os questionamentos direcionaram a propositura de uma tese em Educação na Amazônia que aponta uma teoria para constituição de uma Ecouniversidade para os povos "sem fronteiras", destacando a educação ecocultural como um dos pilares de sustentação de Universidades sustentáveis transfronteiriças, localizadas as margens do Rio Solimões, na Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia.

[1] Doutoranda em Educação na Amazônia – PGEDA-UFOPA. Docente-pesquisadora INC-UFAM. Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do educador, Práxis Pedagógica e currículo. E-mail: gilvaniabc@gmail.com

[2] Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP). Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha, título revalidado na Faculdade de Educação da USP. Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (UFG/RJ) e Mestrado em Tecnologia Educacional pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). Docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação na Amazônia (PPGE/PGEDMA), e doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) da UFOPA. Orientadora da pesquisa. ORCID: 0000-0002-8423-4466. Orientadora da pesquisa: E-mail: brasileirotania@gmail.com.

O texto teórico e reflexivo discorre por meio de uma revisão bibliográfica, confrontada com as experiências adquiridas em vivências pan-amazônicas de tríplice fronteira, buscando explicitar os fundamentos de uma educação ecocultural amazônida, considerando aspectos ambientais (natureza), culturais (saberes) e sócioeconômicos (integração). Dá-se ênfase na relação do saber tradicional com o saber científico, reconhecendo a natureza como essencialidade na construção da existência humana e de suas inter-relações socioculturais na formação inicial de professores indígenas latino-americanos.

Durante participação no I Congresso Internacional dos Povos Indígenas de Fronteira em 2018, na cidade de Tabatinga, indígenas, habitantes da região dessa tríplice fronteira, manifestaram sentirem-se livres nos três países Brasil, Peru e Colômbia. Nas suas falas, as únicas fronteiras apontadas foram as geopolíticas, revelando que as fronteiras culturais se tornam inexistentes, permanecendo saberes e modos de vida socioculturais que se entrecruzam e interagem, oportunizando espaços de diálogo nesse território transfronteiriço.

Nota-se um campo fértil de interculturalidade e integração desses povos, destacando-se três Universidades Públicas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Nacional da Colômbia (UNAL) (público-privada). Estas Universidades atendem parte das demandas de formação destes povos na cidade de Benjamin Constant e Tabatinga no Brasil e em Letícia na Colômbia, além da Universidade Nacional do Peru (UNAP), que apesar de não se encontrar nesta fronteira ainda faz parte da região amazônica. Nesse estudo, busca-se realizar um estudo de caso comparativo nessas instituições científicas e formativas de profissionais, considerando aspectos políticos-legais, científicos-pedagógicos e organizacionais da formação de professores, com ênfase no currículo ecointercultural.

É importante pensar e refletir sobre uma Universidade de Múltiplos Saberes e Sustentável, produtora de conhecimentos adquiridos pelas vivências com a floresta e as águas amazônicas, com respeito e valorização das culturas e dos saberes tradicionais. Discute-se a

construção e fundamentos da educação ecocultural baseados no Ambiente (Sustentabilidade), na Cultura (Interculturalidade) e na Integração (Sociabilidade) dos povos indígenas latino-americanos na formação inicial de professores. Acredita-se que são e poderão ser disseminadores do conhecimento, sinalizando a educação ecocultural como *sine qua non* na construção de universidades sustentáveis e Integradoras com as sociedades amazônidas.

Universidade, Formação de Professores e Integração dos povos indígenas na Pan-Amazônia

Entende-se Universidade como instituição que abrange campos do conhecimento como cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia etc. A universidade como instituição democrática de ensino, pesquisa e extensão na construção do saber possibilita diálogos com a sua comunidade e a sociedade em geral, potencializando a resolução dos problemas (WANDERLEY, 2003). Com isto, torna-se relevante conhecer sua pertinência e influência na formação de profissionais para o desenvolvimento regional e o avanço da Ciência.

No século XXI deve-se pensar em construir Universidades como patrimônios sociais, caracterizando-se pela dimensão de universalidades de conhecimentos produzidos e pela transmissão das experiências cultural e científica da sociedade, uma instituição que saiba responder as exigências da sociedade em todos os seus aspectos (PANIZZI, 2006). Nessa perspectiva, espera-se que as universidades ofereçam a formação inicial de professores através de licenciaturas que buscam potencializar o desenvolvimento socioeducacional por meio da preparação para a profissionalização docente, reconhecendo os aspectos ecoculturais, correlacionando-os aos conhecimentos construídos e aplicados com a realidade local, neste caso específico, com a sociobiodiversidade amazônica.

Amazônia, região coberta pelo bioma da Floresta amazônica, possui a maior sociobiodiversidade do planeta. "Pan-Amazônia,

Amazônia continental, Amazônia sul-americana, Grande Amazônia e outros termos tornaram-se necessários para se referir à Amazônia toda, e diferenciá-la da Amazônia nacional em cada país que compartilha a região". (ARAGON, 2018, p.16). Denomina-se Pan-Amazônia como a "[...] maior floresta tropical e bacia hidrográfica do mundo, conta com 7,8 milhões de quilômetros quadrados distribuídos entre 9 países, sendo um deles de fora do continente. Os números indicam que sua área equivale a 60% da superfície da América Latina" (FILHO PENNA, 2013, p.94).

Em suas reflexões sobre a internacionalização da Amazônia, Aragon (2018, p. 28) ressalta que "[...] pela importância que a Amazônia alcançou no mundo, ela pode ser o palco de políticas que levem a uma nova era civilizatória, baseada nos direitos da natureza e dos homens e mulheres em busca do bem-estar humano, mas os desafios são também enormes [...]". A partir dessa realidade, a sua preservação e conservação dependem de políticas públicas, sobretudo, educacionais e de formação de professores que visem educar integralmente, sensibilizando refletir sobre a sua história e identidade cultural, mas, sobretudo, o seu natural.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – Resolução CNE nº. 2/2019, em seu art. 12, definem dimensões de competências e determinam no inciso XIII que os professores deverão desenvolver a "Compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos" (BRASIL, 2019, p. 6). Com isto, conhecer o contexto dos educandos para desenvolver competências, como define a BNC (Base Nacional Comum - Formação), em anexo a Resolução 002/2019, é fundamental:

> 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2019, p. 13)

Tais competências abrangem conhecimentos culturais e socioambientais que podem ser promovidos através de uma educação ecocultural para o indígena latino-americano, com fundamentos da sustentabilidade, interculturalidade e sociabilidade. Isso não é uma tarefa fácil, porém, possível. Numa linha de pensamento socioambiental, Gadotti (2005, p.21) defende a ecopedagogia - conceito relacionado a sustentabilidade, e expõe o seu sentido afirmando:

> [...] a ecopedagogia só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje [...].

Com base no exposto, constata-se a urgência em criar condições para a sustentabilidade, preservando e conservando a natureza. Capra (2006) propõe a alfabetização ecológica como uma estratégia pedagógica que promove o aprendizado pelo contato com a natureza. O sentido dessa alfabetização vai ao encontro da possível educação ecocultural ao pensar no aprendizado que vai além do aprender a lidar com a natureza. Uma vez desenvolvida na formação inicial de professores indígenas latino-americanos, valoriza-se a diversidade sociocultural e ambiental e a integração dos povos de uma única nação cultural e múltiplas nações geopolíticas.

Educação Ecocultural: conceitos e construção teórica na formação de professores indígenas

As reflexões sobre educação "ecocultural" surgem de percepções da realidade pan-amazônica, discussões de pesquisadores, provocações de professores indígenas, leituras e olhares sobre as formas de educar para sustentabilidade, conservando a natureza e a cultura indígenas como patrimônio natural e cultural de um povo.

A relação ser humano-natureza se fundamenta no *habitat* natural. Os seres humanos lidam com a natureza conforme seus valores e saberes culturais e ecológicos. Nessa relação, dialogam em diferentes culturas os indígenas latinos de origem hispânica e ibérica na região de fronteira tríplice Brasil, Peru e Colômbia Entender; como se educam nessa relação de interculturalidade, levando a se pensar a denominação dessa educação, a *priori,* como educação ecocultural.

O pensamento sobre educação ecocultural vem sendo construído ao longo de experiências no ensino superior, sobretudo, na formação de professores. Nos debates e interações com professores e pesquisadores das Universidades e Escolas Normais de Formação de Professores na Fronteira Tríplice nota-se uma preocupação em salientar os aspectos culturais e ambientais; faz-se uma caminhada cada vez mais direcionada ao desenvolvimento humano e social a partir do reconhecimento dos saberes tradicionais indígenas e como estes vêm sendo construídos ao longo da existência dos povos ali residentes.

Na constituição desses saberes a natureza está presente, dando sentido à vida e sinalizando modos de viver. A tentativa antropocêntrica do ser humano, se vendo como o "dono" e não como parte do ambiente natural, sustenta que a relação sujeito-natureza é horizontal e se constrói no bem-estar dos seres vivos, incluindo o ser humano, os vegetais e os animais, além dos imateriais relacionados a natureza, que explicam a existência da humanidade, sobretudo, nas florestas e águas amazônicas, onde a mitologia se faz fortemente presente.

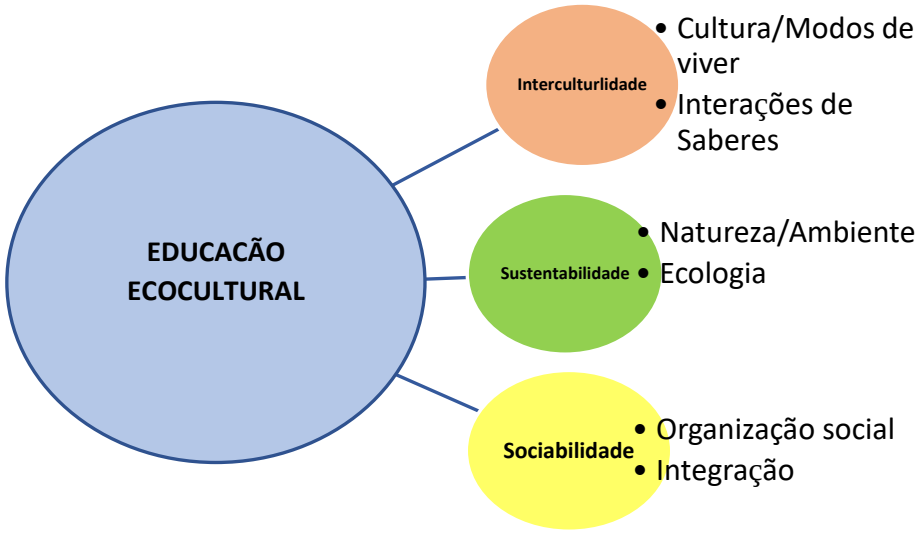
Essa compreensão exige que se desenvolva uma linguagem da natureza para entender os ecossistemas e os princípios básicos da ecologia baseada na teoria dos sistemas vivos. Esta teoria explica que tudo que existe na natureza é um sistema vivo; os sistemas vivos bem-sucedidos não são lineares, são redes, as coisas ocorrem em círculo e não em linha reta. Não existe maximização e sim otimização (CAPRA, 2006). O autor destaca que as comunidades de organismos "[...] incluem os ecossistemas e os sistemas sociais humanos como a família, a escola e outras comunidades humanas [...]" (CAPRA, 2006, p. 48).

Nesse sentido, se fortalece o pensamento da interação do ser humano com seu *habitat* natural quanto com seus grupos sociais. O mesmo se constitui como um sistema vivo em meio a outros sistemas, o seu bem-estar depende do bem-estar dos demais, mas, para isso, é importante se atentar à vida de maneira sustentável. Nesse entendimento, Capra (2006) ressalta que sociedades sustentáveis podem ser criadas seguindo o modelo dos ecossistemas da natureza. Construir sociedades sustentáveis exige resgatar os saberes dos povos tradicionais que milhares de anos interagem com a natureza e desenvolvem os princípios da sustentabilidade.

Sustentabilidade é um dos temas mais discutidos na contemporaneidade, provocados pelas situações que afetam negativamente o planeta. "A degradação ambiental, o risco de colapso ecológico e o avanço da desigualdade e da pobreza são sinais eloquentes da crise do mundo globalizado" (LEFF, 2011, p.9). A necessidade de construir um futuro sustentável faz-se urgente, porém, não se pode pensar numa comunidade sustentável sem colocar a educação como propiciadora de um novo modo de pensar e viver, neste caso, a *ecocultural.*

Um novo modo de pensar e viver pode ser fomentado pela *educação ecocultural,* definida nesse estudo como *aprendizagem de concepções da sociobiodiversidade, saberes tradicionais e ecológicos que impulsionam ações interculturais, sustentáveis e integradoras.* Nesse sentido, a educação ecocultural se sustenta em três fundamentos: interculturalidade, sustentabilidade e sociabilidade, demonstrados na figura 1.

Figura 1 - Mapa Conceitual e eixos da educação ecocultural



Fonte: Braule (2020).

Considera-se a *interculturalidade* como uma relação entre culturas históricas, originárias e dialógicas entre si. Ela concebe a diversidade cultural atuando nas dimensões dialógica, conflitiva e libertadora, permitindo uma relação das próprias consequências e repercussões da sua construção (NASCIMENTO, 2013).

Na região de fronteira tríplice da Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia há uma população significativa de indígenas que dialoga com seus saberes. Estes saberes indígenas milenares são essenciais nesse processo do aprender a viver bem, em harmonia com a natureza, nesse caso, com os ecossistemas das águas e florestas amazônicas. O diálogo desses saberes interculturais está enraizado nos modos de viver e nas relações entre povos da localidade.

Nessas relações há um elemento essencial que é a natureza, o ambiente natural. Existe uma relação entre cultura e natureza, contudo, "[...] la dicotomía naturaleza-cultura no se presenta en todas las colectividades humanas. Naturalizar la cultura en el sentido que aquí sugerimos implica integrar lo que se entiende por humano – o lo humano moderno" (MERÇON, 2020, p. 30). Entretanto, Leff (2011, p. 329) afirma: "A cultura está sendo revalorizada como um recurso para o

desenvolvimento sustentável [...] o legado cultural dos indígenas na América Latina aparece como uma parte integral de seu patrimônio de recursos naturais".

Nessa interação com a natureza, o ser humano convive no seu ambiente de forma a respeitar todas as espécies, sobretudo a própria, reconhecendo que o desenvolvimento desta depende da preservação e conservação das demais vidas dos ecossistemas do seu ambiente. Nesse entendimento surge a sustentabilidade, como segurança da sobrevivência da humanidade com inovações no social, ambiental e econômico, apresentando como uma de suas estratégias a utilização de recursos naturais de forma consciente.

Merçon (2020, p.28) salienta que "a naturaleza se nos presenta como algo necesario, indiferente a la acción humana y regida por sus propias leyes. Estas leyes naturales se imponen inexorablemente sobre nosotras". Explicita que o ser humano precisa reconhecer a essencialidade da natureza e a sua valorização pode ser desenvolvida por meio de modos sustentáveis de viver, contribuindo com a vida de todos os ecossistemas. Esse reconhecimento exige conhecimentos sobre sustentabilidade, que para Boff (2012, p. 31) representa "[...] em termos ecológicos, tudo o que fizermos para que um ecossistema não decaia e se arruíne".

Quanto à Leff (2011, p.413), esclarece que "a sustentabilidade encontra sua razão e sua motivação não nas leis da natureza e do mercado, mas no pensamento e no saber; em identidades e sentidos que mobilizam a reconstrução do mundo". Assim, é importante que os diferentes povos se permitam viver interculturalmente e sustentavelmente, mas, também, sociavelmente, considerando a *sociabilidade* como fundamental para a interação e a integração dos mesmos.

"A sociabilidade mais do que uma mera categoria de interação social, oferece um frutífero ponto de partida para se examinar a dinâmica da experiência vivida e seus modos sociais de organização [...]" (MAIA, 2001, p. 4). Nesse entendimento, vê-se a importância da

interação social, uma ação favorável a integração dos povos no sentido de vivências, compartilhamentos de experiências e ações conjuntas com respeito a diversidade étnica, social, cultural e ambiental.

Para o desenvolvimento desta educação ecocultural professores indígenas latino-americanos precisam aprendê-la em seu processo de formação inicial por meio de políticas curriculares sustentadas em políticas organizacionais e estruturais pertinentes, sobretudo, propondo currículos que se apoiem nos fundamentos desta educação, considerada como essencial para o desenvolvimento dos povos "sem fronteiras".

Reflexões para a continuidade dos estudos

Com ênfase na formação inicial de professores se torna estratégico refletir sobre as Universidades Amazônicas como *lócus* de produção do conhecimento científico, mas, sobretudo, de formas próprias de construção e relação de saberes no processo de desenvolvimento de uma educação ecocultural. Num contexto de ampla diversidade de povos indígenas, como a Tríplice Fronteira Amazônica Brasil, Peru e Colômbia, um estudo comparativo das Universidades Amazônicas (UFAM, UNAL e UNAP) possibilita levantar os possíveis arquétipos de uma Ecouniversidade.

Esta Universidade precisa permitir que a realidade imediata de seus discentes, suas identidades e subjetividades, façam parte do ensinar e do aprender a valorizar mais a natureza, dando visibilidade ao grande potencial biocultural e socioeconômico dessa relação dialógica sujeito-ambiente, pois percebe-se que os currículos da maioria dos cursos de licenciaturas trabalham a cultura com pouca ênfase nessa relação.

O aprofundamento deste estudo doutoral pretende partir deste contexto e analisar as interfaces culturais, sociais e ambientais dessa realidade Pan-amazônica. Contudo, destaca-se que o âmago da pesquisa é a relação do professor indígena com a Amazônia viva nessa tríplice fronteira. O meio natural tem um papel significativo na cultura, nas formas de convivência social e na integração dos povos da/na floresta.

Ressalta-se o diálogo de saberes tradicionais necessários para a qualidade de vida humana e equilíbrio dos ecossistemas amazônicos, e esta compreensão precisa estar arraigada nos projetos institucionais e pedagógicos universitários desde o seu planejamento até sua execução para que possa tornar-se uma Ecouniversidade!

Referências

BRASIL. **Resolução CNE 002/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

ARAGON, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista NERA**, São Paulo, ano 21, n. 42, p. 14-33, 2018.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é, o que não**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAPRA, F.; STONE, M. K; BARLOW, Z. **Alfabetização Ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação.** Lisboa, Portugal, n. 6, p. 15-29, 2005.

FILHO PENNA, P. Reflexões sobre o Brasil e os desafios Pan-Amazônicos. **Revista Brasileira de Política Internacional,** Brasília, n. 56. p. 94-111, 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAIA, R. C. M. Sociabilidade: apenas um conceito? **Revista de Comunicação Social,** Goiânia, n.53, 2001.

MERCON, J. **Interculturalidade, natureza e educação:** afetos filosóficos. RJ: NEFI, 2020.

NASCIMENTO, A. M. do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativas para a educação bilíngue. **Revista Sures,** Foz do Iguacu, n.3. 2014.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CAPÍTULO 4

RACISMO NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DE RONDÔNIA

Tarciso Pereira da Silva Júnior[1]

Juracy Machado Pacífico[2]

Introdução

O Educação Brasileira não enfrenta de forma efetiva o racismo, embora a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do tema "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", tenha sido sancionada há dezessete anos. Nessa direção, há uma questão que nos incomoda nos dias atuais. Refere-se, em resumo, a como os cursos de formação de soldado e oficial da PMRO trabalham, no currículo, as questões relacionadas às relações étnico-raciais e o racismo. Nossa questão ganha corpo quando diferentes notícias relacionadas a situações consideradas racistas são praticadas por policiais e se propagam nas páginas policiais dos jornais (impressas ou online).

