

José Ricardo e Souza Mafra
(Organizador)

PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA E DA AMAZÔNIA



CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anselmo Alencar Colares | UFOPA

Dr. Antônio Carlos Maciel | UNIR

Dr. José Ricardo e Souza Mafra | UFOPA

Dra. Juracy Machado Pacífico | UNIR

Dr. Luiz Percival Britto | UFOPA

Dra. Maria Líia Imbiriba Sousa Colares | UFOPA

Dra. Sinara Almeida da Costa | UFOPA

Dra. Solange Helena Ximenes Rocha | UFOPA

Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro | UFOPA

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO



FOTOGRAFIA DA CAPA

Anselmo Alencar Colares

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidades dos autores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
Bibliotecário responsável: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2

P474

Pesquisa em educação na e da Amazônia / organizado por José Ricardo e Souza Mafra. – Teresina, PI: Alumia Editorial, 2023.
278 pg.
Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-997488-3-7 (E-book)

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

1. Educação - Amazônia. 2. Políticas educacionais - Amazônia. 3. Pós-Graduação - Amazônia. 4. Pesquisa - Amazônia. I. Mafra, José Ricardo e Souza, org. II. Título.

CDD 23. 370.7098115

José Ricardo e Souza Mafra

(Organizador)

PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA E DA AMAZÔNIA

Teresina – PI, 2023.

The logo for Alumia Editorial features the word "Alumia" in a stylized, black, serif font. The letter "A" is unique, with a small orange flame-like shape above its top left corner. Below "Alumia", the word "EDITORIAL" is written in a smaller, black, all-caps, sans-serif font.

Alumia
EDITORIAL

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Maria de Fátima Matos de Souza

- CAPÍTULO 01 - 13

EPISTEMOLOGIA DA CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS COLABORATIVOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Clênya Ruth Alves Vasconcelos, Poliana Fernandes Sena e Sousa, Alessandra Neves Silva, Iata Anderson Ferreira de Araújo e Solange Helena Ximenes Rocha

- CAPÍTULO 02 - 34

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO E A NOVA DEFECTOLOGIA: MIRADAS EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES

Diana Campos Fontes Arcanjo e Juracy Machado Pacífico

- CAPÍTULO 03 - 52

PESQUISAS COM E SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA), EM SANTARÉM- PARÁ

Madma Laine Colares Gualberto e Juracy Machado Pacífico

- CAPÍTULO 04 - 71

ESTADO DO CONHECIMENTO DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: UM OLHAR EM ESTUDOS PRODUZIDOS NO ESTADO DO PARÁ

Francisco Robson Alves da Silva e José Ricardo e Souza Mafra

- CAPÍTULO 05 - 91

TEORIA DA OBJETIVAÇÃO: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA DE 2016 A 2023

Neliane Mota Rabelo e José Ricardo e Souza Mafra

- CAPÍTULO 06 - 112

A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E O CURRÍCULO OFICIAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Lílian Aquino Oliveira e Tânia Suely Azevedo Brasileiro

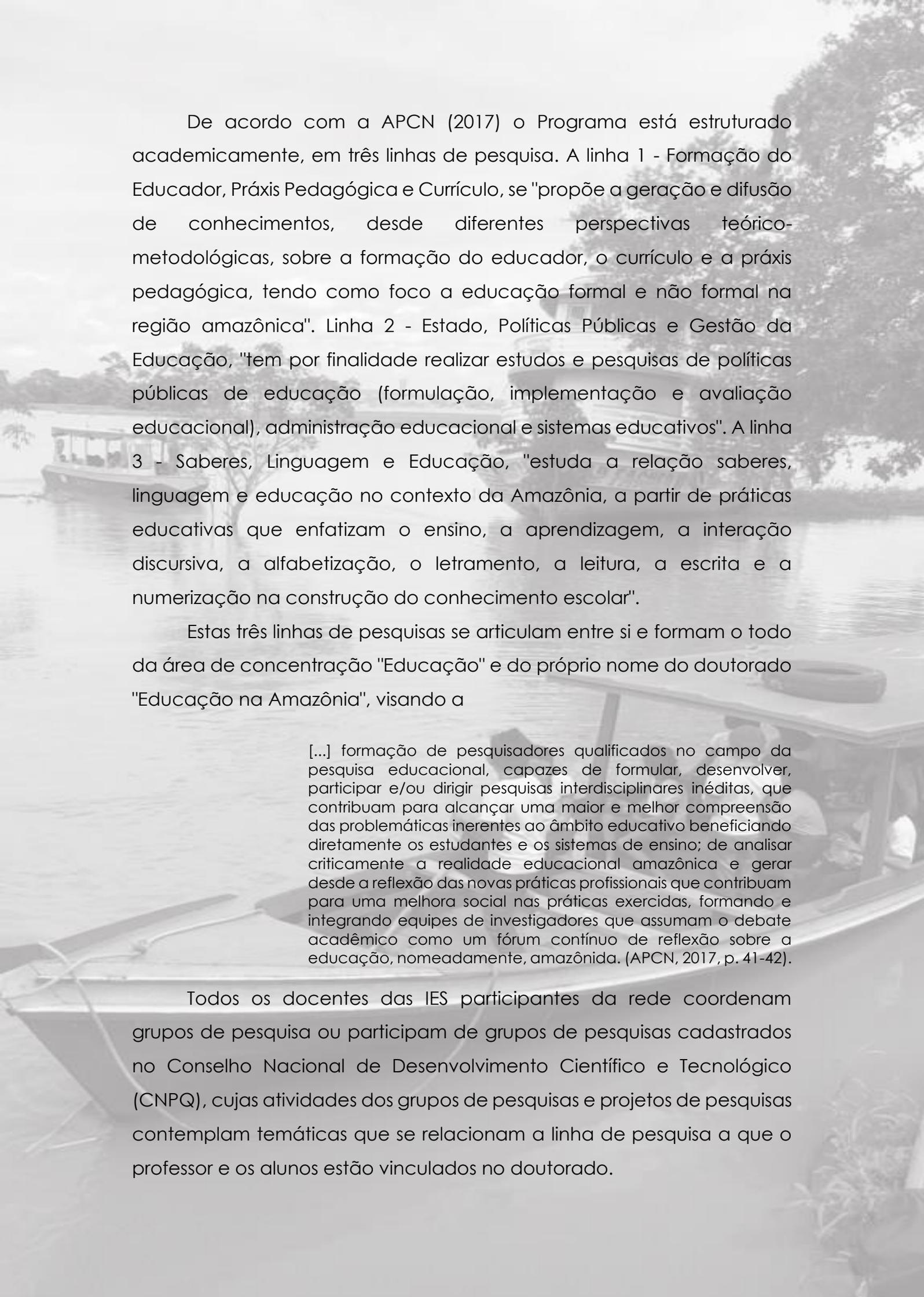
| | |
|--|------------|
| - CAPÍTULO 07 - | 133 |
| FORMAÇÃO EDUCATIVA CONFESSIONAL: DO ORFANATO AO MAGISTÉRIO Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa e Anselmo Alencar Colares | |
| - CAPÍTULO 08 - | 154 |
| O PANORAMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MOJÚÍ DOS CAMPOS/PA (2013-2020) Tânia Castro Gomes e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares | |
| - CAPÍTULO 09 - | 174 |
| O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA Ângela Rocha dos Santos e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares | |
| - CAPÍTULO 10 - | 196 |
| A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU NO PERÍODO DE URBANIZAÇÃO DA CULTURA CABOCLA Alciane Matos de Paiva e Antônio Carlos Maciel | |
| - CAPÍTULO 11 - | 214 |
| OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FAZER DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EIXOS NORTEADORES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos e Sinara Almeida da Costa | |
| - CAPÍTULO 12 - | 234 |
| LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR NA AMAZÔNIA: OS DESAFIOS DE FORMA LEITORES EM “LUGARES DISTANTES” Juçara dos Santos Cardoso e Luiz Percival Leme Britto | |
| - CAPÍTULO 13 - | 256 |
| CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NARRAÇÃO DIALÓGICA COM PROJEÇÃO EPISTÊMICA Francisco Egon da Conceição Pacheco e Luiz Percival Leme Britto | |