Em busca de respostas desenvolveremos um projeto de pesquisa que busca investigar como o curso de formação de soldado e o curso de formação de oficiais da PMRO trabalham em seus currículos as questões sobre as relações étnico-raciais e o racismo. Como referencial teórico-metodológico e analítico utilizará o materialismo histórico-dialético e como referencial de objeto trabalhará com obras de autores de orientação marxista como Angela Davis (2017; 2016), Amílcar Cabral

[1] Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede (PGEDA) - Linha de Pesquisa: formação do educador, práxis pedagógica e currículo. E-mail: historiadorpsi2@gmail.com.

[2] Doutora em Educação Escolar (UNESP), Mestre em Psicologia Escolar (IP/USP) e Pedagoga (UNIR). É Professora do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UNIR) e docente PPGEEProf (UNIR) e do PGEDA(UNIR/UFOPA/UFPA). É Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Primeira Infância (GEPEIN). Orientadora da pesquisa. E-mail: juracypacifico@unir.br .

(1974; 2012), Achille Mbembe (2018a; 2018b), Frantz Fanon (1968), Florestan Fernandes (1965; 1972; 2017), Clóvis Moura (1984; 1994; 1988a; 1988b), entre outros.

A pesquisa será realizada em Rondônia, com destaque para a cidade de Porto Velho/RO. A abordagem será qualitativa com utilização das seguintes técnicas de coleta de dados: revisão da literatura, com levantamento dos conceitos e teorias relacionadas ao racismo e as relações étnicos-raciais de forma geral e, de forma específica, à formação policial militar. Também será realizada pesquisa documental com a análise dos conteúdos dos currículos dos cursos de formação de soldado e oficial da PMRO a partir da perspectiva do referencial teórico/metodológico da pedagogia histórico-crítica e aplicação de *survey* multifatorial por meio de formulários *google forms*.

Educação e racismo

A educação brasileira deve ser analisada em todas as suas dimensões articuladas com a história, política, economia e direito, pois faz também partes das estruturas que formam a sociedade racializada no Brasil, e em razão disso, acaba reproduzindo em seus conteúdos o preconceito e o racismo. Ainda na atualidade as desigualdades sociais, especialmente as de renda e de oportunidades têm na distinção racial sua principal raiz explicativa. No Brasil, diferenciais expressivos entre privilégios e exclusão, sempre em detrimento do segmento negro, podem ser localizados em todos os âmbitos: nos índices de mortalidade infantil, homicídios de jovens, rendimentos do trabalho, desemprego e indicadores de escolaridade (BRASIL, 2016).

A discussão sobre as questões étnico-raciais e o racismo mantém-se em grande grau interditado nos principais fóruns de discussão do país, um silenciamento ou negação da existência do racismo ou, quando muito, o discurso hegemônico relativizado. No sistema educacional, o racismo institucional se expressa no conteúdo do material didático, contaminado de mensagens implícita ou explicitamente racistas, como também no tratamento desigual dos professores com relação aos alunos

brancos e não brancos (negros, pardos e indígenas), sempre com o prejuízo dos segundos. Conforme foi divulgado pelo IBGE[3], nos dados da Pnad[4] Contínua Educação de 2019, no Brasil, o número de analfabetos (não sabe escrever ou ler um simples bilhete) com 15 ou mais anos de idade, apresenta resultado bem diferentes: a taxa de pessoas de cor branca atinge 3,6% e entre pretos e pardos a taxa é de 8,9%.

Outro tópico também preocupante, agora na segurança pública e também está relacionado ao racismo institucional, tem como resultado do racismo a morte de jovens negros. Essa foi a conclusão do relatório da CPI dos assassinatos dos jovens (BRASIL, 2016):

> [...] bem como ao escopo desse relatório, se refere às altas taxas de homicídios dos jovens negros. Segundo os dados do Mapa da Violência, a taxa de homicídio entre adolescentes negros é quase quatro vezes maior do que entre os brancos (36,9 a cada 100 mil habitantes, contra 9,6). 'O fato de ser homem multiplica o risco de ser vítima de homicídio em quase 12 vezes', ressalta o relatório (BRASIL, 2016, p. 31).

Os homicídios sofridos pela juventude negra tem ligação direta com à política de ação ou omissão do Estado brasileiro. Nesse quadro a violência policial também é uma cruel realidade nas ocorrências envolvendo a morte de jovens negros, comumente utilizam os chamados "autos de resistência" para justificar suas ações. Ao analisar as informações da última década, podemos confirmar que as desigualdades raciais aumentaram, com uma grande diferença da violência sofrida por negros e não negros. "Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9%, [...]" (CERQUEIRA, 2020, p. 47).

Em Rondônia ocorreu uma diminuição na taxa de homicídios, porém a população negra continua sendo a maior vítima da violência, o perfil majoritário dos mortos são moradores de periferias, do sexo masculino, jovens, pobres e negros. Segundo o Atlas da Violência (2020),

[3] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
[4] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

em Rondônia a taxa de homicídios de não negros por 100 mil habitantes entre 2008-2018, variou em -9,9% enquanto a taxa de homicídios de negros por 100 mil habitantes somente variou em - 4,9%, ou seja, houve a redução das mortes de não negros (CERQUEIRA, 2020).

Nesse contexto nosso problema se constitui em como os cursos de formação de soldado e oficial da PMRO trabalham no currículo as questões sobre relações étnico-raciais e o racismo? Pois este estudo parte das premissas que os conceitos relacionados ao racismo são trabalhados nos currículos dos cursos de formação de maneira superficial e secundária, em desacordo com os pensadores críticos. A temática das relações étnico-raciais e do racismo não é contemplada de forma concisa e crítica nos cursos de formação de soldado e oficial da PMRO, o racismo institucional impede a instituição de adotar a disciplina específica (diversidade étnico sociocultural) conforme o referencial teórico-metodológico da Matriz Curricular Nacional (MCN), invés disso, trabalha o racismo de forma rasa e relativizada em disciplinas esparsas, sem conexão e não transversal. Os soldados e oficiais formados PMRO não compreendem as relações étnicos-raciais e o racismo, pois são formados de forma prática e acrítica em relação as discussões mais profundas sobre as questões raciais. Dessa forma, reproduzem os padrões estruturais de discriminações da sociedade burguesa, a saber: racismo, machismo e homofobia.

A importância do tema reside em desenvolver uma profunda reflexão sobre educação como reprodutora do racismo, em especial na formação de policiais militares de Rondônia, tendo como ponto de partida a análise sobre as relações entre racismo e formação policial militar, tema que na atualidade vem ganhando uma enorme dimensão em razão do contexto político no qual estamos inseridos, quando observamos os diversos casos de violência policial se manifestando de forma absurda contra a população negra pelo Mundo, no Brasil e em especial em Rondônia.

Raça e racismo

A modernidade inicia no século XV com o renascimento, na Europa, que culminou com a grande expansão marítima da sociedade europeia, relações econômicas baseadas na troca de mercadorias (Mercantilismos), balança comercial favorável às Metrópoles em relações às Colônias na América e sistema escravista com "acumulação primitiva" de Capital. Concordamos com Foucault (2005), o qual em seu célebre ensaio intitulado "Em defesa da Sociedade", ao investigar sobre a fisionomia e os mecanismos da guerra social, concluiu que idéia de raça se desenvolveu no século XVII, a partir da "teoria das raças", ou, da "teoria da guerra das raças".

Para Foucault (2005), foi formulada no século XVII a idéia de que a sociedade de forma geral era vista a partir do enfrentamento das raças. No primeiro momento, fundamentada numa transcrição biológica que foi atuada antes de Darwin, que se articulou tanto com a política de colonização europeia como com os movimentos nacionalistas na Europa e destes contra os grandes aparelhos de Estado (principalmente Áustria e Rússia), e no segundo momento numa transcrição, conforme Foucault (2005, p. 72), "[...] aquela que vai se operar a partir do grande tema e da teoria da guerra social, que se desenvolve já nos primeiros anos do século XIX e que vai tender a apagar todos os vestígios do conflito de raça para definir-se como uma luta de classe" .

Assim, esse racismo, foi organizado com a transformação, opção ao discurso revolucionário, do velho discurso da luta das raças, passando ainda por duas transformações, "[...] no fim do século XIX, daquilo que poderíamos chamar de racismo de Estado: racismo biológico e centralizado. E esse tema se não foi profundamente modificado, pelo menos transformado e utilizado nas estratégias especificas do século XX" (FOUCAULT, 2005, p. 96). Podemos citar basicamente três projetos de Estados nos moldes comentado por Foucault (2005), a segregação racial nos Estados Unidas, o projeto nazista na Alemanha entre as grandes Guerras e durante a segunda Guerra Mundial e o regime do Apartheid na África do Sul. Dessa forma, mesmo que de forma não declarado não

podemos pensar o Estado atual, burguês e capitalista, separado do racismo, de forma que este Estado, em seu conceito contemporâneo, é um Estado Racista.

Em nossa percepção o racismo deve ser analisado levando em consideração suas múltiplas dimensões em especial as determinações históricas, políticas e econômicas. Para Almeida (2019), existem três teorias sobre racismo, classificadas e apresentadas a partir dos seguintes critérios: a) relação entre racismo e subjetividade (Teoria Individualista), b) relação entre racismo e Estado (Teoria Institucional) e c) relação entre racismo e economia (Teoria Estrutural), levando em consideração que o racismo estrutural engloba os demais.

Pela Teoria Individualista o racismo seria uma patologia ou uma anormalidade, deveria ser analisando no ponto de vista da moral e/ou ético, praticado por indivíduo ou por um grupo isolado de indivíduos, seria uma conduta irracional, e seus praticantes indivíduos desviados psicologicamente, devendo serem combatidos através do aparelho Jurídico com a aplicação de penas ou sanções civis, é uma concepção idealista que nega a existência do racismo na sociedade como um todo (ALMEIDA, 2019).

Na teoria Institucional, o racismo não se limita as atitudes individuais ou de grupos isolados, mas, é abordada "[...] como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça" (ALMEIDA, 2019, p. 37). Esse entendimento expressou um grande progresso teórico nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil. A forma de combatê-lo seriam as políticas de ações afirmativas, com objetivo de estabelecer representatividade das minorias étnicas para alteração da discriminação nas instituições.

E na Teoria Estrutural, é demonstrado como o racismo transcende o domínio da conduta individual, e destaca a dimensão do poder como componente essencial das relações étnico-raciais não apenas o poder individual de uma certa raça sobre outra, mas de um grupo racial sobre outro grupo racial, caracterizado pelo controle do aparelho institucional

por um grupo, "[...] Em resumo: o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional" (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Racismo e marxismo

Como referencial teórico analítico utilizaremos o materialismo histórico-dialético. Para Almeida (2019), existe uma grande controvérsia no seio no movimento negro brasileiro, pois parte do movimento acredita na incompatibilidade do marxismo com a questão racial, sendo que esta desconfiança tem dois motivos: o primeiro é o fato do marxismo, enquanto método, ter sido apropriado pela "branquitude", foi adotado como privilégio branco, assim, as questões raciais não foram debatidas com a sua devida importância; o outro motivo é a falta de conhecimento das contribuições existente acerca da questão racial que partem do marxismo, pois as obras não são divulgadas e as leituras são esquecidas ou há um afastamento em razão do primeiro motivo.

Esse afastamento entre o marxismo e as questões raciais é prejudicial para o entendimento do racismo, inviabiliza o marxismo enquanto método e teoria que possibilitam olhar a realidade naquilo que ela tem de mais profundo e concreto. Não entender a desigualdade social e os privilégios a partir do racismo, e este como elemento de compreensão histórica, compromete o papel que o marxismo assumiu desde sua origem. Também, a questão racial quando não se conectar com o marxismo, e não levando em consideração as determinações econômicas que constituem os cenários políticos, jurídicos, educacionais e as subjetividades, todas as forma de exploração e opressão, o movimento negro deixa de entender aspectos fundamentais da sua constituição enquanto movimento negro brasileiro (ALMEIDA, 2019). Dessa forma, é fundamental a aproximação do marxismo com a questão racial e, em razão disto, escolhemos o materialismo histórico-dialético

como método, como instrumento teórico para análise e discussão dos dados que serão coletados em nossa pesquisa.

O marxismo lutou pela liberdade dos povos oprimidos e por meio da formação de seus quadros produziu milhares de intelectuais africanos e negros na América, que adotaram o método e a teoria do materialismo histórico-dialético para a interpretação da realidade, culminando na série de revoluções africanas de aspirações marxistas das décadas de 1960 e 1970, que resultou na libertação dos países africanos do julgo colonial e a conquistas dos direitos civis nos Estados Unidos.

Existem novas leituras da questão racial na perspectiva marxista, podemos citar alguns estudiosos que discutiram as questões raciais usando o materialismo histórico-dialético: nos Estados Unidos, Angela Davis, ex-membro do Partido dos Panteras Negras de orientação marxista-leninista, na África, Amílcar Cabral, Achille Mbembe e Frantz Fanon; no Brasil, Florestan Fernandes, Clóvis Moura e tantos outros.

Considerações finais

É certo que pesquisar tema tão instigante e atual, e ainda a partir da análise dos currículos dos cursos de formação de soldado e oficial da PMRO, coloca-nos grande responsabilidade, principalmente relativa aos caminhos que iremos trilhar, mas também nos faz pensar sobre nossa responsabilidade com os processos formativos que acontecem em quaisquer espaços, sejam eles escolares ou não escolares, formais ou informais.

Dessa forma, esperamos que os resultados da pesquisa sirvam para o reconhecimento de que o racismo é um dado fundamental para se discutir sobre a formação policial militar no Brasil e para o aprofundamento da discussão dos grandes problemas enfrentados pela segurança pública.

Enquanto o oficialato das polícias militares estaduais não discutirem o racismo como dado significativo na constituição das policiais militares brasileiras e na formação de seus quadros, será praticamente impossível pensar na instituição de uma polícia militar comunitária.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismo nos plurais)

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm** Acesso em: 28 Set. 2020.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9394 de 24 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito doa assassinatos de jovens.** Câmara dos Deputados. 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens Acesso em: 20 fev. 2020.

CABRAL, A. **Guiné-Bissau**: nação africana forjada na luta. Lisboa. Nova Aurora, 1974.

CERQUEIRA, D. [et al]. **O Atlas da Violência.** IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBPS), 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FANON, F. ***Os condenados da terra***. 42. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus Edusp, 1965. 2v. (Ciências Sociais Dominus, 3).

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editoras Perseu Abramo e Expressão Popular, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade: curso do Collège de France (1975- 1976).** Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

MOURA, C . **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Ática, 1994.

MOURA, C. **Rebeliões da senzala.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988a.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988b.

CAPÍTULO 5

O PENSAMENTO COMPUTACIONAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO SUPORTE TEÓRICO-PRÁTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Gilson Pedroso dos Santos[1]

José Ricardo e Souza Mafra[2]

Introdução

No presente trabalho propõe-se a discussão sobre o Pensamento Computacional (PC) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como suporte teórico-prático para formação inicial dos graduandos em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará. Essa discussão é importante, uma vez que, no atual contexto sócio-político-educacional, pode-se perceber que vários desafios vêm à tona no que tange a melhoria na qualidade da educação brasileira como, por exemplo, o combate e a redução da evasão escolar e do analfabetismo (inclusive o funcional), dentre outros.

O objetivo geral desse trabalho será investigar como o Pensamento Computacional e as TDIC podem ser articuladas como uma base de ação epistemológica para a Formação Inicial de Professores. Já os objetivos específicos são: **a)** Apresentar uma problemática de discussão relacionada ao Pensamento Computacional com graduandos (futuros professores), tendo em vista propósitos relacionados ao ensino através de recursos computacionais; **b)** Selecionar artefatos tecnológicos e verificar como eles podem ser utilizados para auxiliar no processo educativo; **c)** Apresentar e discutir com graduandos de uma universidade pública de Santarém, do curso de licenciatura integrada em matemática e física, ações propositivas e experimentais visando uma compreensão e domínio

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), polo UFOPA, na linha de pesquisa "Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo". E-mail: gilson.santos@ufopa.edu.br.

[2] Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Orientador da pesquisa E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br.

de recursos tecnológicos, úteis para os processos de ensino-aprendizagem; **d)** Propor atividades de formação que envolvam a discussão do uso das tecnologias numa perspectiva emancipatória e também do PC como uma habilidade tão necessária no século XXI; e) Investigar e promover uma discussão sobre o Pensamento Computacional no contexto amazônico, mais precisamente na região oeste do Pará (município de Santarém), com o auxílio das TDIC, articuladas ao processo de formação inicial de professores, além de articular as atividades propostas com temas contemporâneos inerentes ao trabalho docente e à educação na Amazônia.

Como trabalhos relacionados, cita-se Vásquez Giraldo (2014), que investigou tendências de formação docente em diversos países, currículos que envolvem o PC, bem como a utilização dessa abordagem, para que fosse possível traçar um perfil docente relacionado ao desenvolvimento do PC. Pasqual Júnior (2018) realizou um estudo de caso, de cunho exploratório, que teve como fonte de análise a plataforma Code.org. O autor buscou analisar as concepções de ensino e aprendizagem presentes em uma plataforma on-line, com o intuito de criar indicadores para a docência, de forma a nortear processos de formação pedagógica. Herrera Bonifacio (2017) procurou conhecer as necessidades de formação dos professores orientados para o Pensamento Computacional e com base nos resultados obtidos, no desenvolvimento de um programa formativo integrado ao trabalho docente.

Face às grandes transformações globais e a maciça disseminação, bem como a popularização da internet e das novas tecnologias, faz-se necessário a busca por formas mais eficientes, atrativas e lúdicas de aliar o uso das novas tecnologias para fins educativos. A Amazônia também é uma região que necessita profundamente de grandes transformações na educação. Assim, unir o poder das TDIC, para promover uma educação aliada à tecnologia, são formas de tentar mudar a realidade de uma região que fica, muitas das vezes, pelas suas peculiaridades, à

margem das mudanças sociais, tecnológicas e educacionais que ocorrem em outras regiões do planeta.

Ressalta-se, por fim, a necessidade de se discutir com os futuros professores da educação básica, professores que atuarão no contexto amazônico, sobre como eles podem desenvolver suas práticas pedagógicas, usando as novas tecnologias educacionais e também o PC, para que possam auxiliar os alunos a desenvolver habilidades e competências tão necessárias no século XXI que estão diretamente relacionadas ao uso das tecnologias.

Referencial Teórico

Desenvolver práticas educativas que tenham como objetivo à formação do cidadão, aptos a lidar com os novos desafios da sociedade atual, cada vez mais permeado pelas tecnologias, torna-se um elemento indispensável quando se almeja promover uma educação de qualidade. Em plena era onde as tecnologias estão presentes em todos os aspectos da vida moderna, não se pode continuar ensinando a estudantes da mesma forma como se vem fazendo desde os princípios da escola, baseado em práticas educacionais inspiradas em modelos reducionistas (FRANÇA, SILVA e AMARAL, 2013).

Além da inserção das TDIC na educação, é apresentado como algo extremamente relevante, o Pensamento Computacional, uma das competências tão necessárias, quanto saber ler e escrever, para o exercício pleno da cidadania no século XXI, uma vez que esse pensamento é essencial para que o indivíduo possa desenvolver diversas habilidades, tais como: criatividade e cognição (BLIKSTEIN, 2008). Segundo França, Silva e Amaral (2012, p. 2), "Pensamento computacional é saber usar o computador como um instrumento de aumento do poder cognitivo e operacional humano, aumentando a nossa produtividade, inventividade e criatividade". O PC refere-se ao uso de conceitos e ferramentas da computação para o desenvolvimento de determinadas habilidades no ser humano, tornando este um indivíduo que interage e participa da vida em sociedade. Ele auxilia também na

construção do poder e nos limites dos processos computacionais se forem executados por humanos ou por máquinas.. O PC envolve, dessa forma, ações como resolver problemas, desenhar sistemas e entender o comportamento humano, inspirados nos conceitos fundamentais das Ciências da Computação (WING, 2006).