PREFÁCIO

O Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Educanorte, Associação Plena em Rede é a primeira e única experiência de doutorado em educação em rede no Brasil. A proposta de doutorado nasce no ano de 2017, da associação de 09 (nove) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, localizadas na Região Norte¹, em um contexto em que a referida região contava com apenas dois cursos de doutorado em educação, um localizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) e outro na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o que demonstra a importância deste doutorado para atender a demanda de formação de professores/pesquisadores em educação na Amazônia. No ano de 2018 a proposta de doutorado foi encaminhada a CAPES, foi aprovada no ano de 2019 e a primeira turma começa suas atividades em março de 2020.

Inicialmente o PGEDA foi organizado administrativamente em quatro Polos (UFPA, UFAM, UFOPA e UFT) e as demais IES, não polo, foram associadas a estes quatro Polos, ficando a UNIFAP e UFAC ligada ao Polo Belém; a UNIR ligada ao Polo Santarém; a UEA e UFRR ligada ao Polo Manaus, enquanto, apenas o Polo Tocantins que ficou sem outra IES vinculada a ela. No ano de 2022, com o credenciamento de novos professores, a UFRR e a UFAC saíram da condição de associada e ganharam status de Polo. Como Instituição Associada a rede, o Polo assume funções formativa (oferta de orientação e participação nas atividades integradas de ensino) e certificadora.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

A background image showing a boat on a river, likely in the Amazon region, with lush greenery and trees in the background. The image is faded and serves as a backdrop for the text.

De acordo com a APCN (2017) o Programa está estruturado academicamente, em três linhas de pesquisa. A linha 1 - Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, se "propõe a geração e difusão de conhecimentos, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sobre a formação do educador, o currículo e a práxis pedagógica, tendo como foco a educação formal e não formal na região amazônica". Linha 2 - Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, "tem por finalidade realizar estudos e pesquisas de políticas públicas de educação (formulação, implementação e avaliação educacional), administração educacional e sistemas educativos". A linha 3 - Saberes, Linguagem e Educação, "estuda a relação saberes, linguagem e educação no contexto da Amazônia, a partir de práticas educativas que enfatizam o ensino, a aprendizagem, a interação discursiva, a alfabetização, o letramento, a leitura, a escrita e a numerização na construção do conhecimento escolar".

Estas três linhas de pesquisas se articulam entre si e formam o todo da área de concentração "Educação" e do próprio nome do doutorado "Educação na Amazônia", visando a

[...] formação de pesquisadores qualificados no campo da pesquisa educacional, capazes de formular, desenvolver, participar e/ou dirigir pesquisas interdisciplinares inéditas, que contribuam para alcançar uma maior e melhor compreensão das problemáticas inerentes ao âmbito educativo beneficiando diretamente os estudantes e os sistemas de ensino; de analisar criticamente a realidade educacional amazônica e gerar desde a reflexão das novas práticas profissionais que contribuam para uma melhora social nas práticas exercidas, formando e integrando equipes de investigadores que assumam o debate acadêmico como um fórum contínuo de reflexão sobre a educação, nomeadamente, amazônica. (APCN, 2017, p. 41-42).