Além disso, este trabalho visa discutir sobre a Formação de Professores, processo este essencial para a qualificação dos professores, bem como para a melhoria da prática docente e profissional. A formação de professores, como objeto de estudo, integra debates que foram se ampliando no nosso país desde o final da década de 1970, mas que assumiu maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, com implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (MARTINS, 2009). Embora o tema já venha sendo discutindo há algumas décadas, é necessária a criação de uma nova cultura de formação de professores que envolva troca e partilha de experiências de formação, envolvendo as escolas e as instituições de ensino superior (NÓVOA, 1992).

Os fundamentos para discutir qualidade formativa de professores e, portanto, qualidade educacional, estão na ênfase dos seguintes aspectos: **1)** Que o fato educacional é cultura; **2)** Que o papel do professor é absolutamente central; **3)** Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; **4)** Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; e, **5**) Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos (GATTI, 2016).

Nóvoa (1992, p. 17), informa que "A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança". A formação não ocorre anteriormente a mudança, ela ocorre durante e é produzida nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É nesta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que se atribui um novo sentido

às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992).

Além disso, as instituições de ensino superior possuem a responsabilidade social com a formação docente e com a educação brasileira. E mesmo em contextos adversos, é exequível engendrar práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que considere a dimensão ética e política, assim como as discussões e reflexões sobre os propósitos da educação (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

Hipóteses

Os estudos de Vásquez Giraldo (2014), Pasqual Júnior (2018) e Herrera Bonifacio (2017) embora discutam sobre Pensamento Computacional e Formação Docente, os mesmos foram desenvolvidos em centros urbanos com características diferentes da região amazônica. Dessa forma, o presente trabalho propõe abordar a formação de professores na perspectiva do pensamento computacional e do uso emancipatório das tecnologias da informação de comunicação com os futuros docentes que atuarão em escolas da Amazônia. Destaca-se ainda a necessidade que a formação considere as peculiaridades da região amazônica, as singularidades do trabalho docente, bem como os desafios e possibilidades da escola que está inserida no contexto amazônico.

Considera-se, assim, a seguinte tese inicial: a incorporação do Pensamento Computacional e o uso das TDIC, em um ambiente de formação inicial, pode influenciar de modo positivo na formação de graduandos dos cursos de licenciaturas. Dessa forma, têm-se como hipóteses: a) As atividades previstas, podem contribuir no itinerário de formação, ao possibilitar o uso emancipatório das TDIC; b) O PC pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, devido ser possível sua implementação como uma base epistemológica possível, na educação tecnológica, na Amazônia; c) A formação inicial pode

integrar o uso da TDIC, aos princípios do PC, juntamente com reflexões sobre a educação na Amazônia.

Percurso Metodológico

Para tentar responder a problemática apresentada será planejada uma ação metodológica, considerando a abordagem do Pensamento Computacional e o uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, nos cursos de licenciaturas. Como os cursos possuem suas especificidades, a ação proposta terá elementos e diretrizes comuns, independente da natureza da formação. Em relação à natureza da pesquisa, caracteriza-se como uma investigação de cunho exploratório, desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2011).

Conforme Gil (2002), "a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". Assim, a investigação a ser realizada será do tipo pesquisa participante, uma vez que se busca o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no estudo e superação da questão norteadora principal deste trabalho.

Além disso, a fim de se alcançar os objetivos propõe-se uma metodologia dividida em doze etapas: **a) 1ª etapa:** Pesquisa Bibliográfica e Revisão Crítica da Literatura sobre o Tema; **b) 2ª etapa:** Serão analisados os PPC's dos cursos de licenciatura. Também se verificará as instalações, nas quais os cursos funcionam, com a finalidade de caracterizar os cursos e a instituição de ensino superior. Antes da aplicação das atividades de formação, os graduandos, um total de 30 alunos que estejam cursando a partir do quinto semestre, responderão o questionário sobre TDIC, PC, processo de ensino como um todo, dentre outras questões. As informações obtidas serão importantes para traçar o perfil dos participantes e verificar possíveis ajustes no planejamento das atividades; **c) 3ª etapa:** O planejamento do curso decorrerá de acordo com a análise do PPC dos cursos. As oficinas também envolverão conteúdos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, articulados com o

PC e as TDIC; **d) 4ª etapa:** Seleção dos licenciados que participarão do curso. Para o aluno ser selecionado, este deverá estar regularmente matriculado e cursando a partir do quinto semestre. Também será levado em consideração o aspecto socioeconômico; **e) 5ª etapa:** Aplicação do curso geral de formação com os graduandos dos cursos de licenciatura da UFOPA, na qual serão desenvolvidos sessenta encontros durante um semestre letivo. O curso terá carga horária de cento e oitenta horas, sendo que cada um dos encontros terá a duração de três horas. Dessa forma haverá cerca de 60 encontros que ocorrerão de forma presencial. Ressalta-se que ao final de cada um dos encontros, será utilizado o Relatório-Avaliação proposto por D'Ambrosio (1996); **f) 6ª etapa**: Avaliação final dos graduandos sobre o curso. Os graduandos serão entrevistados nessa fase; **g) 7ª etapa**: Análise e discussão dos resultados. As entrevistas e os relatórios serão analisados para verificação se os objetivos foram alcançados. Os dados obtidos serão refletidos, tratados e transformados em informação para que se possa verificar o impacto da pesquisa; **h) 8ª Etapa:** Elaboração do curso específico para a licenciatura integrada em matemática e física. Com base na análise dos resultados do curso geral, será planejado o curso específico; **i) 9ª Etapa:** Seleção dos participantes. Os participantes serão selecionados contando apenas com alunos do curso de licenciatura integrada em matemática e física; **j) 10ª Etapa:** Aplicação do curso específico, em que terá uma carga horária de 180 horas, sendo 60 encontros de 3 horas, durante um semestre letivo. **k) 11ª** Etapa: Avaliação. Será realizada uma avaliação sobre o desenvolvimento do curso pelos atores envolvidos no mesmo; **l) 12ª Etapa:** a análise dos resultados obtidos, será realizada a partir dos pressupostos da análise de conteúdo e análise de discurso.

Para recolha dos dados relacionados à investigação serão utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, diário de campo, fotografias, gravações audiovisuais, relatório-avaliação, dentre outros.

Resultados Esperados

Como resultados esperados destaca-se: a validação da importância de formar professores capazes de utilizar tecnologias de forma emancipatória e não alienadora; a possibilidade de aplicação dos princípios do PC por parte dos docentes no processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento de um constructo teórico, como uma base de ação epistemológica para a Formação Inicial de Professores, voltada para a capacidade do professor de compreender e implementar recursos tecnológicos em cenários de aprendizagem; que estes recursos possam propiciar uma reflexão e reconfiguração do ambiente educacional, diretamente conectado com os problemas que envolvem a educação na Amazônia.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BLIKSTEIN, P. **O Pensamento Computacional e a reinvenção do computador na educação**. 2008. Disponível em <http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/Ol_ pensamento_Computacional.hml>. Acesso em: 05 set. 2017.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Papirus Editora, 1996.

FRANÇA, R. S.; SILVA, Waldir C.; AMARAL, H. J. C. **Ensino de Ciência da Computação na Educação Básica: Experiências, Desafios e Possibilidades**. In: XX Workshop sobre Educação em Computação, Curitiba. Anais do XXXII CSBC, 2012.

FRANÇA, R. S.; SILVA, Waldir C.; AMARAL, H. J. C. **Despertando o interesse pela ciência da computação: Práticas na educação básica.** In: Proceedings of International Conference on Engineering and Computer Education. 2013. pp. 282-286 .

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, v. 5, p. 61,

2002.

HERRERA B, S. **Propuesta de Programa Formativo en Pensamiento Computacional para Docentes de Primaria del Colegio Simón Bolívar del municipio de Dajabón, República Dominicana**. 2017. Tese de Doutorado. Grupo GRIAL.

MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. Prefácio: Abordagens teóricas e construções metodológicas: algumas reflexões. In: _____ (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2011.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

PASQUAL JÚNIOR, P. A. Pensamento Computacional e Formação de Professores: uma análise a partir da plataforma Code. org. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul.

VÁSQUEZ GIRALDO, A. L. **Hacia un perfil docente para el desarrollo del pensamiento Computacional basado en educación STEM para la media técnica en Desarrollo de Software**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidad EAFIT.

WING, J. M. **Computacional Thinking.** Communications of the ACM, v. 39, n. 3, 2006. Disponível em: http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/publications/ Wing06.pdf>. Acesso em: 11 de set. de 2009.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A DIFERENÇA EM FOCO NA UNIVERSIDADE

Hector Renan da Silveira Calixto [1]

Tânia Suely Azevedo Brasileiro [2]

Palavras iniciais

Face à abrangência e ao ritmo das transformações que a sociedade contemporânea assiste, especialmente em termos das dimensões éticas e culturais, a Universidade tem se defrontado com múltiplos desafios. Dentre esses, destacam-se as questões relacionadas às diferenças, ou seja, à diversidade e à inclusão que dizem respeito à sociedade como um todo. Considerando-se a função social que exerce, lhe cabe repensar sua atuação e incorporar políticas públicas mais abrangentes, voltadas à formação humana integral.

Ressalta-se o papel das Universidades, que "por estarem voltadas para a sociedade, podem contribuir para criação, fortalecimento e ampliação da democracia e participação ativa de movimentos sociais e da população em geral [...] pode contribuir para a formação plena de sujeitos" (MONFREDINI, 2016, p. 9). Portanto, tributa-se a esse espaço a responsabilidade para com uma formação que não se reduza à

[1]Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do educador, práxis pedagógica e currículo. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Assistente do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). ORCID: 0000-0002-4227-6625. hectorscalixto@gmail.com.

[2] Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP). Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha, título revalidado na Faculdade de Educação da USP. Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (UFG/RJ) e Mestrado em Tecnologia Educacional pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). Docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação na Amazônia (PPGE/PGEDA), e doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) da UFOPA. Orientadora da pesquisa. ORCID: 0000-0002-8423-4466. Orientadora da pesquisa. E-mail: brasileirotania@gmail.com.

preparação para o mercado de trabalho; mas, esteja pautada em uma dimensão do exercício pleno das virtudes democráticas e da cidadania, e que ratifique a ética e a corresponsabilidade social com as diferenças.

No campo da inclusão escolar, "[...] as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas" (ANJOS, 2011, p.367). Essa postura se reflete na dinâmica curricular e didático-pedagógica, principalmente dos cursos de formação de professores. Ao tratar das deficiências como algo exterior a elas, seus temas e conteúdos são colocados em forma de apresentação e mera constatação da presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares e, naturalmente, às dificuldades que representam para a organização do trabalho pedagógico.

Na perspectiva dos cursos de Pedagogia, faz-se oportuno refletir como transformar o espaço acadêmico em um *lócus* capaz de aprofundar o debate das diferenças, com foco nas pessoas com deficiência. A licenciatura em Pedagogia convida a uma dupla reflexão: a primeira refere-se à formação para atuar nas ações educativas e nas práticas pedagógicas, tanto no âmbito da educação formal quanto da informal e/ou não formal. A segunda trata da determinação oficial para incluir, em seus currículos, disciplinas voltadas para a educação inclusiva e a educação especial. Dessa forma, apresenta-se como questão problematizadora: como está constituída a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no que se referem às diferenças e aos diferentes, em especial, das pessoas com deficiência, em universidades públicas federais da região Norte?

A fim de desenvolver o estudo apresentado, opta-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio dos princípios da pesquisa-ação crítico colaborativa (PIMENTA, 2005). Essa escolha se deve ao fato de que esse tipo de pesquisa permite uma ampla e explícita interação entre os participantes da pesquisa e o pesquisador, além do objeto investigado ser construído pela situação observada e pelos problemas encontrados nela (THIOLLENT, 1992). A pesquisa-ação também se justifica por não estar limitada apenas a ação, mas, poder aumentar o

conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência/conhecimento dos participantes considerados na pesquisa (THIOLLENT, 1992). Dessa forma, busca-se delimitar o estudo empírico no curso de Licenciatura em Pedagogia nos campi sede de 4 (quatro) Universidades federais (UFs), localizadas no Estado do Pará; são elas: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Para a coleta de dados serão selecionados dois grupos de participantes: docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das 4 (quatro) UFs. Serão realizados grupos focais com os docentes que atuam com as disciplinas de Educação Inclusiva e Educação Especial, inicialmente na modalidade presencial virtual, a fim de discutir e conhecer as estratégias, os conteúdos e os referenciais que utilizam nessas disciplinas. Após essa etapa, serão construídas coletivamente propostas de práticas de formação a serem aplicadas nestas disciplinas durante dois semestres, sendo realizados encontros mensais para avaliação e retroalimentação das práticas formativas com os docentes participantes do grupo focal. Os discentes matriculados nessas disciplinas participarão através de pesquisa *survey*, utilizando perguntas de escala likert, que será aplicada no início da disciplina e ao final da mesma, com a intenção de verificar a influência/intensidade com que as práticas formativas, integradas a estas disciplinas, contribuíram para uma formação integral desses futuros pedagogos, revelando o seu nível de consciência humana transcendental.

A diferença em foco na formação inicial de professores

A questão das diferenças sempre esteve presente na vida em sociedade, em diferentes épocas e contextos. Isso constitui a própria vida em sociedade, nas múltiplas relações que os sujeitos estabelecem com eles mesmos e com os outros. O estranhamento diante do diferente constitui uma das características do convívio humano.

Face a esse estranhamento, e às vezes desconforto diante das diferenças, buscaram-se formas de explicar a sua existência. Nessa perspectiva, historicamente assistiu-se ao surgimento de diferentes modelos explicativos e interpretativos, cada um deles pautados em matrizes de racionalidade que apontavam para razões teológicas, do senso comum, biológicas e culturais. Esses modelos procuravam indicar, a partir da definição das causas, formas mais adequadas para o trato com os sujeitos e suas diferenças (CALIXTO; RIBEIRO; 2017).

Em tempos recentes ações voltadas a promoção de mudanças na relação que a sociedade brasileira estabelece com as diferenças, entre essas a deficiência, podem ser observadas. Serve de exemplo a Lei Brasileira de Inclusão, a legislação mais recente que trata do tema e que tem como objetivo principal "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015).

Essa tentativa de mudança nas relações com as pessoas com deficiência, buscando sua inclusão social e cidadania plena, perpassa pela formação dos licenciados em pedagogia referente a educação especial. Dessa forma, a formação de professores que considera a relação humana com as diferenças possivelmente acompanha as mudanças sociais que são (em parte) promovidas pelas políticas públicas, que buscam a inclusão de alunos com deficiência.

Provocar nesses professores em formação a possibilidade de mudança na relação com o outro é promover a irrupção do outro, conforme apontado por Skliar (2003), além de contribuir para promover a quebra de algumas barreiras identificadas nessa relação com o outro. Nesse sentido,

> Muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos), [...] por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro lado, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico) (AMARAL,1998, p. 16).

A presença desse outro diferente é sempre um problema, pois questiona a nossa própria identidade. Nos leva a refletir sobre a constituição cultural desse ser diferente e de nossa própria cultura, levando a conflitos sociais, uma vez que esse encontro com o outro diferente, como esse outro que "me" é estranho, é inevitável por estarmos em um mundo heterogêneo (SILVA, 2000).

Nesse sentido, esse outro diferente é atravessado por várias crenças que o representam como não-educável, incapaz, inadequado, entre outras. Isso leva com que esse outro diferente seja, em alguns momentos, invisibilizado nas relações que são estabelecidas entre ele e os demais sujeitos da nossa sociedade, em particular, entre ele e seus professores.

Para que a formação desses sujeitos, futuros professores, ocorra de forma que apresente resultados que reflitam na futura atuação é preciso levar em consideração não apenas os elementos curriculares e conteudistas, mas também proporcionar uma reflexão a respeito de como experiências e posicionamentos pessoais possam interagir com a prática profissional.

Para que essa reflexividade seja promovida considera-se os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, o que Tardif (2002) denomina de saberes humanos a respeito dos seres humanos. Sobre isso, o autor indica que esse saber está relacionado às regras e poderes "mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Ela também está ligada a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação" (TARDIF, 2002, p. 22). Assim, a interação entre formador(a) futuro(a) professor(a) futuro(a) aluno(a) leva em conta essa relação humana, sendo isso um dos elementos constituintes dos saberes docentes.

Com base no exposto, esses saberes devem fazer parte da formação do professor, uma vez que a sua identidade profissional é construída durante a sua vida no exercício da profissão, sendo considerada toda a sua trajetória integrante do processo de formação. Nóvoa (2009, p. 22) aponta que nesse processo é preciso "elaborar um

conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica".

Corroborando com o autor, defende-se a participação dos próprios professores no processo de formação de futuros docentes que favoreçam o movimento de conhecimento pessoal e a possibilidade de mudanças de ações nos âmbitos atitudinal e educativo. Assim,

> O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativas próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 28).

De certa forma os estudos que fazem relação da formação de professores com a educação especial e/ou inclusiva perpassam pelas concepções/crenças de que a sociedade compartilha os valores a respeito das diferenças. Com isto, as percepções precisam extrapolar o "funcionamento social e escolar, exigindo mais do que a crença em sua diluição completa, a subversão dos seus princípios no cotidiano" (RAHME; MRECH, 2008, p. 29).

Esse movimento de observar o "outro" a partir da sua diferença, não como diferença em relação ao "eu", mas como diferença desse "outro" a partir dele mesmo, proporciona a reflexão do próprio "eu" (SKLIAR, 2003). Nessa saída de uma posição de egoísmo, e mesmo que haja uma busca pela manutenção dos mitos criados e perpetuados socialmente, "o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro" (SKLIAR, 2003, p. 44). Entende-se que essa irrupção do outro tira a invisibilidade desse outro, ou então a existência dele apenas como forma de definição da nossa própria identidade.

Para não concluir...

A mudança para uma compreensão dos sujeitos diferentes, a partir de uma visão propositiva, faz-se necessário integrar a formação de professores com discussões sobre as diferenças, considerando não apenas tolerar, respeitar e admitir, mas também proporcionar explicações de como ela é ativamente produzida (SILVA, 2000).

Essa mudança se apresenta como um desafio na dimensão social das relações, pois influencia a constituição dos sujeitos envolvidos (professores formadores/formandos e alunos com deficiência) e leva a se observar de forma mais ampla a formação oferecida aos professores para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula na educação básica (GATTI, 2017).

Com isso, esse outro diferente se torna visível e exige a superação dessas barreiras como possibilidades de mudanças na forma de se relacionar por parte dos professores licenciados em pedagogia.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In*:* AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-32.

ANJOS. H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. *In:* MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 367-394.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 10 ago. 2019.

CALIXTO, H. R. S.; RIBEIRO, A. E. do A. A Universidade como espaço de diálogo com as diferenças e os diferentes: análise de uma experiência com alunos de Pedagogia. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 322-337, jul./dez. 2017

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

MONFREDINI, I. As possibilidades de formação de sujeitos na Universidade. In: MONFREDINI, I. (Org.). **A Universidade como espaço de formação de sujeitos**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 7-20.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa–ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir da experiência com a formação docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p.521-539, set/dez, 2005.

RAHME, M.; MRECH, L. M. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. **Paidéia (Belo Horizonte).** v. 5, n. 5, p. 23-45 jun./dez. 2008.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1992.

LINHA DE PESQUISA 2

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 7

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE BELTERRA: UMA LEITURA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Glaucilene Sebastiana Nogueira Lima[3]

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares[4]

Introdução

Em um momento histórico em que os direitos do cidadão encontram-se sob ameaça, haja vista a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016 e a consequente limitação dos gastos e investimentos da União, em especial nas áreas sociais, é premente analisar a temática educação integral no Brasil.