Todos os docentes das IES participantes da rede coordenam grupos de pesquisa ou participam de grupos de pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), cujas atividades dos grupos de pesquisas e projetos de pesquisas contemplam temáticas que se relacionam a linha de pesquisa a que o professor e os alunos estão vinculados no doutorado.

Os polos possuem autonomia para se organizar de forma administrativa e pedagógica, desde que não fira os princípios, o Regimento Interno e as demais normas do PGEDA, que subsidiam o funcionamento do curso de doutorado, como forma de manter a unicidade na diversidade que um curso de doutorado dessa complexidade, em uma região como a Amazônia requer.

O Polo Santarém, conta atualmente com 11 docentes, 47 alunos e uma coordenação. Esse coletivo tem se empenhado na consolidação do Doutorado em Educação na Amazônia, já contando com dois doutorandos egressos, ambos da primeira turma (2020), possuem um número significativo de produções acadêmicas publicadas em artigos científicos e ou capítulos de livros, fruto das teses que vem sendo produzidas dentro do Programa ou dos debates e estudos realizados nos grupos de pesquisas, ou ainda textos produzidos nas disciplinas, ofertadas nas linhas de pesquisa do Programa.

O terceiro livro do PGEDA, organizado pelo Polo Santarém, que traz como temática Educação na Amazônia, apresenta 13 capítulos, cujos artigos são resultados das teses em desenvolvimento no Polo, distribuídos nas linhas de pesquisa do Programa. Em cada capítulo do livro é possível perceber as diferentes temáticas e abordagens, versando sobre os temas educacionais da Amazônia Brasileira. Se observa que o organizador registra parte dos estudos que vem se desenvolvendo nas linhas de pesquisa, em uma única obra, como forma de divulgar o conhecimento científico produzido por docentes e discentes do Polo e acima de tudo, deixar para a posteridade o legado da produção do conhecimento das primeiras turmas de Doutorado em Educação na Amazônia formadas pela UFOPA, por meio do PGEDA. Objetivando facilitar a leitura e a pesquisa do leitor, faço uma breve referência aos artigos que se encontram distribuídos por linhas em que o organizador contemplou os capítulos do livro.

A primeira seção, vinculada a linha de pesquisa 1, começa o debate com os autores Clênyia Ruth Alves Vasconcelos, Poliana

A background image showing a boat on a river, surrounded by lush green trees and foliage. The scene is slightly blurred, creating a soft, naturalistic atmosphere.

Fernandes Sena e Sousa, Alessandra Neves Silva, Iata Anderson Ferreira de Araújo e Solange Helena Ximenes Rocha, apresentando a "Epistemologia da constituição de grupos colaborativos no contexto Amazônico". No capítulo seguinte, Diana Campos Fontes Arcanjo e Juracy Machado Pacífico abordam a "Inclusão escolar na Educação Infantil em Porto Velho e a nova defectologia: miradas em busca de aproximações". No terceiro capítulo Madma Laine Colares Gualberto e Juracy Machado Pacífico apresentam o Estado da Arte das " Pesquisas com e sobre infâncias e crianças em um Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em Santarém- Pará". Francisco Robson Alves da Silva e José Ricardo e Souza Mafra apresentam o "Estado do Conhecimento da Teoria dos Registros de Representação Semiótica: um olhar em estudos produzidos no Estado do Pará". Neliane Mota Rabelo e José Ricardo e Souza Mafra trazem para o debate a "Teoria da Objetivação: um panorama das publicações no ensino da matemática de 2016 a 2023 e, encerrando esta seção, Lílian Aquino Oliveira e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, apresentam uma discussão sobre "A educação para a sustentabilidade e o currículo oficial do curso de Licenciatura em Pedagogia".

Abrindo a segunda seção, ligada a linha de pesquisa 2, os autores Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa e Anselmo Alencar Colares, fazem um estudo historiográfico sobre a formação proposta para mulheres por uma instituição escolar confessional católica, localizada na região Oeste do Pará. Em seguida, as autoras Tânia Castro Gomes e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares abordam sobre ações indutoras de educação integral desenvolvido no município de Mojuí dos Campos, no período de 2013 a 2020, considera-se essa temática como um grande desafio a ser enfrentado na região Amazônica. Nesta mesma temática, Ângela Rocha dos Santos e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares trazem para o debate o Direito à Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém, fazendo uma reflexão sobre a garantia deste direito no Brasil e no contexto da Região Metropolitana de Santarém, estado do Pará. A

seção finaliza com os autores, Alciane Matos de Paiva e Antônio Carlos Maciel, discutindo a formação histórica e sociocultural da Amazônia, mais especificamente no município de Manacapuru, no estado do Amazonas. O artigo foi produzido na disciplina obrigatória do Programa "Estudo de Problemas Educacionais da Amazônia".

Na terceira e última seção, Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos e Sinara Almeida da Costa, abrem o debate da linha de pesquisa 3, com o estudo que questiona o paradigma que está presente nos discursos acerca do currículo na escola de educação infantil, mas que na realidade ainda se apresenta como um grande desafio para tornar as interações e brincadeiras eixos norteadores do currículo na educação infantil. Juçara dos Santos Cardoso e Luiz Percival Leme Britto, apresentam a relevância da leitura na/para formação do aluno, demonstrando o contrassenso entre essa necessidade de formar leitores e a realidade das bibliotecas escolares no interior da Amazônia, que se encontram, em profundo abandono. O último capítulo, encerrando o livro, Luiz Percival Leme Britto e Francisco Egon da Conceição Pacheco apresentam uma sistematização da teoria e prática sobre Contação de História, enquanto práxis pedagógicas na Educação Infantil.