O presente estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, integra o Projeto[5] intitulado "A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém: identificação e análises das singularidades, com vistas ao aprimoramento". Suscitou assim, como problema de pesquisa, como efetiva-se o processo de construção e composição de ações indutoras de educação integral na esfera municipal de Belterra[6], considerando

[3] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia (PGEDA), Associação em Rede, Polo Santarém/Ufopa. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR/Ufopa). E-mail: glaucis.lima@gmail.com. Linha de pesquisa 2: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

[4] Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq -Brasil (nº do processo 304018/2018-0). Orientadora da pesquisa. E-mail: lilia.colares@hotmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5915-6742. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/9671465461954562.

[5] Projeto aprovado pelo CNPq, coordenado pela Profª. Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

[6] Para um maior aprofundamento das características que compõe o município de Belterra indicamos os estudos de Santos (2016); Sousa (2020).

suas contradições no contexto histórico da política pública de educação brasileira, tendo como referência a Pedagogia Histórico-crítica? Tem-se como recorte temporal o período de 2009 a 2020, esse recorte deu-se em função da implementação da política pública Programa Mais Educação a nível nacional como ação prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulado através do Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010, que foi desenvolvida no município de Belterra a partir de 2012. Abrangendo assim a análise da gestão municipal educacional de 2009 a 2012, 2013 a 2016 e 2017 a 2020.

A complexidade do quadro estudado exige a organização pautada por categorias conceituais e analíticas, tomando-se como base um conjunto de questões orientadoras das reflexões: Como o sistema municipal de ensino se organiza no sentido de atender as políticas de educação integral? Quais as políticas de educação integral desenvolvidas no sistema de ensino de Belterra? Como à educação integral se configura nos documentos normativos e plano municipal de Belterra como município que compõe a Região Metropolitana de Santarém, que instituiu sistema próprio de ensino? De que maneira as políticas de educação integral foram implementadas? Outro questionamento preliminar trata das mediações entre sociedade, Estado e política pública de educação, indicando em que medida a educação integral, movimenta-se dialeticamente na perspectiva da educação para a formação integral do ser humano na perspectiva da teoria da Pedagogia Histórico-crítica. Ainda, pautadas na localização circunstancial, na dinâmica e funcionamento das políticas/ações e ou Programas, temos os seguintes questionamentos: Como se dá a dinâmica e organicidade dos programas de educação integral em sua materialidade como política pública em Belterra, nas gestões de 2009 a 2020, considerando seus elementos constitutivos, no sentido de possíveis aproximações e distanciamento com a PHC[7]?

[7] Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante desses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de construção e composição de ações indutoras de educação integral em Belterra, considerando suas contradições no contexto histórico da política pública de educação brasileira, tendo como referência a Pedagogia Histórico-crítica. Foram definidos os objetivos específicos, a saber: a) Compreender na historicidade da educação a política de educação integral (aspectos legais, filosóficos, pedagógicos) e como a PHC se apresenta enquanto proposta contra-hegemônica; b) Discutir a educação integral como direito materializado nos planos nacionais e municipal; c) Caracterizar as experiências/ações pedagógicas consideradas como política indutora da educação integral desenvolvidas na gestão da rede pública de Belterra; d) Relacionar analiticamente as dificuldades enfrentadas e as alternativas encontradas na implementação da política de educação integral em escolas públicas.

Nesta investigação, reconhecemos o avanço no desenvolvimento de políticas vinculadas a educação integral, porém essas explicitam contradições, evidenciadas por meio do processo de descontinuidade das políticas. Assim, defendemos a tese que a educação integral é um direito e deve estar inserida no sistema de ensino como política de atendimento contínuo e não com ações pontuais, para tanto, faz-se necessário associar as fontes estáveis e suficientes de recursos como objetivação da escola na formação integral do ser humano na perspectiva da PHC de Saviani.

Procedimentos teóricos metodológicos

Entre recuos e avanços, contradições, mediações e superações, está à construção histórica do mundo. Revelar a essência do real, para criticamente compreendê-lo, é o desafio da investigação comprometida com a construção de uma teoria crítica. Sendo assim necessário "uma exposição densa e articulada para expor o movimento real, a partir de suas conexões e relações (LOMBARDI, 2010, p.12). Nessa

perspectiva, o método dialético exige do sujeito que pesquisa cientificamente um exercício no qual,

> [...] a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (MARX, 2010, p. 28).

Nesse sentido, realizamos o levantamento bibliográfico por meio do estudo de autores que discutem as políticas públicas educacionais, os aspectos da estrutura, organização, implementação com vistas nos objetivos legais e regulatórios, bem como os que abordam a realidade social em que se desenvolvem, atentando ao contexto universal de influências na elaboração dos documentos verificados, que orientam a implementação da política de educação integral no Brasil e o contexto singular e particular.

A pesquisa é desenvolvida utilizando-se a análise documental, recorrendo aos documentos legais e aos dispositivos que norteiam as políticas educacionais no âmbito nacional e local, para a apropriação dos aspectos técnico pedagógicos, institucionais, operacionais e legais dos programas e projetos das ações indutoras de educação integral por meio da Legislação, Planos (nacionais e municipais), documentos oficiais de orientação técnico-pedagógica, relatórios. Assim, consideramos que os "documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados" (ANDRÉ, 2013, p.100).

Com o aprofundamento de leituras e estudo do campo conceitual, a partir do diálogo com autores e acesso aos estudos que se dedicaram para a compreensão sobre as políticas educacionais; análise documental, dados estatísticos e censitários, e assim, realizar "exposição densa e articulada para expor o movimento real, a partir de suas conexões e relações (LOMBARDI, 2010, p. 12).

No que se refere aos procedimentos, os instrumentos e as referências de análise trabalhamos com categorias que emergem na pesquisa e são analisadas com base nos pressupostos da PHC, assim, na análise documental utilizaremos como categoria de análise da materialidade partindo do sistema educacional municipal, políticas e ações de educação integral, fundamentos das ações/políticas, planejamento, financiamento, organicidade, continuidade e descontinuidade de políticas.

Adotamos como característica de análise para fundamentar o estudo com base nos pressupostos explicitados no quadro teórico proposto por Saviani (2008): o Sistema de Ensino; teoria vivenciada e formulada e questão da continuidade e descontinuidade.

Compreendendo-se que a ciência não é neutra, esta pesquisa pretende ser movida pelo compromisso com a busca de contribuir para o avanço do conhecimento e para que estas reflexões possam de alguma maneira suscitar debates e processos formativos junto a gestores, profissionais da educação e estudiosos do tema da Educação Integral.

O caminho percorrido

Para nos situarmos com relação a produção da temática da questão da pesquisa em âmbito Nacional, realizamos o levantamento da quantidade de pesquisa na plataforma do banco de teses da Capes na área de educação por meio dos descritores: educação integral (13108 teses); educação integral e o direito a educação (13958 tese); direito a educação integral (4692 tese); formação integral (7659 tese); pedagogia histórico-crítica (4659 teses); região metropolitana (807), Santarém (18 teses) e Belterra (não há teses na áreas de educação).

Para melhor compreensão da política de educação integral, realizou-se um mapeamento dos trabalhos que vêm sendo produzidos sobre a temática da educação integral no Brasil, no período compreendido entre 2014 a 2019[8]. Assim, selecionou-se três descritores

[8] O mapeamento dos anos anteriores que compõe o recorte temporal da pesquisa pode ser analisado por meio dos estudos de Monteiro (2016).

para a análise, a saber: Educação Integral, Programa Mais Educação, Tempo Integral e identificou-se o aparecimento de mais de uma categoria nos títulos das pesquisas como Educação integral e tempo integral, e Mais Educação e Educação Integral. Optou-se por estudo de dissertação ou tese que contemplasse cada uma das categorias.

Política de educação integral e a PHC

Na educação brasileira a existência da escola de turnos legitimou a opção do Estado brasileiro pela expansão descompromissada com a qualidade, não apenas pela diminuição da carga horária escolar, como também por todos os outros encaminhamentos de política pública, frutos dessa decisão.

As experiências educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre outras experiências locais, nos munícipios e Estados, dentro do que possibilitava a conjuntura política, e o instrumental técnico de seus agentes e intelectuais, permitiam mesmo que contraditoriamente, aproximações com a concepção de formação humana integral. Cada uma delas, a seu modo, procurou, em cada tempo histórico, alcançar a educação de qualidade pretendida, que incluía a ampliação da jornada escolar em espaços físicos condizentes à propostas e com instrumentos e arranjos governamentais.

A convergência dessas concepções incide no princípio unitário da escola e em sua finalidade. A educação de qualidade é aquela que possibilita a formação completa do ser humano de forma unitária, como sugere Gramsci (2001), elevando a consciência do senso comum para o senso crítico e possibilitando estabelecimento de conexão entre espaços e tempos da escola e da comunidade, buscando o desenvolvimento do ser humano de forma ampla.

Santos (2016) explicita que ao considerarmos a educação como uma política pública, sua concretização conforme disposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB (1996) é um direito de todos e dever do Estado. Nesse contexto, destacamos a importância da atuação dos municípios e os desafios para o cumprimento do atendimento da

educação escolar pública, respectivamente, por parte das suas secretarias municipais de educação, considerando a história da sociedade brasileira, de exclusão social e do acesso à educação, bem como a questão quanto à continuidade e descontinuidade nas políticas educacionais, o que traz desafios para a garantia do exercício da democracia e cidadania da população. As políticas sociais, e as educacionais, em especial "são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social" (HOFLING, 2001, p.31).

Na análise de Saviani (2008) para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação corroborada na proposta de Colares e Colares (2013), que as condições para a implementação da política devem ser criadas da forma mais equilibrada e participativa mediante a integração, nos processos decisórios, de vários segmentos com interesses conflitantes do setor educacional.

De acordo com Saviani (2019) devemos resistir a lógica dominante, por meio de diversas ações, cujas estratégias devem ser acionadas de acordo com a relação de forças detectadas à luz da análise das situações enfrentadas. Assim, uma das alternativas para a escola é fazer uso da Pedagogia Histórico-crítica como teoria contra-hegemônica.

Considerações parciais

De acordo com a análise dos estudos nessa área, ao longo da história a escola tem sido prioritariamente compensatória, atuando, pois, na contramão da emancipação humana. Historicamente, atribuiu-se à escola funções de assistência social, preventivas à vulnerabilidade educacional e meramente ocupacionais, o que secundarizou o compromisso com a socialização do conhecimento humano.

As ideias pedagógicas, os programas governamentais, que se ampliaram no Brasil com o intuito de compensar esta fragmentação, elegeram como direção o atendimento para a situação de vulnerabilidade social. Incluir os excluídos, focar as ações educativas na

população alijadas de seus direitos, tem sido a grande proposição das políticas modernas, ou seja, ao longo da história a escola tem sido compensatória.

Mediante este contexto, desenvolver investigações sobre políticas públicas direcionadas à educação integral no município de Belterra é importante, por desnudar a realidade da educação na Amazônia, desvendar os mecanismos de controle do Estado e possivelmente direcionar a elaboração e gestão de tais políticas, bem como a ampliação das discussões e os olhares que possam contribuir para o debate referente à temática da emancipação, no contexto de hegemonia do capital, tendo como horizonte a construção e o fortalecimento de uma escola pública, gratuita, laica, de qualidade e integral.

A Pedagogia Histórico-crítica permanece como a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Para tanto, ao analisarmos o processo educativo, assim como as políticas educacionais é preciso considerar que a ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e com condições materiais, o que evidencia alguns desafios na sua materialidade como educação efetiva e emancipatória.

Referências

ANDRE. M. O que é um Estudo de Caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais e a formação de professores. In: JEFREY, D.F.; AGUILAR, L.E. **Balanço da política Educacional Brasileira (1999-2009) ações e programas**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere (1891-1937)**. Volume 2. Edição e Tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, São Paulo, novembro/2001.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I [1867]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SANTOS, A. R. **As políticas educacionais implementadas pelo município de Belterra/PA no período de 1997-2012**. 284f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Santarém. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2016.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NAS REDES SOCIAIS: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS AO PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL

Manoel Ednaldo Rodrigues[1]

Anselmo Alencar Colares[2]

Introdução

As mídias no Brasil, a começar pela implantação da radiodifusão, surgiram alimentando o sonho de seus idealizadores, de utilizá-las em benefício da educação dos brasileiros. Ao implantar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a primeira do país, em 7 de setembro de 1923, Edgard Roquette-Pinto almejava alfabetizar a população por meio do rádio, que, inicialmente, tinha como carro-chefe de sua programação uma série de opções voltadas à educação e à cultura (FERRARETTO, 2000).

Com o índice de analfabetismo na época de 73%, a proposta seria usar o rádio para alcançar a população com mensagens educativas. Por isso, logo após a implantação, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi denominada Rádio do Ministério da Educação e Cultura (Rádio-MEC), como é conhecida até os dias atuais (2020), já que a sua principal finalidade, de acordo com o seu idealizador, era transformá-la em suporte para a educação do povo brasileiro (FERRARETTO, 2000).

[1] Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade Federal do Pará - Programa de Pós-graduação Comunicação e Cultura na Amazônia (PPGCOM/UFPA). Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (PGEDA/UFOPA) - Polo Santarém; Agência financiadora: FAPESPA. Linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: ednaldorodrigues@hotmail.com;

[2] Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Orientador da pesquisa. E-mail: anselmo.colares@gmail.com ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1767-5640 Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1107767923215438 .

Para Rodrigues (2014), houve inúmeras experiências do rádio como suporte de educação para alfabetizar jovens e adultos: o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e, no regime militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Projeto Minerva e, especificamente no período de 1969 a 1985, o Movimento de Educação de Base (MEB), com aulas radiofônicas, na região do Tapajós, irradiadas pela Rádio Rural de Santarém - AM. com aulas radiofônicas, na região do Tapajós, irradiadas pela Rádio Rural de Santarém - AM. O MEB adotava a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Uma teoria crítica que define o papel da **educação como um ato político**, que liberta e transforma as pessoas. As ideias de Paulo Freire possuem ligações com o pensamento marxista, de críticas ao capitalismo e por isso, tem sido atacado, agredido e desrespeitado por um grupo intolerante de conservadores, principalmente, no Brasil.

O estudo da influência das redes sociais na educação escolar será contextualizado frente às instabilidades do processo histórico atual no Brasil, por meio das vozes que a sociedade expressa de maneira imponderada, agressiva, nervosa e até violenta, utilizando como meio de expressão as redes sociais, exprimindo um discurso de ódio, principalmente após o processo eleitoral de 2018, quando o país se manteve polarizado, com o embate de dois grupos opostos ultrapassando os limites da cordialidade, tolerância e humanidade.

No país, de acordo com o Guia Definitivo da Redes Sociais (2020, p. 12), o WhatsApp, Facebook e YouTube estão entre as plataformas mais acessadas em 2020. Nesse contexto, o Brasil e o mundo vivenciam a experiência das tecnologias digitais, consolidadas sobretudo por essas redes sociais, a integrarem o cotidiano cultural do brasileiro, do amazônida.

Percebe-se que o Facebook ainda se projeta entre as principais redes sociais mais utilizadas na atualidade, embora tenha perdido usuários no Brasil e no mundo com o advento do WhatsApp. Para Carrano e Alves (2012), um dos maiores valores da tecnologia do Facebook é a

integração de outras propriedades amplamente utilizadas anteriormente, a exemplo do blog, fotolog e vlog, por meio da convergência para uma única conta de usuário. Além disso, Facebook pode ser utilizado nos computadores pessoais e também nos chamados dispositivos móveis: celulares e smartphones.

Outra plataforma que logo se transformou em um dos maiores fenômenos das redes sociais e que funciona com comunicação síncrona é o WhatsApp Messenger, um aplicativo multiplataforma, que permite a troca de mensagens pelo celular gratuitamente. Por esse suporte de comunicação virtual, procede-se à troca de mensagens de textos, imagens, vídeos e áudios entre telefones de modelos diversos e com a utilização do mesmo plano de dados da internet utilizado para e-mails e navegação.

Por meio das redes sociais são anunciadas uma nova realidade com potencialidades educativas. Transformar essas tecnologias em alternativas concretas para a interlocução com a educação escolar, além de reduzir as inúmeras preocupações de pais e professores, considerando o contexto escolar pouco preparado para lidar com a instantaneidade dos novos modelos de relacionamentos virtuais praticados pelos jovens que vivenciam o cotidiano escolar.

As redes sociais, portanto, são as mídias do momento, reunindo em si as tecnologias do impresso, da fotografia, do rádio e da televisão. Esses recursos todos reunidos se tornaram um meio revolucionário de emissão e recepção de mensagens, de conteúdos vários, com alcance mundial, que McLuhan (1972) conceituou de Aldeia Global, isto é, um grande centro virtual de encontro de quem tem acesso a essas tecnologias.

As plataformas digitais, no entanto, assim como o rádio, a televisão e impresso, são produtos do capitalismo, concebidos para gerar lucro, para atrair consumidores ao redor do mundo, torná-los fiéis, assíduos e dependentes das novas tecnologias. Isso faz parte da engrenagem do capital, que, por meio de algoritmos, trabalha a inteligência artificial, operações complexas, com o objetivo de entender o comportamento humano na internet, em especial, nas redes sociais.

Percebe-se, dessa forma, que as mídias não foram concebidas para atender às demandas educacionais, escolares, embora tenha havido esforços nessa direção, como ocorreu com o rádio e com a televisão. No início das transmissões, no Brasil, havia emissão de programas educativos, mas, devido à função precípua de veicular a publicidade em horários nobres, afim de gerar lucro, os programas educativos no rádio e na televisão passaram a ser transmitidos em horários precários de audiência, tendo como desdobramento o fracasso.

Pertinente a esse fracasso, cabe dizer que a natureza do capitalismo são as sucessivas crises, de acordo com Marx (2012), crises que o fazem renascer cada vez mais voraz e avassalador, ressignificando-se em detrimento do sacrifício da humanidade. Gramsci (2001, p, 15) assevera que a crise se manifesta "onde aquilo que envelheceu já não dirige mais e o novo ainda não se qualificou para orientar o presente". Do mesmo modo se registra na historiografia educacional brasileira, conforme Saviani (2012, p. 16), ao afirmar que o país sempre vivenciou avanços e retrocessos na educação, isto é, as teorias da educação foram concebidas para atender às exigências do mercado, do capital e não para atender às demandas sociais. São crises que ocorrem também em outros segmentos, causando instabilidades, afetando, entre outras áreas, a política, a economia, a educação, a cultura e o meio ambiente.

Na área econômica, de acordo com o IBGE (2019), surgiu um verdadeiro exército de desempregados sem perspectiva de retorno ao mercado de trabalho; na área da educação, instalou-se uma postura sistêmica de desconstrução do pouco que se conquistou nas últimas décadas, alinhada a um desejo de desmonte físico e moral do patrimônio educacional científico construído no decorrer dos anos; na área da cultura e do meio ambiente, percebe-se uma proposital restrição dos poucos incentivos governamentais conquistados pela sociedade.

Nesse contexto, as medidas de desconstrução e desmonte das instituições educacionais e das políticas públicas passaram a ser praticadas com bruscas reduções do financiamento público, diminuição, de maneira violenta, da participação do Estado, eximindo-o do seu

papel de mediador e redutor das distancias entre ricos e pobres. Nesse panorama, questiona-se quais as influências das redes sociais na educação escolar?

Todas as estratégias criadas pelo capitalismo visam ao lucro, e as redes sociais não fogem à regras, foram concebidas para impulsionar o mercado. O mercado precisa vender para obter lucro, para o que não importa qual seja o produto, o trabalho, o resultado do trabalho, pessoas, ideias. O que importa é qualquer coisa que possa ser vendida e que possa ser transformada em capital[3].