Ao prefaciar e recomendar este livro, convite que aceitei com muita honra, por ser uma obra que procura divulgar o que os colegas pesquisadores, juntamente com seus orientandos vem discutindo e produzindo sobre Educação na Amazônia. Destaco a relevância dos trabalhos aqui apresentados nesta publicação, organizada pelo professor José Ricardo e Souza Mafra, que além de professor do PGEDA – Rede Educante, assume também a função de Coordenador do Polo Santarém, demonstrando seu papel de liderança, quando consegue capitanear para o livro as principais produções de seus pares e discentes.

A publicação ganha relevo especial por estar sendo publicado no começo do 3º mandato do Presidente Lula, governo este sensível aos problemas educacionais da Amazônia e conhecedor de como estes problemas se avolumaram nos últimos seis anos. Demonstrar nesta obra

A faded background image of a boat on a river. The boat is a small motorboat with a canopy, and several people are visible on board. The river is calm, and there are trees and foliage in the background. The overall tone is light and serene.

os resultados das pesquisas que vem sendo realizadas em torno das temáticas educacionais na Amazônia, nesse início de governo, é apontar caminhos para que políticas educacionais sejam planejadas para dirimir, pelo menos em parte, os problemas da Educação na Amazônia, além, de colocar à disposição de pesquisadores na área de educação, resultados de pesquisas qualificadas, sobre a região Norte brasileira.

Diante do exposto, acredita-se que o PGEDA – Rede Educanorte, por intermédio do Polo Santarém, espera contribuir com esta obra publicada pela Alumia Editorial, para formulação de políticas educacionais para a Educação Básica e Superior, em nível, federal, estadual e municipal, capazes de garantir ao cidadão Amazônida o que está consagrado no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, "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". Esse é o sonho de toda comunidade acadêmica do PGEDA – Rede Educanorte.

Belém, 09 de junho de 2023.

Maria de Fátima Matos de Souza

Coordenadora do PGEDA-Rede Educanorte

- CAPÍTULO 01 -

EPISTEMOLOGIA DA CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS COLABORATIVOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO¹

Clênya Ruth Alves Vasconcelos²

Poliana Fernandes Sena e Sousa³

Alessandra Neves Silva⁴

Iata Anderson Ferreira de Araújo⁵

Solange Helena Ximenes Rocha⁶

1. Introdução

O processo de profundas alterações que a sociedade tem vivido impacta inevitavelmente a educação e traz diversas mudanças, entre as quais, romper com estruturas rígidas e com o modelo de ensino tradicional (LIBÂNEO, 1992; FREIRE, 1996, 2011; CAMBI, 1999; MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1991).

¹ Artigo derivado das pesquisas de doutorado em desenvolvimento, pelo PGEDA.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus Óbidos. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5476368324434449>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4878-2502>. E-mail: clenya.vasconcelos@ufopa.edu.br

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Técnica em Assuntos Educacionais da Ufopa. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5650180196452525> Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0720-544X>. E-mail: poliana.sena@ufopa.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Professora pedagógica das séries iniciais pela Secretaria municipal de Educação de Itaituba/Pará (SEMED) e Especialista em educação pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0318940132198212>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9774-5513>. E-mail: alessa.nevessitb@gmail.com

⁵ Mestre em Educação (UFOPA), docente da Rede Estadual de Educação (SEDUC/PA). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3873551130627234>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1965-0682>. E-mail: iata.afaraujo@gmail.com

⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, atualmente é professora associada da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2111834686921552>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5601-7053>. E-mail: solange.rocha@ufopa.edu.br

As experiências inovadoras e exitosas são apresentadas considerando práticas de ensino particulares bem-sucedidas, nas quais os docentes atingem respostas significativas promovendo, assim, sua repercussão e desenvolvimento profissional de maneira isolada. Dessa maneira, na contramão do modelo tradicional de ensino, as experiências desenvolvidas em contextos colaborativos buscam inovar, tendo em vista a exploração de novas possibilidades no cenário educacional, para mobilizar processos significativos de mudança e melhoria das práticas que se materializam nas escolas.

Nesse cenário, onde se visa à satisfação da demanda por novas formas de trabalhar o conhecimento e práticas de ensino, os grupos colaborativos representam uma forma de refletir e investigar a prática de ensinar e aprender na escola, em diferentes níveis de ensino, numa proposta diferenciada quando comparado aos cursos de capacitação deslocados e aligeirados, produtos das políticas públicas advindas dos modelos neoliberais (CRECCI; FIORENTINI, 2013; COELHO, 2017; XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). Portanto, surge um novo ponto de vista de aprendizagem profissional que tem como pressuposto "a reflexão crítica e a transformação das práticas através de um trabalho colaborativo entre professores, pesquisadores e universidades a partir da formação docente e pesquisa sobre as práticas escolares" (BASSOLI; LOPES, 2015, p. 60).

Este artigo consiste, metodologicamente, em uma revisão da literatura sobre a constituição de grupos colaborativos. Configura-se como uma investigação sobre a formação de professores ocorrendo no âmbito dos grupos colaborativos. A revisão da literatura é um método sistemático de coleta de conhecimentos já produzidos, para identificar, avaliar e interpretar de forma crítica o conhecimento em um determinado campo de estudo. A seleção das pesquisas se deu pelo critério dos grupos estarem situados na região amazônica. Outro critério levado em consideração partiu da experiência vivenciada com o grupo de investigadores, autores da referida produção, como membros

participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA, que se caracteriza em uma comunidade acadêmica colaborativa, atuando no desenvolvimento profissional docente.

A partir dos critérios mencionados, os referenciais foram coletados em biblioteca física e digital. A análise dos referenciais foi baseada em uma leitura crítica, para além da mera identificação e descrição de estudos realizados. Essa postura proporcionou a produção de um conhecimento aprofundado do tema para discutir pressupostos, conceitos, processos e resultados que, de forma criativa, foram articulados com os diversos estudos, para compreender o significado da relação entre o tema e o contexto do tema.

Assim, buscamos refletir criticamente a respeito da seguinte questão problema: como ocorre as experiências dos grupos colaborativos situados na Amazônia, caracterizados como cenários de desenvolvimento profissional docente? Sob tal perspectiva, o objetivo do artigo é apresentar os grupos colaborativos localizados no contexto amazônico como um elemento indutor da formação de professores em contextos colaborativos.

2. Desenvolvimento profissional em processos constitutivos de grupos colaborativos na formação de professores

A formação de professores, na sua dimensão inicial e continuada, constitui-se complexa. Pensar e fazer a formação de professores demanda uma constante reflexão sobre os efeitos das intensas mudanças vivenciadas na sociedade atual, na definição do que é ser professor e como tudo isso se prospecta na dimensão profissional do ofício.

Diante desse contexto, situa-se a natureza colaborativa de grupos e ou comunidades como percurso de formação de professores (inicial e continuada) e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional docente. Os estudos dos pesquisadores Ximenes-Rocha e Fiorentini

(2018), nesse campo de conhecimento, destacam a legitimação de comunidades e/ou grupos colaborativos como espaços de produção e investigação sobre aprendizados dos professores em carreira.

Importa considerar que o desenvolvimento profissional dos professores acontece em espaços e experiências que têm como mote a colaboração entre os pares. Tardif (2002) propõe um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que tanto a universidade como os professores de profissão são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações. Nessa perspectiva, desenvolvimento profissional docente é entendido como processo que tem como premissa a reflexão constante sobre as crenças e saberes produzidos pelos professores (GARCIA, 1999). A participação em comunidades de aprendizagens projeta-se no desenvolvimento profissional desse professor, sobretudo na mudança de sua práxis pedagógica, assim como futuros professores são beneficiados pela vivência da dimensão do construto de saberes da prática pedagógica com professores em atuação nas escolas.

3. Representação do conjunto das pesquisas sobre grupos colaborativos constituídos na região amazônica

Organizamos quatro pesquisas em uma investigação específica e procuramos estruturar um trabalho de natureza analítica a partir de um aporte teórico e de experiências realizadas na região amazônica. Os dados apreciados possibilitam oportunas interpretações, considerando os trechos das pesquisas e indicando perspectivas para diferentes compreensões e novos sentidos. Assim, os elementos foram associados a dois segmentos: características dos grupos e epistemologia da prática e desenvolvimento profissional docente.

Quadro 1: Caracterização dos autores e dos grupos

| Identificação do autor e do trabalho | Questão investigativa | Identificação do grupo |
|---|---|--|
| <p>Andrade (2019) Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará</p> <p><i>O Formazon e a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola.</i></p> | <p>Como se constitui o processo de construção da relação universidade-escola a partir da perspectiva colaborativa, visando a refletir acerca das possibilidades e potencialidades destas, tendo como o lócus de constituição/interação para tal narrativa o grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense - Formazon, vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).</p> | <p>Grupo que agrega professores universitários, acadêmicos e professores escolares que se reúnem voluntariamente, os quais não têm vinculação com nenhum curso de capacitação. Portanto são membros que, mesmo após terminarem a graduação e pós-graduação, continuam participando das reuniões do grupo.</p> <p><i>Modalidade da Pesquisa: Pesquisa narrativa</i></p> |
| <p>Silva (2020) Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará</p> <p><i>O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do grupo de estudo e pesquisa Formazon/ufopa</i></p> | <p>De que forma o Grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense - FORMAZON - contribui para o desenvolvimento profissional de seus participantes?</p> | <p>Grupo que agrega professores universitários, acadêmicos e professores escolares que se reúnem voluntariamente, os quais não tem vinculação com nenhum curso de capacitação. Portanto, são membros que, mesmo após terminarem a graduação e pós-graduação, continuam participando das reuniões do grupo.</p> <p><i>Modalidade da Pesquisa: Estudo de caso</i></p> |
| <p>Rosa (2014) Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).</p> <p><i>Docência no Ensino Superior: formação continuada um Grupo Colaborativo Interdisciplinar</i></p> | <p>Como desenvolver um trabalho colaborativo com um grupo de docentes do ensino superior na área de Ciências para a formação pedagógica interdisciplinar?</p> | <p>Constituído um grupo colaborativo formado por 04 docentes da área de <i>Ciências Biológicas</i> do Ensino Superior de uma IES situada na cidade de Ji-Paraná – Rondônia, com vistas à formação pedagógica interdisciplinar.</p> <p><i>Modalidade da Pesquisa: pesquisa-ação</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Gomes (2018)</p> <p>Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre (UFAC)</p> <p><i>Grupo colaborativo: desenvolvimento profissional, produção e ressignificação de saberes docentes para o ensino de geometria de</i></p> | <p>Como promover esses processos dialéticos entre teoria e prática profissional ou entre o mundo exterior e o professor de matemática, nos quais ele possa interagir com seus pares, repensar suas concepções teóricas, refletir sobre seus saberes e práticas pedagógicas e, ainda, se desenvolver profissionalmente?</p> | <p>Grupo Colaborativo de Estudos de Geometria de Eirunepé (GCEGE), formado em 2016, com a participação de quatorze (14) professores de matemática da rede pública de Ensino Básico e rede Federal de Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Local: Eirunepé – Amazonas</p> <p><i>Modalidade da Pesquisa: pesquisa-ação</i></p> |
|--|--|--|