Nesse sentido, os idealizadores das redes sociais sabiam que iriam invadir a vida das pessoas, mas não imaginavam que a engrenagem poderia se tornar uma "droga" e que milhares de pessoas no mundo, principalmente os mais jovens, se tornariam vulneráveis, dependentes, viciados, doentes. O certo é que as redes sociais se converteram em mais uma estratégia de "escravidão virtual" a serviço do capitalismo ao empregar estratégias mercadológicas aprimoradas no modo de produção e comércio que caracterizam o sistema capitalista, e tal qual no passado, ressignificada na contemporaneidade, ao escravizar as pessoas e aprisionar as liberdades de forma ao interferir na vontade, nos desejos e alienar os sonhos de quem quer que seja.

Como é característico do capitalismo, hoje as redes sociais se encontram em crise, os seus idealizadores não sabem o que fazer para impedir as tragédias políticas, econômicas e sociais que se espalharam pelo mundo, causando verdadeiros dramas humanos que vão desde as manifestações pacíficas, ao suicídio, ao linchamento físico e às guerras sem precedentes, como desdobramentos influenciados pelas redes sociais.

Com isso, cabem questionamentos: como as redes sociais podem influenciar na educação escolar? Quais são essas influências? Quais os discursos predominantes nas redes que podem ser absorvidos como

[3] Capital é o meio de produção monopolizado por certa parte da sociedade, em que a força de trabalho humano é um produto e as condições de trabalho são independentes desta mesma força de trabalho, e que, portanto, o capital aparece cada vez mais como uma força social cujo agente é o capitalista (HUNT, 1986, p.238).

conteúdos escolares? Como estratégia do capitalismo, pode-se redirecionar as redes sociais para contribuir com a educação escolar? Afinal, quais os desafios da educação escolar em relação às redes sociais?

O objetivo geral

Analisar o papel que as mídias sociais exercem nas disputas de hegemonia e contra-hegemonia de projetos societários e educacionais, tendo como local de estudo a Região Metropolitana de Santarém – RMS.

Objetivos específicos

Identificar as influências das redes sociais no processo educacional em escolas da Região Metropolitana de Santarém - RMS;

Descrever as influências provocadas pelas redes sociais nas atividades educacionais vivenciadas por escolas municipais da RMS;

Comparar analiticamente as influências das redes sociais com as práticas educacionais escolares, assim como os desafios causados por essa nova alternativa de ensino.

Metodologia

Optou-se pelo método dialético na concepção de Marx, que se diferencia de outras abordagens. Michael Löwy (1998) afirma que em "Hegel, o papel da filosofia dialética é o de explicar, descrever e legitimar a realidade existente como racional [...]. É por isso que a dialética de Hegel é uma tentativa de legitimação da realidade e de reconciliação com a mesma", mas em "Marx é radicalmente diferente, [...] o marxismo não é uma teoria científica como as outras, não visa simplesmente descrever ou explicar, mas visa transformar a realidade, visa uma transformação revolucionária", afirmando que aqui "[...] se dá o divisor de águas fundamental entre a dialética de Marx e a de Hegel. É a dimensão revolucionária da dialética marxiana contra a posição de caráter conservador e legitimador do *status quo* da dialética hegeliana" (LÖWY, 1998, p. 17-18). Isto é, o objeto de estudo muda completamente,

deslocando-se da análise teórica do real à prática materialista de transformação do homem.

Saviani é outro autor importante que procura superar o caráter reprodutivista presente nas teorias da educação, propondo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria que compreende a educação como componente ideal de transformação da sociedade e da realidade social onde cada indivíduo está inserido, ou seja, as investigações devem levar em conta o contexto no qual foram produzidas. Por isso, para ele,

> [...] a compreensão da trama da História só será garantida se forem levados em conta os 'dados de bastidores', vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída [...] implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta (SAVIANI, 2000, p. 33).

Tal pensamento se coaduna com o de Marx, que compreende a história como um processo marcado pelas relações materiais entre os homens, em que cada etapa histórica seria constituída por um modo de produção econômica que determinaria a divisão de trabalho e, consequentemente, a ruptura entre as classes sociais.

O método dialético também possibilita o aprofundamento de compreensão do objeto estudado. "A visão dialética [...] nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica" (SAVIANI, 2000, p. 18), para corroborar e dar conta das investigações sobre as redes sociais na educação escolar.

Para se entender a influência das mídias, este estudo será auxiliado pelo conceito de recepção no campo comunicacional dos estudos culturais Latino Americanos, que tem como um de seus expoentes Jesús Martín-Barbero, com a sua teoria *dos meios às mediações*, no entanto com a mesma abordagem do método dialético marxiano, para dar conta das investigações sobre a influência das redes sociais na

educação escolar. Martín-Barbero propõe a interdisciplinaridade como possibilidade de abordagem dos estudos culturais. Trata-se de um recurso metodológico que visa facilitar o trânsito do pesquisador ao se valer de outros métodos e conceitos.

Sobre as redes sociais, Castells (2001) assegura que desde o início da história da humanidade, as redes sempre fizeram parte das organizações humanas, caracterizadas pelas elites, grupos e outras categorias que constituem a sociedade. Para Castells,

> [...] redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós, ou atores, desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (linguagem, valores, informações) (CASTELLS, 2001, p.448).

Além disso, "[...] com base em seu dinamismo, as redes, dentro do ambiente organizacional, funcionam como espaços para o compartilhamento de informação e do conhecimento" (TOMAÉL et al., 2005), que podem ser transmitidos virtualmente aos alunos e à comunidade escolar, notadamente aos pais, responsáveis e Conselho Escolar.

O cronograma desta pesquisa será cumprido de acordo com o planejamento, mas, se necessário, pode sofrer ajustes em decorrência de circunstâncias mais favoráveis para sua realização, com o seguinte percurso: revisão bibliográfica; pesquisa de campo realizada em escolas de cada um dos municípios que formam a Região Metropolitana de Santarém (PA) - RMS; abordagem a alunos e professores do 3º ano do ensino médio; aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas; realização de entrevistas com fontes que integram a comunidade escolar em busca de dados imprescindíveis ao estudo. As plataformas a serem analisadas serão o WhatsApp, Facebook e YouTube. A finalização será com a sistematização e elaboração textual, momento de imersão total diante do manuseio dos dados obtidos, visando buscar conexões, criar e rever categorias, análise de informações que se mostrem discrepantes, inclusive, se necessário, retornar a campo, para

que se possa, com segurança, transformar os dados em informações consistentes, tendo como desdobramento, o texto final da pesquisa.

Assim sendo, esse estudo vai analisar criticamente o modo de produção da educação; a relação do trabalho pedagógico entre alunos e professores; o trabalho dos educadores; a materialização e a transformação da educação escolar; a força produtiva dos trabalhadores da educação e os saberes produzidos pela humanidade, verificando-se como tudo isso é transmitido pelas redes sociais, além das contradições entre a escola e a comunidade na Região Metropolitana de Santarém e como os saberes produzidos pela humanidade podem ser canalizados a serviço da comunidade escolar pelas redes sociais.

A pesquisas será realizada na Região Metropolitana de Santarém (RMS), instituída pela Lei Complementar Estadual nº 079, de 17 de janeiro de 2012, localizada na região do Tapajós, oeste do Pará, a compreender os municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos.

Resultados esperados

Esta pesquisa visa sistematizar e registrar informações que se tornem disponíveis e que permitam compreender as influências das redes sociais em relação à educação escolar, pressupondo-se que essas tecnologias impactam os segmentos mais sensíveis da sociedade, professores e alunos, que se relacionam e vivenciam o cotidiano escolar.

Além disso, ao final, produzir um conhecimento de natureza histórica com respostas elaboradas e analíticas sobre a influência das redes sociais na educação escolar e que ofereça subsídios e alternativas às práticas educacionais, capazes de contribuir com a melhoria da educação na Amazônia paraense.

Referências

CARRANO, P. C. R.; ALVES, N. **Jovens em tempos de web 2.0.** In: Presença Pedagógica. v. V. 18, p. 74-79, 2012.

CASTELLS, M. **Redes Sociais e Transformação da Sociedade**. In: Cadernos Ruth Cardoso. p. 89-96, 1/2010.

COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão Pará.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2003.

FERRARETTO, L. A. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. **A cura di Valentino Gerratana.** Torino: Einaudi, 2001.

Guia Definitivo das Redes Sociais. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/rd-marketing-objects/ebook_pagina-epica-redes-sociais/guia-definitivo-redes-sociais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1986. p. 218 a 242.

IBGE. **Censo demográfico 2019.** Disponível em: **<**http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150680&search=para|santarem**>.** Acesso em: 20 set. 2020.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico.** (trad. Anísio Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

MARX, K.; **O capital:** crítica da economia política. Livro 1. v. 1. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

RODRIGUES, M. E. **Recepção Radiofônica:** o rádio no cotidiano de uma comunidade rural na Amazônia Paraense. Dissertação (Mestrado em Comunicação). UFPA. Instituto de Letras e Comunicação, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; Di CHIARA, I.G. **Das Redes Sociais à Inovação.** In: Revista Ciência da Informação, Brasília, v, 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CAPÍTULO 9

COMPREENSÃO LEITORA: ESTUDO NO ENSINO DO 5º ANO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E NÃO INTEGRAL

Nara Cláudia Alvoredo da Cruz[1]

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares[2]

Maria Anjos Rombo Rodrigues da Costa[3]

Introdução

O pleno desenvolvimento da pessoa é objetivo da diretriz contida no inciso V do art. 1º da Lei de nº 13.005, de 25/06/2014, que aprova o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) e nos remete a educação e o tempo integral na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (art. 34 e 87) e ao exposto no art. 205 da Constituição Federal /1988 que "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".

No Brasil, as políticas indutoras de educação integral estão voltadas para a ampliação da jornada escolar como estratégia do Ministério da Educação para melhoraria da aprendizagem do aluno. Deste modo, propõe-se com este estudo a avaliação da prática, "o ensino", destas estratégias já existentes e das que serão aplicadas durante a pesquisa nas salas de aula, na disciplina de língua

[1]Especialista em Educação Superior. PGEDA-UFOPA/PGDDPL-UFP. Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Desenvolvimento da linguagem e perturbações em contexto escolar. E- mail:nara.cruz@ufopa.edu.br; 37762@ufp.edu.pt.

[2]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR/Ufopa). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA) e do PPGE/Ufopa. Orientadora da pesquisa Brasil. E- mail: E-mail: lilia.colares@hotmail.com.

[3] PhD em Ciências Humanas e Sociais. PGDDPL - UFP. Desenvolvimento da linguagem e perturbações em contexto escolar. Orientadora da pesquisa Portugal. E-mail: acosta@ufp.edu.pt. .

portuguesa, em duas escolas municipais de ensino fundamental em Santarém, uma escola de tempo integral e única até o momento, Frei Fabiano Merz, a outra de tempo parcial, Irmã Leodgard Gausepohl, com professores e estudantes do 5º ano, para obtenção de resultados do nível de compreensão leitora dos alunos, pois entendemos ser imprescindível analisarmos a educação na perspectiva do direito a educação integral em conformidade com a legislação brasileira.

Para Gonçalves (2006), falar em educação integral e em uma multidimensional, é extrapolar modismos e interesses partidários e implica um compromisso com a educação pública e com sua função social, possibilitando o acesso, às novas gerações, aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando conhecimento da realidade, seus desafios e as possibilidades para sua transformação.

Objetivos

Geral: Analisar o desempenho da compreensão leitora entre os alunos que estudam em tempo integral, e nos, que estudam em tempo parcial, a partir da aplicação de estratégias de leitura.

Específicos:

- ✓ Identificar se o método Cloze é instrumento que melhora a compreensão leitora das crianças;
- ✓ Investigar o nível de compreensão leitora dos alunos do 5.º ano, que estudam em tempo integral, e nos, que estudam em tempo parcial com ênfase para as atividades do PNME em língua portuguesa;
- ✓ Caracterizar que tipos de dificuldades compreensivas os alunos participantes deste estudo, aduzem com maior frequência;
- ✓ Delinear o perfil destes estudantes enquanto leitores;
- ✓ Identificar as contribuições do Programa Novo Mais Educação para a compreensão leitora dos participantes.

Fundamentação Teórica

Argumenta-se que na perspectiva da compreensão leitora a

leitura por si só não garante a aprendizagem. O sucesso deste processo depende da aquisição de determinadas estratégias de leitura que fortalecem as competências de natureza linguísticas e semânticas. Navarrete (2002) nos lembra da importância de distinguirmos aprender a ler (aprendizagem da leitura) de aprender a partir de textos. Há indivíduos que têm conseguido aprender a ler, mas não superaram a segunda fase, não aprendem a partir dos textos, não possuem um nível de eficiência leitora que lhes possibilitem construir o seu próprio processo de aprendizagem. Isto nos faz pensar que o processo leitor requer uma aprendizagem mais ampla que se inicia nas séries iniciais e deveria seguir ao longo da vida.

Segundo Voss (1984), é importante o reconhecimento por parte dos indivíduos do principal componente para que aprendam a partir de texto, para que construam uma representação que inclua as características mais importantes (macroestrutura), ou seja, as ideias cruciais. A produção dessas representatividades pelo leitor deve estabelecer as relações conceituais referentes ao conteúdo do texto a partir do seu próprio conhecimento de mundo. Este conhecimento prévio que ele traz sobre o mundo é o orientador para a reorganização das informações textuais no nível semântico, e intencionalmente deve resultar em um processo de extração das ideias principais (macroestrutura).

No processo de ensino e aprendizagem, o educador deve definir que tipo de conhecimento prévio é necessário para compreender o assunto e usar estratégias para ativar o conhecimento relevante ou para construí-lo (SOLÉ, 1988). Do exposto pode-se afirmar que a leitura envolve a intersecção de mundos, do autor (texto) e do leitor resultando na construção de novos mundos. Possui extensões semânticas amplas, cujo resultado alcançado pelo leitor, em termos do significado construído, continua atuando ao longo do tempo, de forma cíclica e integradora, sempre que evocado por novas atividades. Assim, temos que a leitura termina ao final do texto, mas seus efeitos podem vir a subsidiar outros processos psicológicos de acordo com as demandas do

indivíduo, ou ainda podem vir a ser acionados enquanto esquema quando forem demandados no processo de aprendizagem.

Este estudo fundamenta-se em estudos teóricos acerca dos processos cognitivos envolvidos na leitura e na compreensão textual, a partir da abordagem da Psicologia Cognitiva e seu paradigma dominante, a teoria do processamento da informação, que a partir de modelos cognitivos dos processos mentais superiores, explica o processamento da informação na mente humana, no modo como os indivíduos percebem, aprendem, recordam e ponderam a informação.

Segundo Solé (1988), para uma leitura proficiente é necessário o desenvolvimento de estratégias com ferramentas adequadas para atingir o processo de compreensão leitora. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo, pois para aprender as estratégias, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa.

Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz para quando ele próprio se depará com leituras ou com as dificuldades de leitura busque meios para sua competência leitora. Entende-se que é através do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá com lucidez perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes (NAVARRETE, 2002).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expõe que toda criança deve receber ferramentas para permanecer em aprendizado contínuo na escola ou em ambientes externos a ela. "Todo aluno tem o direito a entender o que lê, a se fazer entender pela escrita, dominar as operações matemáticas básicas, conhecer os fundamentos científicos e tecnológicos."

Assim, a relação entre o ensino com qualidade e a educação

integral torna-se muito estreita, pois a competência em leitura é uma das habilidades fundamentais para o sucesso em todas as áreas do saber, bem como para o exercício da cidadania e participação ativa do indivíduo na sociedade. Por isso, a leitura é uma importante ferramenta de aprendizagem, sendo imprescindível para o sucesso acadêmico.

Metodologia

Partimos do pressuposto que estratégias de leitura são benefícios/apoios para auxiliar professores a orientar alunos na compreensão leitora, na ampliação contínua do vocabulário além da apropriação aos poucos do universo letrado. Neste âmbito, esta investigação fará uso de duas estratégias: *o Teste Cloze* que irá avaliar a eficácia na promoção de competências de compreensão leitora (é um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura surgido das pesquisas de Taylor,_1953) é denominado Técnica de Cloze. Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Os examinandos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente e a intervenção por meio das *Oficinas de Leitura* com as narrativas fabulísticas.

Os participantes, professores e alunos, serão avaliados e observados em suas respectivas escolas, nas dependências de suas salas de aula, em seus horários normais de estudo, nas horas aulas de língua portuguesa, em dias comuns e regulares do ano letivo em curso. A investigação ocorrerá ao longo de 8 encontros (08 dias, não necessariamente consecutivos).

A escolha de trabalhar em uma escola em tempo integral justifica-se pois no Brasil, o Governo Federal tem elaborado alternativas para aumentar o tempo de atuação do aluno na escola. Em 2007 o programa Mais Educação (Decreto 7083/10) e em 2017 o programa

Novo Mais Educação (portaria MEC nº 1144/2016). Ambos os programas têm como um dos objetivos a melhoria do desempenho em língua portuguesa. Esses programas são indutores de educação integral, no entanto temos clareza da diferença entre a educação integral e em tempo integral.

Educação integral refere-se a formação integral do homem, sujeito como cidadão, os saberes da vida em sociedade e o tempo integral refere-se a ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Para Gadotti (2009), educar integralmente deve ser o objetivo primordial da escola, seja ela de tempo parcial ou integral. Contudo, a expansão do tempo integral no Brasil, na maioria das vezes, é uma tentativa de suprir necessidades sociais básicas não abarcadas pelo Estado.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 Jul. 2020

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834- 27841. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 18 set.2020

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/maiseducacao.pdf. Acesso: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº-1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4913 1-port-1144mais-educ-pdf&cate-gory_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001 – 2011- Lei n 10.172/2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso: 05 mai.2020

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024- Lei n 13.005/2014.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543- plano-nacional-de- educacao-lei-n-13-005-2014. Acessado em 28 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr.2019.

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**. In: Cadernos Cenpec, v. 01, nº 2, 2006.

NAVARRETE, F. M**. La destreza lectora en inglés para fines académicos**. Jaén: Universidade de Jaén, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas,** 1998.

Taylor, W. L. (1953). **Cloze procedure:** A new tool for measuring readability. editora 34, 2009.

VOSS, J. F. On learning and learning from text. (1984). Em: MANDL, H.; Stein, N. L. & TRABASSO, T**. Learning and comprehension of text** (pp. 193-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1984.

CAPÍTULO 10

POLÍTICA EDUCACIONAL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL EM RONDÔNIA: DA ESCOLA MULTISSERIADA À ESCOLA POLO EM MACHADINHO D'OESTE

Claudinei Frutuoso[1]
Antônio Carlos Maciel[2]

O processo de ocupação social da Amazônia se dá em três momentos. O período colonial, que vai do ano de 1616 a meados do século XIX, caracteriza-se pela exploração das *drogas do sertão* da região, por meio da escravidão da mão de obra e do conhecimento indígena.

O período do seringal, de meados do século XIX à década de 1920, é caracterizado por um processo de imigração nordestina para o trabalho de extração do látex. Esse momento foi marcado pela demanda por borracha dos países em industrialização, bem como por um sistema de exploração da mão de obra baseado no *aviamento*.

O terceiro momento, denominado por Maciel (2012) de urbanização cabocla, iniciado na década de 1920 e que se estende até os dias atuais, pode ser subdividido em duas fases: a primeira, compreendida entre o início dos anos 1920 a fins dos anos 1960 e, a segunda, a partir dos anos 1970. Esta última fase, caracteriza-se pela implantação oficial de uma política de integração da Amazônia ao restante do Brasil, que vem transformando, sistematicamente, a paisagem econômica, social, política, até então existente, com profundos impactos culturais e ambientais.