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Do balanço das pesquisas que estudam e investigam grupos colaborativos na Amazônia, damos destaque ao Grupo Formazon (Formação de Professores na Amazônia Paraense), ligado à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). As pesquisadoras Andrade (2019) e Silva (2020) elegeram o Formazon como *lócus* de investigação sob dois prismas: Silva (2020) analisou o Grupo na perspectiva de uma comunidade colaborativa potencializadora do desenvolvimento profissional de seus integrantes; por outro lado, a pesquisa de Andrade (2019) estudou a dinâmica de funcionamento do grupo, tendo como eixo de análise a relação universidade-escola em uma dimensão colaborativa.

É salutar evidenciar o processo de constituição do grupo e as transformações ocorridas em sua concepção. O Formazon é um grupo de estudo e pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará fundado em 2008, e suas discussões, atualmente, tem a formação de professores como campo de investigação. Silva (2020) pontua três linhas que podem ser consideradas guias intensificadoras da constituição e da produção científica do presente Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON.

A primeira linha de referência do FORMAZON, que deu origem a este grupo trata do aprofundamento de estudos sobre a educação do campo e as políticas públicas educacionais para o meio rural. A segunda linha, na área de formação de professores, consiste em fornecer apoio para reformulação de

cursos de formação inicial e continuada em diferentes contextos, inclusive formação de professores para a escola do campo e a terceira, a qual nos interessa nesse estudo, busca compreender o processo de desenvolvimento profissional docente na perspectiva do trabalho colaborativo que integra universidade e escola. (SILVA, 2020, p. 30)

O processo de transição do Formazon se dá a partir de um redimensionamento de suas bases epistemológicas. Percebemos esse processo quando o grupo amplia sua dimensão social para fora dos muros da universidade, alcançando de forma colaborativa a ampliação e a significação de suas ações no chão das escolas. Esse processo deu organicidade à relação universidade-escola, conferindo ao grupo as bases de transição de uma comunidade endógena para uma comunidade colaborativa com postura investigativa.

Andrade (2019), em sua pesquisa, aponta três dimensões do grupo que foram fortalecidas e ampliadas e que indicam o processo da constituição do Formazon em uma comunidade colaborativa, a saber: aproximação universidade-escola, protagonismo docente e ruptura da hierarquização entre universidade e escola. Essas categorias de análise foram construídas a partir da experiência da pesquisadora nos chamados encontros de sábado⁷.

Da análise, percebemos que o grupo tem se fortalecido com a dimensão colaborativa em suas ações (estudo e pesquisa) sobre o eixo Formação de Professores na Amazônia Paraense. O grupo se constituiu e vem ampliando seu movimento a partir da integração de acadêmicos de cursos de formação inicial da Universidade Federal do Oeste do Pará, professores em exercício na educação básica, professores universitários e alunos do mestrado e doutorado da universidade.

A *práxis* pedagógica passou a ser dimensionada tendo como base uma epistemologia que articula a reflexão a partir de uma postura de

⁷ Os encontros de sábado visavam a dar suporte e a promover um espaço de diálogo entre a universidade e a escola por meio da colaboração/práticas colaborativas, assim como produzir uma aproximação com o coletivo dos professores participantes do Grupo.

investigação dos contextos refletidos pelos integrantes no interior do grupo. As comunidades com postura investigativa operam no sentido da “contextualização da prática e nas formas com que os professores em exercício teorizam colaborativamente, estudam e agem sobre esses problemas para atender os interesses da aprendizagem” (SILVA, 2020, p. 52). Portanto, a postura investigativa em questão implica reconhecer a capacidade intelectual coletiva de produção de saberes dos professores que, inseridos em comunidades, assumem reflexão e investigação em relação ao conhecimento e à sua prática.

Andrade (2019) evidenciou essa postura investigativa a partir da categoria *desenvolvimento da produção escrita* dentro do Formazon, visto que foi possível perceber que a parceria estabelecida a partir do grupo contribuiu para a evolução da produção escrita dos participantes.

É importante salientar que o processo de colaboração não foi um processo linear dentro do grupo. Andrade (2019) chama atenção para as intensas negociações entre os sujeitos a fim de chegar a um denominador comum como elemento chave de engajamento dos integrantes. A intenção de aproximação entre ambas exigiu um esforço coletivo na busca de interesses comuns que motivassem o prosseguimento da parceria (ANDRADE, 2019, p. 119).

Chamamos atenção para necessidade de a universidade possibilitar reflexões junto às escolas sobre a necessidade de transformar esse espaço em lugar de colaboração. Para isso, precisamos dar sustentabilidade aos projetos desenvolvidos na interlocução universidade-escola.

Outro processo muito complexo de se perceber nas pesquisas e que evidenciamos na constituição do Formazon é a sustentabilidade da proposta de colaboração além do interesse da pesquisa. Nota-se que as comunidades colaborativas com o viés do Formazon possibilitam e enriquecem a ideia de ampliar a sustentabilidade como prática social em várias esferas, como a educacional, por exemplo. Isso implica mudanças paradigmáticas nas instituições. De todo o movimento que o

grupo perfaz, percebemos que nunca foi tão urgente pensarmos programas e projetos que se sustentem no tempo e institucionalmente.

O trabalho de Rosa (2014) apresenta movimentos observados durante a proposta de constituição do “grupo colaborativo interdisciplinar”, organizado no ano de 2013, com envolvimento de 04 (quatro) docentes da área de Ciências de uma Instituição de Ensino Superior, visando a discutir como se desenvolve um trabalho colaborativo composto por um grupo de docentes da área de Ciências do Ensino Superior de uma IES situada em Ji-Paraná, Rondônia, com vistas à formação pedagógica interdisciplinar. O tipo de investigação quanto aos procedimentos foi assinalado como pesquisa-ação, com foco simultâneo e participativo, por ter desenvolvido um processo de formação continuada.

Rosa (2014) revela as particularidades do contexto pesquisado considerando pontos estratégicos de entrada para o bioma da maior reserva ecológica do planeta: a floresta amazônica, com diferenças socioeconômicas, culturais, linguísticas e territoriais entre os habitantes da região. Ji-Paraná, situada na região norte do país, é apontada como a capital do interior do Estado de Rondônia e um dos seus principais acessos ocorre, especialmente, pela BR-364 ou por via aérea. Apresenta também as fragilidades de ordem educacional que influenciaram na constituição do grupo.

A metodologia de constituição do grupo colaborativo interdisciplinar ocorreu da seguinte forma: foi realizado o contato com o coordenador do curso a fim de apresentar a proposta de pesquisa. O curso possuía 13 (treze) docentes de diversas áreas de conhecimento, no entanto, manifestaram-se apenas 04(quatro) professores por meio de adesão voluntária. Esse engajamento “era preponderante, pois era preciso ter a predisposição em contribuir e aprender com os seus pares, a partir de comum, o que colabora para a identidade do grupo” (ROSA, 2014, p. 41).

Percebemos que a proposta inicial foi sendo ajustada conforme as necessidades dos integrantes. O cenário dos participantes apontou que todos possuíam pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, mas pouca preparação para o exercício da docência no ensino superior, demonstrando uma lacuna referente à formação continuada docente durante sua atuação como professor universitário.

Considerando análise realizada, percebemos que os professores foram atraídos pela proposta inovadora. Entretanto, durante a realização dos encontros, buscaram sistematizar a epistemologia da prática a partir de dois enfoques: *conhecimento e didática/prática docente*. Percebe-se que havia certa preocupação em buscar uma constante formação em relação ao conhecimento e à prática pedagógica docente.

A análise de Rosa (2014) relata que os professores procuravam demonstrar sua compreensão sobre a formação docente no ensino superior, sem necessariamente fazer articulação com a formação pedagógica, mas contraditoriamente esta era situada como uma condição necessária para realizar o seu trabalho. Os enunciados nos discursos dos professores do grupo revelam aspectos relacionados a fragilidades em ministrar aulas no ensino superior:

É preciso pensar e repensar a dimensão pedagógica da docência, pois, na maioria das vezes, a atuação docente está pautada a partir da formação enquanto educador e da experiência sociocultural vivenciadas no cotidiano. Ter somente essas bases fragiliza a transposição de uma ação pedagógica efetiva diante da diversidade que se encontra nas salas de aula. Requer ainda um paradigma de formação alicerçado num processo contínuo e realizado em pares, amparado nos diferentes níveis de conhecimento do discente, na ampliação e aprofundamento da disciplina. Os professores "evidenciam o desejo de ampliar conhecimento científico e pedagógico, colaborar e interagir com os demais através da troca de experiências para melhorar o desempenho enquanto professores" (ROSA, 2014, p. 69).

Os estudos a respeito do trabalho em grupo colaborativo indicam que pode se concretizar como ferramenta que visa a auxiliar o rompimento de paradigmas que imobilizam a profissão professor. Os estudos de Thurler (2001) expõem o fato de a profissão docente privilegiar o isolamento. Menezes (2003) reforça que é uma das profissões que mais favorecem o individualismo. Lortie (1975, p. 82) indica que “funciona ainda como uma estrutura de caixa de ovos: salas de aula separadas protegendo os professores uns dos outros, como ovos em caixas de papelão, o que os impedem de verem e compreenderem o que fazem seus colegas”.

Rosa (2014) observa os encontros como momentos que foram se tornando importantes para que os indivíduos, integrantes do grupo, pudessem compartilhar suas limitações e receios, possibilitando a todos se conhecerem, além do corredor da IES ou das próprias reuniões do colegiado do curso. Assim, os encontros possibilitam aos pesquisados adquirir a confiança no outro e posteriormente no próprio grupo.

A ideia de trabalhar em *colaboração* provocou diversas discussões entre os pares, surgindo ainda o termo *cooperação*. Embora as duas nomenclaturas expressem a ideia de grupo de pessoas mobilizadas em função de um objetivo, a forma de trabalho apresenta diferenças. “O grupo de professores fixou a ideia de trabalho em grupo e não conseguiu perceber as diferenças, somente as semelhanças entre as duas formas de trabalho” (ROSA, 2014, p. 59). Embora a proposta de trabalho estivesse centrada na *colaboração* desde o início, os professores ainda assentavam sua prática nos modelos de *cooperação*, visto que procuravam a figura de um líder que conduzisse as atividades, tanto no grupo colaborativo interdisciplinar e até mesmo em sala de aula, demonstrando certo equívoco sobre a compreensão de *cooperativo* e *colaborativo*.

Rosa (2014, p. 59) “aponta a necessidade de haver horas institucionais para a formação continuada de um trabalho colaborativo”. Nos depoimentos dos professores, emergiu o fato de não existir a

institucionalização por parte da IES em relação à formação continuada. As longas jornadas de reunião poderiam ser direcionadas para a realização de atividades pedagógicas, desenvolvidas por meio do trabalho no grupo colaborativo interdisciplinar, por exemplo, levando em conta as condições institucionais, os espaços e tempos do trabalho docente, minimizando movimentos isolados de desenvolvimento profissional.