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). E-mail: frutuoso12@gmail.com.
[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Orientador da pesquisa. E-mail: maciel_ac@hotmail.com

O processo, que começa na década de 1960, com a Operação Amazônia (1966) e, principalmente, com o Plano de Integração Nacional (1970), pelo qual a Amazônia é planejada pelos governos militares, resulta no mais radical processo de transformação econômica, social e cultural. Bem a propósito desse processo de ocupação, Martins (1982, p. 68-69), é enfático:

> O que temos agora é a aplicação de um outro modelo de ocupação, que pretende anular e revogar os modelos anteriores [...] Por isso, não estamos diante de um processo de ocupação da Amazônia; estamos, na verdade, diante de uma verdadeira invasão da Amazônia, em que os chamados pioneiros não raro se comportam, ante os primeiros ocupantes, como autênticos invasores – devastando, expulsando, violando direitos e princípios.

O modelo teórico encontrado para conformar a nova configuração da Amazônia foi a *teoria dos polos*, transformada em peça legal pela Lei nº 5. 173/66, na qual é taxativa na alínea "b" do Art. 4º, destacando que as áreas seriam organizadas a partir da "definição dos espaços econômicos suscetíveis de desenvolvimento planejado, com a fixação de polos de crescimento capazes de induzir o desenvolvimento de áreas vizinhas" (BRASIL, 1976).

Assim, os territórios são divididos da seguinte forma: o Mato Grosso para a grande propriedade rural, o Pará para os grandes projetos agrominerais, o Amazonas para o enclave industrial da Zona Franca, Rondônia para a ocupação integrada da terra, Roraima para as reservas indígena e o Acre para o extrativismo vegetal.

No contexto, portanto, de ocupação socioeconômica da Amazônia, em particular, do estado de Rondônia, a presente pesquisa pretende demonstrar como as transformações socioeconômicas, políticas e culturais impactaram a organização escolar no município de Machadinho d'Oeste.

O estado de Rondônia e o município de Machadinho D' Oeste

A área que hoje compreende o estado de Rondônia nasceu de desmembramentos dos estados de Mato Grosso e Amazonas que, em 1943, Decreto-lei nº 5. 839/43, cria o Território Federal do Guaporé. Em 1956, este é renomeado e passa a ser chamado de Território Federal de Rondônia. Em 4 de janeiro de 1982, pela Lei nº 41/82, é criado o estado de Rondônia.

A região que compõe, hoje, o município de Machadinho d'Oeste surgiu de um dos Projetos de Assentamento Rápido-PAR, o Projeto Machadinho. A sua área foi desmembrada dos municípios de Ariquemes e Jaru, situando-se no vale do Rio Ji-Paraná, pelo qual é atravessado de Sul a Norte. Segundo o último censo (IBGE, 2010), a população de Machadinho D' Oeste é de 31.135 habitantes, com 16.173 na área urbana e 14.962 na área rural.

A partir dos anos 1970, o crescimento populacional do estado de Rondônia foi impulsionado pelos Projetos Integrados de Colonização (PICs), Projetos de Assentamento Dirigidos (PADs), Projetos de Assentamento Rápido (PARs), entre tantos outros, cujos nomes vão se multiplicando, conforme as políticas do governo federal. Com imigração majoritariamente do Sul e Sudeste do país, o estado, por duas décadas, as de 1970 e 1980, foi o que apresentou a maior taxa de crescimento populacional do país.

Tabela 1 – População total, urbana e rural em Rondônia e de Machadinho D' Oeste (1970-2010)

	Rondônia			**Machadinho d'Oeste**		
Ano	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
1970	111.064	59 564	51 500	-----	------	------
1980	491.025	228 539	262 530	------	-------	------
1991	1.130.874	658.172	472.702	-----	-------	------
2000	1.380.952	884.785	496.167	22.739	10.981	11.758
2010	1.562.409	1.149.180	413.229	31.135	16.173	14.962
2018*	1.757.589	--------	---------	40.867	-------	---------

Fonte: IBGE (2018) * Dados da população estimada.

A tabela 1 apresenta dados da população urbana e rural do estado de Rondônia desde a década de 1970 até 2010, assim como os dados da população total estimada em 2018. Além da população de Machadinho D' Oeste a partir do censo de 2000 e 2010 e dados da população total estimada.

Tabela 2 – Utilização das terras, segundo os resultados dos Censos de 1975, 1980, 1985, 1995-1996, 2006 e 2017 – Rondônia

Utilização das terras (ha)	1975	1980	1985	1995-96	2006	2017
Estabelecimentos	25.483	48.371	80.615	76.956	87.078	91.437
Área Total (ha)	3.082.052	5.223.630	6.032.745	8.890.449	8.433.868	9.259.932
Lavouras permanentes (2) (3)	45.763	170.178	215.465	254.334	254.151	125.793
Lavouras temporárias (3) (4)	147.700	203.253	315.078	177.974	249.876	325.288
Pastagens naturais	60.046	242.653	221.572	343.369	279.350	228.393
Pastagens plantadas (3) (5)	164.524	510.184	879.304	2.578.700	4.565.835	5.860.878
Matas naturais (3) (6)	2.551.749	3.829.753	4.070.888	5.090.420	2.905.701	2.415.427
Matas plantadas	297	165	8.065	41.040	18.944	29.890

Fonte: IBGE: Censo Agropecuário 1975/2017[3]

Os Projetos de Assentamento Rápido representam, também, uma mudança de eixo geográfico: os Projetos dirigem-se para além dos 50 a 60 km dos Travessões paralelos à BR-364, criando um novo corredor de municípios, que surgiriam a 102 e 150 km perpendiculares ao eixo da BR 364, uma das razões pelas quais a população rural, em 1980, estar maior que a urbana.

[3] (1). As críticas qualitativas e quantitativas dos dados ainda não foram concluídas, razão pela qual os resultados ora apresentados são preliminares, estando, portanto, sujeitos a alterações posteriores. (2). Nas lavouras permanentes, somente foi pesquisada a área colhida dos produtos com mais de 50 pés na data de referência. (3) Datas de referência: para 1975, 1980, 1985 e 2006: 31.12; para 1995-1996: 31.07; e para 2017: 30.09. (4) Lavouras temporárias e cultivo de flores, inclusive hidroponia e plasticultura, viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação e forrageiras para corte na data de referência. (5) Pastagens plantadas, em más condições por manejo inadequado ou por falta de conservação, e em boas condições, incluindo aquelas em processo de recuperação em na data de referência. (6) Matas e/ou florestas naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal, matas e/ou florestas naturais e áreas florestais também usadas para lavouras e pastoreio de animais na data de referência (IBGE, 2017, p. 46).

A ocupação territorial, por meio da propriedade rural, é um fato comprovado pelos dados da ocupação da terra pelas lavouras e pecuária, conforme ilustra a Tabela 2.

Nesse sentido, a ocupação das terras, segundo os dados censitários, demonstra uma evolução tanto do número de estabelecimentos quanto da área total utilizada por hectare. Outro dado importante está no indicador das lavouras permanentes: a produção significativa, entre os anos 1995 e 2006, deve-se aos programas de incentivo do governo do estado para que os pequenos e médios agricultores investissem no plantio de café.

Após o ano de 2006, com a queda nos preços e a baixa qualidade da produção, essas áreas receberam o capim para a formação do pasto. O que pode ser conferido tanto pela evolução do item pastagens, constante na Tabela 2, quanto pelo efetivo de animais na Tabela 3.

Tabela 3 – Efetivo de animais resultados de 1975, 1980, 1985, 1995-1996, 2006 e 2017 – Rondônia

Efetivo de animais (3) (7)	**1975**	**1980**	**1985**	**1995-96**	**2006**	**2017**
Bovinos	55 392	251 419	770 531	3 937 291	8 542 726	9 827 031
Bubalinos	1 429	2 812	2 168	10 530	4 320	3 566
Caprinos	874	3 334	7 730	13 505	10 987	23 907
Ovinos	2 068	3 859	13 374	61 799	88 262	75 000
Suínos	133 513	362 334	502 814	410 315	317 396	284 953
Aves (galinhas, galos, frangas e frangos) (1 000 cabeças)	1 140	2 378	3 813	4 896	4 904	6 262

Fonte: IBGE: Censo Agropecuário 1975/2017[4]

A decadência das lavouras permanentes leva os agricultores rondonienses a investir em um outro produto, a pecuária. É fato que existe uma superioridade da pecuária bovina sobre as demais. Justificando a transformação de áreas com lavouras permanentes e temporárias que

[4] (3) Datas de referência: para 1975, 1980, 1985 e 2006: 31.12; para 1995-1996: 31.07; e para 2017: 30.09. (7) Efetivo de animais – animais existentes no estabelecimento na data de referência.

se tornam pasto para alimentar o gado, a chamada pecuária extensiva[5]. Na tabela 3, a evolução desse modelo é visível, visto que, de 1995/95 a 2007, o rebanho passa de 3.937.291 milhões de cabeças para 8.542.726 cabeças, um aumento aproximado de 117% no período. O outro tipo de pecuária que tem crescido é o de caprinos, passando de 10.987 para 23.907, entre os anos de 2006 a 2017, indicando uma mudança no perfil produtivo, determinada principalmente pelo combate ao desmatamento.

A princípio, esses dados demonstram como se consolida o setor produtivo em Rondônia, caracterizado pela colonização promovida por projetos de integração integrada, pelos quais levas de trabalhadores imigram em busca de oportunidades nessa parte da Amazônia. Tal colonização conduz a um modelo baseado na pecuária extensiva, a qual necessita de grandes áreas de terra para a manutenção do rebanho. Com o esgarçamento desse modelo, vão se produzindo novas formas. A mais recente passa pela substituição do pasto pela plantação da soja, o que nos leva a uma terceira fase de desenvolvimento comandada pelo agronegócio.

Caracterização da escola rural

A escola é o espaço no qual o conhecimento sistematizado – historicamente produzido ao longo dos tempos – é difundido e vivenciado. Vale ressaltar que em cada ambiente escolar as diferenças e desigualdades são instauradas de maneira proposital, na intenção de criar um sistema que promova muito mais a injustiça que a justiça.

As condições de acessibilidade ao ensino, sempre reivindicadas por aqueles que não eram contemplados por esse direito, apresentaram uma melhora a partir da aprovação da LDB 9.394/96, em seu artigo 28, no qual versa sobre a Educação da população rural, delegando aos sistemas de ensino o papel de adequar a oferta de ensino nesses

[5] Pecuária extensiva é o sistema mais tradicional, no qual predomina a utilização dos nutrientes do pasto como suprimento para os animais, em grandes extensões de terra. No país esta atividade está voltada para a pecuária de corte.

espaços. Assim, levando em consideração os conteúdos, metodologias, organização própria da escola, calendário em observação com as fases agrícolas, bem como a adequação a natureza do trabalho rural (BRASIL, 1996).

Então, quando o assunto é Educação Rural, deve-se levar em conta a aplicação técnicas que partam do concreto, por meio da valorização do modo de vida local e da prática diária. Ao que Charlot (2000, p.56) enfatiza quando diz que: "O conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações". Desse modo, a ação do homem do campo é totalmente voltada para seu desenvolvimento local. A educação desempenha um papel fundamental como instrumento de tomada de consciência do camponês, decisiva para alcançar a autoconfiança individual e coletiva.

Ao caracterizar a escola rural, passamos por modelos organizativos que vão sendo implantados de acordo com a necessidade da população local, seu desenvolvimento econômico e sua atuação política. Dentre os modelos, temos o das escolas multisseriadas e das escolas-polo (estas apresentam variados modelos organizativos: tais como: o de dia todo, de meio período e em período quinzenal). A partir desses modelos, podemos asseverar que o mais antigo é o da escola multisseriada. Richardson (1983, p. 74) ao caracterizá-la, menciona que:

> A escola rural típica é um local com uma sala onde grupos de alunos (oficialmente em diferentes séries), sentam-se e olham-se (sem participar ativamente). A professora mal passa de uma escolarização primária incompleta e a grande maioria recebe menos de um salário mínimo. Em muitos casos "as escolas" não têm cadeiras e as salas estão lotadas. A capacidade de repetir o que a professora diz, é a medida de aprendizagem. Se o aluno tem êxito, muda sua posição dentro da sala, de uma fileira para outra (promoção de série). Se fracassa permanece na mesma fileira ou deixa a escola.

A escola polo tem sido utilizada na Amazônia como alternativa, uma vez que o número insuficiente de alunos, em determinada região, torna insustentável a manutenção de um professor na localidade. Este,

juntamente com seus alunos, é remanejado para uma escola-polo onde atenderá um maior quantitativo de estudantes.

Numa escola multisseriadas, encontram-se o apenas o professor e seus alunos, os quais não dispõem do auxílio de outros profissionais como, por exemplo, zeladora, cozinheira e direção. Assim, todo o trabalho é feito pelo próprio professor. Por sua vez, na escola-polo, o professor pode concentrar-se exclusivamente em sua aula, pois conta com o pessoal de apoio, prestando assistência para o melhor desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico.

A metodologia

A pesquisa será executada pelo método do materialismo histórico-dialético, constituído dos princípios epistemológicos e metodológicos, associados às técnicas da observação participante e do *survey* multifatorial. Nesse sentido, no levantamento e na seleção da pesquisa bibliográfico-documental, priorizar-se-ão fontes primárias, clássicas e pesquisas rigorosamente aplicadas por métodos científicos comprovados. A interpretação das fontes bibliográfico-documentais será realizada por meio do método histórico-crítico, pelo qual confrontam-se as perspectivas epistemológicas, vinculando-as aos interesses de classe, o que significa tornar central o conceito de luta de classes no trabalho de interpretação. No mesmo sentido, caminhará a observação participante, cujo foco estará centrado nos fatores empíricos, que determinam as diferenças de classes e grupos sociais, com ênfase em seus antagonismos.

Para tornar a observação participante mais objetiva, aplicar-se-á um *survey* multifatorial, bem como uma entrevista, a qual será estruturada por sujeitos individuais e centrada em aspectos ambíguos ou contraditórios entre os resultados da observação e os do *survey*.

Por fim, a análise visará explicar a influência do processo de ocupação socioeconômico na transformação da escola multisseriada em escola polo, bem como os impactos dessa transformação na formação escolar e profissional das pessoas.

Neste sentido, o desafio é responder: como as transformações socioeconômicas, políticas e culturais impactaram a organização escolar no município de Machadinho d'Oeste.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINTER. Secretaria Geral. Secretaria de Planejamento de Operações. **Programa de pólos agropecuários e agrominerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA**. Brasília: SPO, 1976.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IBGE CENSO AGROPECUÁRIO. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2006/segunda-apuracao. Acesso em: julho-2019.

IBGE CENSO 2010. Disponível em:https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=11. Acesso em 26-09-2020.

IBGE**. Censo Agropecuário 2017:** resultados preliminares. v. 7, Rio de janeiro: IBGE, 2017. p.1-108. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3093/agro_2017_resultados_preliminares.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

MACIEL, A. C. **Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia:** trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Ciências Sócio-Ambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

MACIEL, A. C. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. In: SOUSA, A. S. Q; MACIEL, A. C.; BRASILEIRO, T. S. A. **Política educacional e formação de professores**: interfaces, modelos e desafios. São Carlos, SP: Pedro&João; Porto Velho: EDUFRO, 2009. p. 73-98.

MACIEL, A. C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último *round* da resistência cabocla. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural:** desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 122-152.

MACIEL, A. C. Identidade e diversidade na formação cultural da Amazônia: estudo comparativo entre Belém, Manaus e Porto Velho**.** In: GHANEM, E.; NEIRA, M. G. **Educação e diversidade cultural no Brasil**: ensaios e práticas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 151-178.

MARTINS, J. de S. **Expropriação e violência:** a questão política no campo. São Paulo: HUCITEC, 1980.

RICHARDSON, R. J. Pobreza rural, desenvolvimento e educação. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, ano V, n. 14, maio 1983.

CAPÍTULO 11

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTARÉM DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO GERENCIAL ORIUNDO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Elenise Pinto de Arruda[1]

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares[2]

Introdução

Este texto integra a pesquisa de doutorado que estuda a educação integral no município de Santarém-PA diante do modelo gerencial oriundo da nova gestão publica, a qual compõe o projeto "A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: identificação e análise das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo"[3], cujo objetivo é compreender como vem se consolidando a gestão escolar na educação integral sob a égide do modelo gerencial de gestão atribuído à escola pública brasileira, a partir das reformas educacionais dos anos 1990 e que permanece até os dias atuais.

Krawczyk (2010) observa que, visando reverter o precário atendimento do ensino fundamental e médio e as altas taxas de reprovação e evasão escolar, o Brasil iniciou na segunda metade da década de 1990 uma reforma educacional, consolidando uma nova

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). E-mail: elenisearruda@hotmail.com. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Pública e Gestão da Educação.

[2] Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq -Brasil (nº do processo 304018/2018-0). Orientadora da pesquisa. E-mail: lilia.colares@hotmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5915-6742. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/9671465461954562.

[3] Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq em 2018, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

forma de gestão da educação e da escola. A reestruturação da gestão da educação aparece como estratégia de superação da crise estabelecida, pois os problemas eram vistos como questões de natureza econômica, de ordem administrativa, ou seja, as redes públicas eram ineficientes, pois não conseguiam administrar suas instituições com os recursos que possuíam (OLIVEIRA, 2006).

Contudo, a reforma educativa efetivada no Brasil, nos anos 1990, foi reflexo e consequência da reforma do Estado brasileiro consolidada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que, em busca da modernização do país, do fortalecimento de sua economia e para torná-lo competitivo no mercado internacional, ou seja, adequá-lo às exigências da economia mundial, ou como expressa Frigotto "tornar o Brasil seguro para o capital." (2003, p. 105), implantou medidas de ajustes, especialmente ajuste fiscal, a fim de garantir o cumprimento da agenda necessária para a implantação do novo projeto de governo, sustentado no ideário neoliberal. Assim, a educação foi marcada por mudanças nos âmbitos político e econômico pelas quais o país estava passando que, por conseguinte, fazia parte de uma mudança em escala mundial, caracterizada pela reestruturação produtiva capitalista.

A reformulação da administração pública, em conformidade com o contexto de reestruturação do Estado, alicerçado nas orientações neoliberais, incidiu sobre o sistema educacional a necessidade de ajuste na sua forma de gestão, que agora, em um modelo mais "moderno" deveria ser regida por uma administração gerencial – gerencialismo e compunha o ideário da Nova Gestão Pública - NGP[4]. Esse novo modelo de gestão era defendida sob o argumento de que

> [...] é preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública chamada de 'gerencial', baseada em, conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão que,

[4] Em Oliveira (2017), de acordo com Dasso Junior (2014), é apontado que Michel Messenet foi o primeiro a usar a expressão "Nova Gestão Pública", em sua obra *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie*3, publicada em 1975, em que critica a Administração Pública burocrática.

> numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna 'cliente' privilegiado dos serviços prestados pelo Estado. (BRESSER PEREIRA, 1997, p.9-10).

Neste contexto, a educação, vista como serviço, a escola como empresa e o aluno/família como clientes, passa à imputar à escola aspectos do contexto empresarial, baseando suas ações em pontos chaves como eficiência, eficácia e produtividade, e assim, seguir parâmetros, indicadores de desempenho, metas e gestão de resultados. E como elemento central para o controle desse processo, a NGP tem segundo Oliveira (2015), a avaliação. A autora destaca "a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade. (2015, p.640)

Numa conjuntura pós anos 1990, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008), Oliveira reflete sobre a mudança política no plano federal e questiona:

> Porque depois de mais de 10 anos de um governo que se autodenomina democrático-popular, que se elegeu a partir da crítica aos processos de privatização do Estado empreendidos pelo governo anterior, persistem modelos de gestão pública que se centram na busca da eficiência privada e da regulação mercantil? (2015, p.2016)

Sobre essa questão a autora responde que apesar dos avanços promovidos pelo governo do presidente Lula no Brasil e na educação, especialmente no tocante à promoção de políticas públicas para a redução de pobreza e ações de inserção social de grupos historicamente excluídos, o governo não rompeu com a racionalidade, com a ideia de progresso dependente de uma escola eficaz. "A orientação de progresso vinculada à eficácia da gestão escolar resume de certa maneira os principais argumentos que sustentam as políticas de mais amplo alcance do Ministério da Educação (MEC) [...]" (2005, p.227). Concepção esta, que permaneceu no mandato presidencial de Dilma Rousseff a partir de 2011.

Portanto, vimos que a Reforma educativa implantada no país em consonância com a Reforma do Estado iniciada nos 1990 trouxe a gestão da educação à centralidade das políticas educacionais e perdura décadas depois, envolvendo todos os segmentos, níveis e modalidades da educação como por exemplo, a educação integral.

A educação integral no contexto brasileiro

Entre as experiências de educação integral implementadas têm-se a ampliação da jornada do tempo na escola – educação/escola em tempo integral. Entretanto, é pacífico entre educadores que ampliação do tempo de estudos não é equivalente à educação integral.

Nesta perspectiva, Assis, Machado e Ganzelli (2018, p. 9) afirmam:

> [...] educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral, vez que a primeira é referente a uma situação curricular organizacional, e a outra relaciona–se diretamente com o conceito que se adota sobre educação, podendo ou não ser feita em jornada ampliada, mas de nenhuma forma dependente dela.

No Brasil, a educação integral vem se materializando principalmente na ampliação do tempo escolar, caracterizando-se como educação de tempo integral. As experiências iniciais datam dos anos 1940/1960 com as Escolas-Parque/Escolas classe de concebidas por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) idealizadas por Darcy Ribeiro nos anos 1980/1990 (MOLL, 2012).

Maciel, Jacomeli e Brasileiro indicam que existem várias modalidades de educação integral na contemporaneidade, sendo as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas e o tempo integral.

> As jornadas ampliadas caracterizam-se por uma extensão do tempo escolar diário [...]. As atividades diversificadas compõem uma modalidade de educação integral que visa, no turno complementar (oficialmente, contraturno), acrescentar atividades culturais e esportivas para manter, em determinados dias da semana, os alunos na escola. [...].
> O tempo integral nasce das políticas oficiais do Ministério da Educação sob o rótulo de Programa Mais Educação (BRASIL, 2007; 2010), e visa suplementar os sistemas

> municipais e estaduais de educação por meio da prestação de assistência técnica e financeira, para que possam ampliar a jornada escolar para um turno de sete horas ou mais [...]. (2017, p. 477)

Neste contexto, normativas e programas foram institucionalizadas nos últimos anos a fim de prever e induzir a implementação da educação de tempo integral nas redes de ensino. Entre as principais estão: Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –FUNDEB; Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 - Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional; Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências; Portaria Normativa interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 - Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

No município de Santarém, Pinheiro e Rodrigues (2012) e Ferreira (2016) destacam que as primeiras experiências de ampliação da jornada escolar no município de Santarém datam do ano de 2005 com o Projeto Arte na Escola da Gente, com ações de oficinas de arte no cotidiano escolar, caravanas de arte e educação e festivais de música, porém, somente em 2011 que se construiu a primeira escola de tempo integral. Ferreira (2016) informa que há duas escolas de tempo integral, a Escola de Ensino Fundamental Frei Fabiano Merz, construída em 2011, e a Irmã Dorothy Mae Stang, em 2012, sendo respectivamente, uma escola de tempo integral na zona urbana e do campo.

Na Secretaria Municipal de Educação de Santarém há duas formas de ampliação da jornada escolar:

> *a) O aluno de tempo integral* **-** o educando possui duas matrículas uma na escola regular (4 horas) e no contraturno (3 a 4 horas) em programa do governo federal e/ou municipal a título de complementação de sua formação. Nestes moldes temos: ***i)*** o Programa do Governo Federal Novo Mais Educação com 15 horas semanais[...]; ***ii)*** as escolas municipais de atendimento complementar [...].
> *b) A escola de tempo integral* - A SEMED possui 2 escolas que funcionam em regime de tempo integral a citar: Irmã Dorothy Mae Stang, Frei Fabiano Merz. Ambas têm seu horário de funcionamento das 7h30 às 16h30[...]. (SEMED, 2019)

O Censo da Educação Básica 2019 informa que houve em Santarém o registro de 9.401 matrículas em educação em tempo integral, o que corresponde a 15,8% do total de matrículas da rede municipal de ensino (59.166 matrículas). As matrículas em educação de tempo integral estão 19,8% na Educação Infantil – Creche, 0,5% na Educação Infantil – Pré-escola, 24,1% no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 55,6% no Ensino Fundamental – Anos Finais. Não há oferta de Ensino Médio em nenhum formato pela rede pública municipal de ensino. (INEP/MEC,2020)

Política de educação integral, a nova gestão pública e a gestão escolar

Compreendemos que a política educacional compõe uma complexa realidade social, atravessada por determinações econômicas, históricas, políticas e culturais. Assim, o estudo da política educacional, e em consequência da gestão escolar, está obrigatoriamente interligado a essa totalidade social e não podem ser vistos de forma isolada, haja vista que o "processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo." (HOFLING, 2001)

A pesquisa em políticas educacionais é um campo que permanece em constante evolução, pois acompanha os novos cenários e as reformas e transições políticas e busca estudar e avaliar as concepções, implementações e impactos das políticas em curso. E a gestão escolar, como vimos, ganhou centralidade nas políticas

educacionais no país a partir dos anos 1990. Nesse panorama, insere-se a educação integral e a educação em tempo integral, temáticas debatidas há algum tempo entre educadores brasileiros e que tem recebido maior visibilidade.

A partir disso, é interessante refletir sobre como a educação integral se desenvolveu neste movimento de adoção de um modelo gerencial de gestão subsidiado na Nova Gestão Pública, considerando que

> [...] do ponto de vista político, as definições do tempo escolar podem sempre ser relacionadas a expectativas ou projetos de governo e de sociedade. Em geral, a motivação para as mudanças do tempo de escola embute questões ideológicas, ainda que encobertas por demandas de caráter pragmático. (CAVALIERE, 2006, p.94)

E no caso de Santarém, trazemos a questão central deste trabalho: como a gestão escolar da educação integral do município se materializou diante da implantação do modelo gerencial da Nova Gestão Pública? Nesta perspectiva, a tese tem como objetivo analisar a gestão escolar da educação integral no município de Santarém – PA e seus desdobramentos frente à implementação do modelo gerencial oriundo da Nova Gestão Pública, entre eles: Quais os desdobramentos da Nova Gestão Pública na política de educação integral do município? Quais os instrumentos foram utilizados para efetivar a gestão gerencial? Em que medida as ações de educação integral das escolas acompanharam as orientações da reforma gerencial na gestão escolar? Como foi a relação entre a secretaria de municipal de educação e as escolas na transposição desta concepção de gestão? Em que medida houve comprometimento da concepção e das ações de educação integral em função do gerencialismo? Essas são apenas questões iniciais que surgiram neste momento e que poderão ser modificadas, excluídas e/ou adicionadas a outros elementos.

Como pontuado por Pinheiro; Rodrigues (2012) e Ferreira (2016) as primeiras experiências de ampliação da jornada escolar no município de

Santarém datam do ano de 2005. Portanto, considerando este ano como o marco das iniciativas de educação integral no município a partir de atividades complementares de ampliação da jornada escolar, o período de análise deste trabalho compreenderá os anos de 2005 a 2020. Ademais, este período coincide com o início e encerramento exato de quatro mandatos governamentais da prefeitura de Santarém, inclusive com plataformas políticas de campos ideológicos antagônicos.

Em virtude do que foi mencionado, buscaremos na tese aprofundar a compreensão sobre a gestão escolar da educação integral de Santarém coadunado à lógica da Nova Gestão Pública, tendo em vista a correlação de forças globais e locais e a relação dialética com as estruturas de poder e assim, verificar que fatores, determinações, contradições e desafios implicam este processo.

Referências

ASSIS, A.E. S. MACHADO, C. GANZELLI, P. **Estado e educação integral**: concepções e desafios. *In:* MACIEL, Antônio C; GANZELI, Pedro; COSTA, Silmara A. Sentidos da educação integral: conceitos, programas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, vol. 1, p. 21-54, 1997.

CAVALIERE, A. M. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec.** Vol.1, n. 2, p. 91-101, 2006 Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8. Acesso em 17 de junho de 2019.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém**: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. 2016. 173f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/UFOPA, Santarém, 2016.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

HÖFLING, E. DE M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30–41, 2001.

INEP. **Resumo técnico do Censo Escolar 2019.** Brasília, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em de 26 de junho de 2020.

KRAWCZYK, N. R. Reforma educacional na América Latina nos anos 90: Uma perspectiva histórico-sociológica**. Revista Latinoamericana de educação comparada.** Año 1,nº 1 , 2010.

MACIEL, A.C. ; JACOMELI, M. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 12 de julho de 2019.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al*. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. IN: FERREIRA. N. S, AGUIAR. M.A.S. (Orgs) **Gestão da educação***: Impasses, perspectivas e compromissos***.** São Paulo: Cortez, 2006

OLIVEIRA, D. A.. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, D. A.. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). RBPAE - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017

PINHEIRO, L. RODRIGUES, R. A experiência da rede municipal de ensino de Santarém. *In:* MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 434-438

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Santarém. **Ofício** nº 304/2019 - SEMED. Santarém: Secretaria Municipal de Santarém, 31 de julho de 2019.

LINHA DE PESQUISA 3

SABERES, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 12

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA COMO MEMÓRIA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL[1]

Géssica de Aguiar Lima[2]
Sinara Almeida da Costa[3]

Introdução

Esse estudo tem como objetivo principal compreender de que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças em uma turma pré-escolar da educação infantil de Santarém-PA. Para isso, especificamente, propõe-se a: 1. Descrever as situações sociais de desenvolvimento infantil possibilitadas no contexto da escola da infância, que envolvem ou influenciam o brincar de faz de conta; 2. Analisar os procedimentos criados pela instituição de ensino para acompanhamento pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças; 3. Intervir sobre a prática pedagógica referente às brincadeiras de faz de conta e à documentação pedagógica do desenvolvimento infantil; 4. Criar, junto ao (à) professor (a), documentação pedagógica específica que permita às famílias conhecerem os processos de desenvolvimento infantil expressados na brincadeira de faz de conta.

[1] Projeto de tese de doutorado em educação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA; sob orientação da Professora Doutora Sinara Almeida da Costa.

[2] Mestra em educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará; Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – doutorado acadêmico, da Universidade Federal do Oeste do Pará; Linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação. Agência financiadora: FAPESPA; gessica.ufpa@gmail.com.

[3] Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação. Orientadora da pesquisa. sinaraacs@gmail.com.

A brincadeira de faz de conta, enquanto situação social do desenvolvimento infantil, é a atividade que mais possibilita o desenvolvimento das crianças na pré-escola segundo a teoria histórico-cultural. É, também, um direito cotidiano das crianças, constituindo-se, junto às interações, como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da primeira etapa da educação básica e como meio para acompanhar o desenvolvimento das crianças pela observação crítica e criativa do (a) docente sobre o brincar (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017).

Para Bonas (2017) documentar o que acontece no contexto escolar é uma forma de interpretar, escrever sobre uma prática que, ao mesmo tempo que é descrita e explicada subjetivamente pelas professoras e professores, se legitima. Assim, a documentação pedagógica (imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias etc.) como forma de acompanhamento (observação, registro, reflexão, planejamento) é essencial para que as professoras e professores da infância consigam compreender o desenvolvimento infantil olhando atentamente para a atividade que mais o possibilita: o brincar de faz de conta.

Considerando os aspectos teóricos e legais supracitados, tem-se como questão norteadora dessa pesquisa: De que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças pequenas?

Diante da problemática de que a brincadeira de faz de conta não tem ocupado lugar de destaque nas práticas pedagógicas, tampouco se efetiva como prática cotidiana/diária na escola da infância, sendo atividade de segundo plano em que as crianças brincam se concluírem as atividades elaboradas pelo professor, especialmente as que envolvem leitura e escrita, e se obedecerem às regras. Há, também, predominância de um modelo de ensino autoritário e disciplinador que se potencializa diante da aproximação da pré-escola do ensino fundamental, com vistas a um desenvolvimento produtivista ligado ao capitalismo (LIMA; RODRIGUES, 2016; MACÊDO, 2014; MARCOLINO, 2017).

Ou seja, práticas mecanicistas e pragmáticas e ensino descontextualizado tem tomado o tempo das brincadeiras livres e

"tempos e espaços para que essa atividade aconteça são cada vez mais limitados e controlados" (PRESTES, 2016, p. 29). Diante disso, se a brincadeira não acontece, não é documentada, tampouco reflexões acerca do desenvolvimento que ela possibilita são efetivadas.

Destarte, a formação continuada de professoras e professores sobre a brincadeira de faz de conta, atividade que mais possibilita o desenvolvimento das crianças pequenas, e sobre os modos de documentar esse desenvolvimento pode ser o fio condutor para que compreendam o seu papel diante dessa atividade, superando formas descontextualizadas de documentar e acompanhar os progressos e desafios das crianças no contexto escolar.

Caminhos teórico-metodológicos

O método de pesquisa, segundo Vigotski (2000a), está inteiramente relacionado ao objeto estudado e requer criatividade do pesquisador em sua elaboração, apreciando a dialética, ou seja, as transformações e o movimento do que é investigado como fator de compreensão de determinada realidade. Dessa forma, produzir pesquisa com base na teoria histórico-cultural significa estudar o objeto em um contexto repleto de relações, conflitos e movimentações, considerando a materialidade das construções sociais historicamente fundadas.

Pretende-se desenvolver essa pesquisa de intervenção em uma turma pré-escolar de uma instituição pública de educação infantil de Santarém-Pa. Sendo a brincadeira de faz de conta atividade típica de crianças pequenas se dada as possibilidades para que ocorram.

Os critérios que direcionam a escolha do campo de pesquisa estão relacionados à escolha do (a) professor (a) que: deve ser concursado (a) da rede municipal de ensino de Santarém; com formação inicial em pedagogia; com pós-graduação na área da educação, especialmente da educação infantil; que tenha disponibilidade e interesse em participar

de estudos formativos sobre o objeto desta pesquisa, encontrando-se na fase da diversificação[4] da carreira docente.

Diante deste perfil, considera-se possível a efetivação deste estudo. Primeiro, pela estabilidade profissional do (a) docente e necessidade de buscar mais conhecimentos profissionais e, segundo, por compreender que o curso de pedagogia e a pós-graduação na área da educação podem dar subsídios básicos ao (à) professor (a) para compreensão do desenvolvimento infantil.

A pesquisa será dividida em dois períodos: o período exploratório e o de intervenção e terá como instrumentos de produção de dados a observação (exploratória – não participante; interventiva – participante), análise documental e intervenção formativa junto ao (à) professor (a) participante da pesquisa. As formas de registro desses dados serão subsidiadas pelo diário de campo e fotografias.

A análise final dos dados será realizada mediante o agrupamento dos dados produzidos no processo da pesquisa (análise documental, fotografias, diário de campo e documentação pedagógica produzida ao longo da investigação), tendo como unidade de análise a atividade mediadora (VIGOTSKI, 2000a) do (a) professor (a) com as crianças: as ferramentas e signos (a) utilizados para documentar e acompanhar o desenvolvimento infantil constatado na brincadeira de faz de conta. Compreendendo como ferramentas o conjunto de objetos (materiais) utilizados para orientar sua atividade externa e como signos a expressão de sua atividade interna: as palavras ditas e documentadas.

[4] Huberman (2000) investigou o ciclo de vida profissional dos professores, destacando que a carreira é um processo e pode acontecer de forma diferente para cada indivíduo. Descreveu algumas fases: A entrada na carreira; a estabilização; a diversificação; o pôr-se em questão; a serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações e o desinvestimento. Na fase da diversificação o professor busca alternativas para não cair na rotina e manter o entusiasmo pela profissão

A teoria histórico-cultural e o desenvolvimento das crianças pequenas – reflexões sobre brincadeira de faz de conta, documentação pedagógica e formação continuada

Para Vigotski (2008; 2010) e Elkonin (2009), na pré-escola, a brincadeira de faz de conta é a atividade que mais possibilita o desenvolvimento infantil, pela necessidade da criança de "agir como um adulto [...], de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante" (LEONTIEV, 2006, p. 125). O que a coloca numa Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), além de seu nível de desenvolvimento real.

Segundo esse teórico (1896-1934/2018), a criança passa por etapas específicas em seu desenvolvimento em que surgem novidades diante dos olhos de quem sabe observar e "cada período da infância possui sua forma característica de criação" (VIGOTSKI, 2009, p. 19). O novo que não existia no degrau precedente, no caso das crianças pequenas, é a imaginação, que está diretamente relacionada aos processos criativos e ao desenvolvimento da brincadeira de faz de conta.

Essa brincadeira possui, portanto, uma complexa relação com o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas, como a imaginação, o controle da vontade, a fala, a função simbólica da consciência, a escrita, o cálculo etc. (VIGOTSKI, 2000, 2009), radicadas nas relações sociais, sendo a base de um desenvolvimento posterior. Essas qualidades tipicamente humanas são produzidas juntamente com a personalidade, entendida como resultado do desenvolvimento social do ser humano, que torna o indivíduo peculiar no mundo, por meio de um processo "complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos" (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 32).

A brincadeira de faz de conta "é uma experiência coletiva viva da criança, um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais" (VIGOTSKI, 2010, p.122). Portanto, movimenta o desenvolvimento infantil e precisa de acompanhamento pedagógico (planejamento, intervenções ocasionais, organização de

espaços e tempos, documentação, reflexão crítica e criativa dos conteúdos evidenciados pelas crianças etc.). A documentação desta, especificamente, pode evidenciar às crianças, familiares, docentes e comunidade em geral os processos pelos quais as crianças transcorrem, como memória de onde estiveram, onde estão e onde podem chegar em termos de desenvolvimento humano.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996, Art. 29), define o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos como objetivo da primeira etapa da educação básica. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - determinam que os procedimentos criados para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliar o desenvolvimento infantil não devem selecionar, promover ou classificar as crianças, mas garantir. Afirma ainda que "deve ser elaborada documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem" (BRASIL, 2009, Art.10, p. 4-5).

Acompanhar o desenvolvimento infantil, entretanto, é mais que cumprir um caráter mandatório, pois assume o sentido de "conhecer as crianças e seus processos de aprendizagem" (ARTUR, MAGALHÃES, 2017, p.231), não sendo apenas descrição de resultados finais pautados na subjetividade dos educadores.

A documentação pedagógica pode ser reveladora desses processos, pois, "documentar é manter a memória do caminho percorrido e do qual, frequentemente, nos esquecemos" (DOLCI 2017, p. 45).

Com base nessa afirmativa, infere-se que documentar a brincadeira de faz de conta permite a posterior reflexão sobre o que nela se desenvolve. Essa forma de manter na memória o processo de desenvolvimento infantil que ocorre na brincadeira comporta a aplicação tanto do método genético-comparativo que "estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempo mais estreitos"

(VIGOTSKI, 1896-1934/2018, p. 56), quanto a análise microgenética do desenvolvimento infantil "forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos [...], resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (GÓES, 2000, p. 9).

Assim, inspirando-se no aporte teórico-metodológico da teoria histórico-cultural, documentar não é um ato isolado, sem intencionalidade pedagógica, mas concomitantemente crítico, é uma atitude metodológica teoricamente direcionada. E o professor é o "organizador do meio social educativo" (TEIXEIRA, BARCA, 2017), pessoa mais experiente que irá promover situações de *obutchenie*[5], junto às crianças, para que o brincar e elas se desenvolvam.

Algumas considerações

Ao assumir, nesse estudo, a perspectiva teórico-metodológica da teoria histórico-cultural, infere-se que o (a) professor (a) participante da pesquisa poderá compreender a dimensão do desenvolvimento humano, bem como documentar o seu processo junto às crianças, pautando-se em diferentes formas de registro: observação crítica e criativa, portfólios, diário de atividades, mural de fotos e o que a imaginação permitir criar junto às crianças.

Portanto, espera-se que o processo de desenvolvimento das crianças seja documentando de forma participativa, como memória de onde estiveram, onde estão e suas possibilidades de desenvolvimento, como registro do processo de constituição humana na infância que se efetiva, especialmente, nas brincadeiras de faz de conta.

[5] Representa a dialética existente entre a atividades da criança, a orientação do adulto e a intencionalidade pedagógica. "Uma atividade que faz parte do meio educativo organizado por nós, professoras e professores, juntamente com nossas crianças, atividade que é orientada por uma pessoa mais experiente, e que pressupõe a participação ativa da criança na organização e na execução da atividade" (TEIXEIRA, BARCA, 2017, p.36-38).

Referências

ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

ARTUR, A.; MAGALHÃES, C. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BONAS, M. A arte do pintor de paisagens: Algumas reflexões em torno da documentação. In: MELLO, S. A. BARBOSA; M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 02 de ago. de 2019.

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.

DOLCI, M. Afinando os olhos para captar momentos. In: MELLO, S. A. BARBOSA; M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, 20 (50), 9-25, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIMA, G. de A.; RODRIGUES, A. F. **Brincadeiras e interações na educação infantil em uma escola particular de Santarém-Pará**. 30/04/2016. (Monografia) Especialização em Docência na Educação infantil –

Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2016.

MACÊDO, L. C. de. **A infância resiste à pré-escola?**' 28/02/2014 238 f. (Tese) Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2227288>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MARCOLINO, S. Brincadeiras de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz de conta e a infância. In: **Trama Interdisciplinar,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disonível em: < http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso: 02 de ago. de 2019.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, S. Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 11, julho de 2008, In: http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1995/2000. p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Método de investigacion. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1995/2000a. p. 47-96.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. V. Vigotski: Sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 1896-1934/2018.

CAPÍTULO 13

LINGUAGEM, LINGUAGENS – QUESTÕES EM TORNO DA COMPREENSÃO DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Marcella Gomes Esteves[1]
Luiz Percival Leme Britto[2]

Linguagem é o tipo da palavra frequentemente referida, tanto no trato comum como em trabalhos acadêmicos, sem que se questione seu significado específico. São inúmeros os usos que dela se fazem, não necessariamente representando a mesma ideia. No campo da Educação, em que o conceito está diretamente relacionado com ensino, sua utilização com base no senso comum é, no mínimo, inapropriada. O objetivo deste artigo é exatamente estabelecer um referencial para o entendimento do significado de linguagem e das implicações na educação. Para tanto, iniciamos com a verificação das acepções presentes no dicionário da Língua Portuguesa, considerando suas diferentes significações e aplicações; para, em seguida, examinar as atribuições recorrentes na Educação, e, finalmente, suas consequências no ensino.

É preciso considerar, nessa análise, que verbetes do dicionário apresentam os sentidos estabelecidos no uso geral da língua, isto é, aqueles que se manifestam nos contextos em que a palavra aparece com frequência; já sua ordenação revela os desdobramentos das derivações semânticas, sendo que a primeira seria a "original" – isto é, um sentido que se pode tomar como básico e do qual os demais derivam,

[1]Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, Polo Ufopa. Linha de pesquisa Saberes, linguagem e educação. Agencia financiadora: FAPESPA. E-mail: marcellagomesesteves@gmail.com
[2] Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenador do PPGE/Ufopa. Orientador da pesquisa. E-mail: luizpercival@hotmail.com

por expansão contextual ou por processos metafóricos ou metonímicos. Sendo impossível transcrever todas as ocorrências e havendo implicações semânticas, políticas e conceituais na produção mesma do verbete, o dicionarista necessariamente realiza escolhas e imprime, mesmo que indiretamente, seu tom epistemológico.

As acepções de *linguagem* oferecidas pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), do qual partimos por considerá-lo um dicionário de referência do português brasileiro, são:

> 1. LING qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, gráficos, gestuais etc. *<l. humana> <funções da l.>*
> 2. *P. ext.* qualquer sistema de símbolos ou objetos instituídos como signos; código *<l.da dança> <l. das cores>*
> 3. *P. ext.* sistema secundário de sinais ou símbolos criado a partir de uma dada língua *<l. cifrada> <l. estenográfica>*
> *4.* *P. ext.* meio de comunicação natural próprio de uma espécie animal *<a l. dos golfinhos, das abelhas, das baleias>*
> *4.1* *Freq.* o meio de comunicação por meio de signos orais articulados, próprios da espécie humana
> *4.2* *P. ext.* a capacidade inata da espécie humana de aprender e comunicar-se por meio de uma língua (no sentido de 'sistema')
> *5.* LING m.q. língua (no sentido de 'sistema')
> *6.* *P. met.* Emprego particular de uma língua considerada do ponto de vista da relação entre o modo de expressão e o seu conteúdo *<l. obscura> <l. ambígua>*
> *6.1* Maneira de exprimir-se própria de um povo, de uma área geográfica; linguajar; falar; fala, dialeto <a l. nordestina>
> *6.2* Maneira de expressar-se própria de um grupo social, profissional ou disciplinar; jargão *<l. palaciana> <l. científica> <l. jurídica>*
> 7. INF conjunto de símbolos mnemônicos, palavras e regras us. na construção de sentenças que expressam instruções para computadores
> 8. LOG sistema formal de símbolos estabelecidos em função de axiomas, regras e leis que estruturam um enunciado

Já numa primeira leitura, ainda abrangente, destacam-se duas linhas de força nos sentidos proposto pelo dicionário para *linguagem*. As acepções 1, 3, 4.1, 4.2, 5, 6, 6.1, e 6.2 relacionam-se em alguma dimensão com a ideia de língua (termo do qual se forma linguagem por derivação sufixal), tanto que, com alguma licença, seria possível a comutação dos

termos; aliás, a acepção 4.1, 4.2 e 5 compreende *linguagem* e língua como sinônimos exatos; a acepção 3, por sua vez, identifica, ademais da própria língua sistemas semióticos secundários cuja razão é a representação da língua em outra base material; e as acepções 6, 6.1 e 6.2 remetem para certos modos de realização social da língua (estilo, dialeto, jargão)

As acepções 2, 4, 7 e 8, por sua vez, mostram-se independentes da ideia de língua, supondo objetos instituídos como sistemas semióticos apartados, como é o caso da acepção 2, ou processos de transferência de informação biológica (acepção 4) ou sistema de regras estruturantes de processos (acepção 7 e 8). Tais derivações – e há outras que o dicionário não registra – resultam de tomar um aspecto particular da língua (o fato de ela estruturar-se num sistema representativo que inclui unidades e regras combinatórias e de comportar um conteúdo simbólico) para identificar objetos ou processos que apresentam, em alguma medida, uma dessas características, embora não sejam a língua, nem dela derivem. O fato de o dicionário ter a autoridade de chancela das formas e sentidos "legítimos" das palavras tende a fazer com que tais sentidos sejam tomados no uso comum, em primeiro lugar, como "verdadeiras" e, para além disso, como expressões diversas de uma mesma coisa.

É evidente que as derivações semânticas de um item lexical (e, mais fortemente se se considera de uma família lexical) são características da língua em movimento – de fato, a ressignificação de um termo por derivação metonímicas ou metafóricas (como é o caso, por exemplo, de *janela* para referir a abertura de um novo espaço na tela de um computador) é um dos processos mais intensos de produção de novos significados. Entretanto, é preciso reconhecer que nesse processo, embora a forma permaneça a mesma, o sentido é outro, realizado pela semelhança. Se isso não traz problema no uso comum, é fator de complicação e distração quando se trata de estabelecer conceitos científicos e filosóficos.

Infelizmente, muitas vezes de forma descuidada e outras sem a devida explicitação das bases epistemológicas, o vocábulo *linguagem* – especialmente na forma plural *linguagens* – tem sido amplamente utilizado em áreas como comunicação, artes, psicologia, educação, entre outras, para referir processos diversos que, embora sugiram alguma dimensão semiótica (às vezes no plano do processamento ou no plano da expressão) pouco tem a ver com *língua/linguagem* ou, quando tem, ignoraram o fato de que se trata de simbolismo de segunda ordem (isto é, signo de signo). Sirvam de exemplo as expressões "linguagem fotográfica", "linguagem audiovisual", "linguagem digital", "linguagem cartográfica", "linguagem corporal", entendidas como formas diversas de um mesmo fenômeno crucial – a linguagem.

A ideia de que a linguagem possui modalidades está exemplificada a seguir:

> Com o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os gêneros se transformaram em entidades multimodais, isto é, utilizam-se de diversas *modalidades de linguagem* – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos. Basta ver uma propaganda televisiva ou um videoclipe na internet, para constatar este fenômeno. Mesmo nas mídias impressas, como revistas, livros e jornais, podemos constatar esta multimodalidade. Basta abrir o livro didático ou uma revista para jovens para ver que as diversas *modalidades de linguagem*, hoje, constituem mutuamente os sentidos do texto. (ROJO, 2006, p. 45; grifo acrescido).

Esses objetos a que Rojo denomina "entidades multimodais" – por que se realizariam com o agenciamento integrado do que seriam modalidades de linguagem – não são objetivamente manifestações de um mesmo fenômeno – a língua/linguagem, sendo que alguns deles sequer se constituam como sistema semiótico, embora sejam coisas sobre as quais se realizam processos significativos. De fato, são produtos organizados da cultura humana e têm convenções estruturantes que determinam seus modos de ser e de funcionar. Não se pode

compreendê-las como expressões de uma mesma coisa, sequer complementares, visto que são de naturezas distintas.

Há também confusão conceitual de linguagem em torno da dinâmica do objeto escolar "Língua Portuguesa" nos debates e ajustes de currículo ao longo da história. A título de exemplificação será brevemente apresentado como, nas propostas de currículo e exames, há um agrupamento em que se reúnem muitos conceitos ao pacote "linguagem" formado por Língua Portuguesa e outras *linguagens.*

Em 1971, com as mudanças sociais e culturais no país, a progressiva democratização do acesso à escola e a forte influência do estruturalismo, a lei 5.692/71 foi criada para permitir, entre outras questões, alterações no currículo; naquele momento, a disciplina Língua Portuguesa foi extinta, propondo-se em seu lugar "Comunicação e Expressão". Essa matéria, que organizaria o currículo de forma macroestrutural (grandes áreas do conhecimento), acabou apenas agrupando as áreas de Português, Educação Física e Educação Artística, pois o "o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal" (PIETRI, 2010, p. 74).

Os guias curriculares da época apresentavam dissonância entre as diretrizes gerais do programa e as especificas da Língua Portuguesa quanto à concepção de linguagem. Nas diretrizes gerais, com perspectivas de base racionalista, consideraram a associação entre linguagem e pensamento; já nos documentos específicos da Língua Portuguesa preconizavam que o ensino deveria focar o trabalho com a *linguagem*, pautado pela teoria da comunicação, "como meio para possibilitar ao aluno desenvolver sua competência comunicativa", e não mais pela gramática normativa (PIETRI, 2010, p. 81).

Na década de 1980, ocorreu nova reformulação, com o retorno de Língua Portuguesa como identificação do ensino de língua materna. Entretanto, tal movimento não prevaleceu, de modo que a ideia ampliada de linguagem como comunicação e o anseio pela organização do currículo de forma macroestrutural se mantiveram, fazendo com que a ideia de linguagens como forma de comunicação

ou de expressão de algo se sobressaíram. Assim, por exemplo, nos Parâmetros nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), no Exame Nacional do Ensino Médio (INEP, 2014) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), existem "áreas do conhecimento" cuja denominação se faz a partir do núcleo linguagens.

Documento	Área do conhecimento	Disciplinas
PCNEM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática
ENEM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Informática
BNCC Ensino Fundamental	Linguagens	Língua Portuguesa, Língua inglesa, Educação Física e Artes

Esses agrupamentos, assim como ocorreu na década de 1970, corroboram a corrente que considera que a língua seria uma entre muitas *linguagens*. O conteúdo das disciplinas ofereceria diversas formas de compreender o mundo através da língua (materna e estrangeira), da imagem, do monumento, da dança, da música, do corpo, do jogo, por exemplo. Além disso, a área do conhecimento "Linguagens, códigos e suas tecnologias" produz-se outra confusão, uma vez que necessariamente há que entender que linguagem é diferente de código, termo em outros momentos utilizado em torno do conceito de linguagem.

Nesses documentos, aparece como competência, objetivo ou eixo cognitivo o domínio daquilo que identificam como *linguagens*.

É o caso de um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental nos PCNs:

> Utilizar as *diferentes linguagens* — verbal, Matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, grifo inserido).

Da caracterização de uma das competências nas Matrizes de Referência do ENEM antes da reforma de 2009:

> Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das *diferentes linguagens*: Matemática, artística, científica, entre outras (INEP, 1998, grifo inserido).

Como eixo cognitivo, comum a todas as áreas do conhecimento, na reformulação das Matrizes de Referência no ENEM:

> Dominar *linguagens* (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens Matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa (INEP, 2014, grifo inserido).

E, finalmente, como uma das dez competências gerais da Educação Básica na BNCC:

> [Competência geral da Educação Básica – 4] Utilizar *diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, Matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, grifo inserido)

O termo linguagens ocorre ainda nas expressões linguagem matemática, linguagem científica indicando que cada campo oferece um conteúdo específico que se organiza e se manifesta por uma linguagem ou que implica uma forma de compreender o mundo (diversas formas, portanto diversas linguagens). Paradoxalmente, contudo, a Matemática, considerada uma linguagem nessas afirmações, não divide espaço na grande área de "Linguagens, códigos e suas tecnologias", tendo sua própria área "Matemática e suas tecnologias" e o mesmo ocorrendo com as áreas de ciências e humanidades. Ademais, quando postas em relação de alteridade (diferentes linguagens) obrigam inferir que, se é uma "linguagem diferente" (música, gráfico, fotografia) então haveria uma "linguagem normal", e supõem-se que se há novas linguagens é porque haveria uma primeira ou original.

Estamos, portanto, diante de uma enorme quantidade de objetos de conhecimento, fatos do mundo e atividades intelectuais e pedagógicas que se aproximariam, de forma não explicitada ou evidente, da ideia de língua/linguagem, ampliando-a largamente. Essas aproximações ocorrem em função da força da ideia de língua/linguagem em função de seu caráter fundante na ordem do humano, e que se espraia para outras percepções da existência de forma despretensiosa, implícita, intuitiva, imprecisa. O problema é admitir que tal expansão de uso de um vocábulo e das associações semânticas em torno dele – resultante do uso quase espontâneo e de senso comum da língua de compreender todos esses objetos por um mesmo rótulo – manteria alguma unidade epistemológica ou conceitual, o que acaba gerando aproximações e transferências problemáticas para a compreensão objetiva de conceitos chaves, tais como conhecimento, pensamento, comunicação, informação, discurso e cultura, produzindo confusões sobre os objetos de estudo e as estratégias de ensino. A confusão babélica está presente nos documentos estruturantes da Educação Básica e Superior e em grande parte da produção acadêmica em Educação (aí incluindo-se o que se produz nas áreas de conhecimento que têm disciplina escolar correspondente).

Essa multiplicidade de usos e compreensões do termo *linguagem* (e correlatos, como, por exemplo, leitura e letramento) manifesta uma "inflação conceitual" perniciosa (algo também perceptível em outros campos do conhecimento, como é o caso das questões em torno da subjetividade), permitindo que se tome como comuns abordagens e processos que não se realizam por complementaridade – ao contrário, são muitas vezes incongruentes e contraditórios –, como se cada um fossem uma face de um mesmo objeto – quando, de fato, são a expressão de percepções epistemologicamente distintas do mundo, das coisas e dos fenômenos.

Parece-nos necessário e importante, tanto para os estudos sobre linguagem e dos processos de produção de cultura e de conhecimento como para a investigação e definição de conteúdos e políticas de

Educação, abandonar essa perspectiva inflacionada de *Linguagem*, dando a cada fenômeno a atenção necessária e objetiva. Língua/linguagem, nessa perspectiva, será entendida em sua relação direta e estrita com o processo simbólico (semiótico) que constitui o pensamento, sendo a língua sua realização concreta. A língua não é uma entre tantas linguagens, é essencial na simbologia, e sem ela não há pensamento. A língua, em outras palavras, resulta do processo de produção simbólica, pensamento da história humana. Secundariamente, supõe a materialidade física – a voz (ou o gesto, no caso de libras). Sequer a escrita é uma linguagem: é símbolo de símbolo (símbolo de segunda ordem), sistema de representação da língua, ainda que apresente um conjunto de regras e estruturações próprias para poder representar a fala (VIGOTSKI, 1991).

Objetivamente a língua/linguagem é uma e se realiza no/pelo pensamento, constituindo-se historicamente por meio do processo verbal. O que se tem, ademais disso, são diferentes formas de aproximação, compreensão, intervenção e reprodução da realidade. Sistemas de codificação, transferência de informação, comunicação, expressão não são propriamente linguagem, ainda que sejam comumente denominados como tal em função de aproximações metonímicas ou metafóricas (BORGES NETO, 2005; KRISTEVA, 1969).

Nessa generalização, confusão e contradição, o conceito de linguagem se torna opaco, conhecimento basilar para entender o processo de ensino-aprendizagem. A linguagem tem papel crucial na aprendizagem e preocupar-se, na atividade escolar, com o seu desenvolvimento é o ponto de partida para a educação; e, se tomada como produto da cultura e não como elemento estruturante do pensamento, leva a Educação para outra vertente: a dos meios (pulando o fator essencial pedagógico, que é o pensamento, colocando equivocadamente os métodos à frente da concepção epistemológica de ensino.). Daí, reiteramos, a necessidade de, no debate pedagógico, tanto no que se entende por currículo, isto é, o estabelecimento dos conteúdos objetivos escolares, como do ponto de vista das didáticas, ou

seja, os modos como se propõe tratar, trabalhar, ensinar os conteúdos, ser absolutamente necessário que se evite falar de linguagem como senso comum ou como um conceito genérico em que raramente se explicitam os fundamentos que subjazem a eles e os seus lugares de origem.

Daí, reiteramos, a necessidade de, no debate pedagógico, tanto no que se entende por currículo, isto é, o estabelecimento dos conteúdos objetivos escolares, como do ponto de vista das didáticas, ou seja, os modos como se propõe tratar, trabalhar, ensinar os conteúdos, é absolutamente necessário que evite falar de linguagem como senso comum ou como um conceito genérico em que raramente se explicitam os fundamentos que subjazem a eles e os seus lugares de origem.

Referências

BORGES NETO, J. Música é linguagem? **Revista Eletrônica de Musicologia**, Paraná, v. 9, 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/borges.html. Acesso em: 3 de julho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 de julho de 2019.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss eletrônico**, versão 3.0. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss e Editora Objetiva, 2009.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório Final.** Brasília: INEP/MEC, 1998. Disponível em: download.inep.gov.br/download/enem/1998/relatório/EnemRelatorioFinal.doc. Acesso em: 13 de julho de 2019.

INEP. Ministério da Educação. **Matriz de Referência do ENEM**. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 3 de julho de 2019.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

PIETRI, E.de. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 43, p. 70-83, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/275/27514256005.pdf. Acesso em: 2 de julho de 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Alumia
EDITORIAL

Iluminando suas ideias e transformando em livros digitais

Contato: (93) 99232-1303

E-mail: alumiaeditorial@gmail.com