Ao analisarmos a investigação, percebemos que dedicação em tempo integral na docência do ensino superior é uma problemática que reverbera, sobretudo, na prática pedagógica docente. Observou-se que as condições de trabalho são instáveis e prejudicam o empenho do professor, em que pese a participação em formação e atuação na perspectiva colaborativa, dado que exigem condições de trabalho “que geralmente são negadas pelas instituições e pelas políticas públicas brasileiras com ingerências de modelos neoliberais” (PASSOS *et al*, 2006, p. 34).

Rosa (2014, p. 62) realizou uma provocação para o grupo de professores. “Enquanto formação continuada de professores, é possível incluir um trabalho de grupo colaborativo?”. A maioria afirmou que sim, embora tenham evidenciado preocupações relacionadas à *responsabilidade* e ao *tempo* para organizar e oferecer continuidade aos trabalhos colaborativos. Além disso, realizaram exposição de limitações pessoais e profissionais mediante o trabalho e a possível ausência de confiança na execução das atividades do grupo, pois ainda fixavam a ideia de alguém que exercesse liderança.

A pesquisadora buscou levantar temas de interesses a fim de explorá-los na formação continuada, por meio do grupo colaborativo. As respostas foram surpreendentes, pois nenhuma delas havia sido estimada pela pesquisadora, como o tema *pesquisa*, por exemplo. Assim, observou-se que não podemos determinar ações a serem realizadas, porém o caminho possível é o diálogo com o grupo a fim de reunir as demandas emergidas a partir de interesse e necessidade dos professores.

Por fim, Rosa (2014) traz elementos sobre o movimento do grupo colaborativo interdisciplinar, compreendido como uma ferramenta importante para a constante formação do professor. A organização do grupo constituiu-se como uma importante estratégia para a formação continuada de docentes do ensino superior, em uma cidade localizada no interior da região amazônica, visto que possibilitou lidar com análise de problemas da prática docente que supostamente eram individuais, mas que foram sendo compartilhados pelos pares. Verificou-se ainda que a palavra *compartilhar* permitiu a percepção da sensibilidade e empatia sobre o que cada um trazia consigo. A troca integrou a realidade de cada docente e permitiu ultrapassar a condição atual por meio das ações de compreender o que fazemos, como fazemos e porque o fazemos.

Gomes (2018) abordou o processo de constituição do Grupo Colaborativo de Estudos de Geometria de Eirunepé (GCEGE), formado em 2016, com a participação de quatorze (14) professores de matemática, sendo treze (13) da rede pública estadual de Ensino Básico e um (1) da rede Federal de Ensino Básico Técnico e Tecnológico. O objetivo principal dessa constituição foi promover a resignificação de saberes e práticas docentes e o desenvolvimento profissional de professores de Matemática, na área de ensino de Geometria. O tipo de investigação se deu a partir de uma pesquisa-ação, com base na análise textual discursiva (ATD) sob as seguintes categorias: concepções dos grupos de estudos colaborativos; os saberes necessários à prática docente e educativa; o ensino e aprendizagem de Geometria na escola; e o desenvolvimento profissional docente do professor de Matemática.

Inicialmente, Gomes (2018) destaca as *particularidades do contexto investigativo a partir da geografia e histórico do lugar* como fator de influência para constituição e dinamização do grupo colaborativo. Localizado ao sudoeste da capital do Amazonas - Manaus, o deslocamento se dá por meio fluvial ou aéreo, sem interligação via terrestre. Por via fluvial, demora cerca de 25 dias para chegar até à

capital (Manaus). Essa localização geográfica teve impactos que influenciaram “na dinâmica de organização e funcionamento do grupo de estudo” (GOMES, 2018, p. 38).

Podemos dizer que as características do contexto se assemelham às outras localidades da região norte. Se considerarmos a realidade amazônica apresentada pela cidade de Eirunepé, no Amazonas, que expressa fragilidades, percebemos que não diferem dos estudos nacionais e regionais sobre o território, em que a maioria das cidades amazônicas possuem difícil acesso, tanto pelas vias terrestres, intrafegáveis, quanto pelas vias fluviais, as quais apresentam embarcações insuficientes para as longas distâncias.

Tal complexidade compromete a formação de professores. Portanto, é uma das políticas que necessitam ser implementadas na localidade pesquisada, pois ainda acontece de forma precária, devido à grande carência de profissionais formados para atuarem como multiplicadores. “Isto leva as instituições locais a buscarem profissionais na capital (Manaus); amplia os custos operacionais e desmotiva a promoção de aportes destinados à formação docente” (GOMES, 2016, p. 41-42). É nesse sentido que a dificuldade com a logística e a estrutura inviabilizam esses processos de formação de professores na região, de forma que a alternativa, para o desenvolvimento profissional de educadores que residem nessa localidade, seria a constituição do Grupo Colaborativo de Estudos de Geometria (GCEGE) (GOMES, 2018).

Conforme o pesquisador, a metodologia para a constituição do grupo seguiu os seguintes passos: apresentação da proposta para os professores de matemática das escolas municipais, através de contato verbal, observando aqueles que se mostraram dispostos a compor o grupo e a cooperar com o processo investigativo. Considerando que poderiam surgir dificuldades, o projeto de constituição do GCEGE foi comunicado à Coordenadoria Regional de Educação do Estado (CREE).

Na constituição do grupo GCEGE, os professores demonstraram evidências de colaboração através da espontaneidade, apoio, respeito

mútuo e reciprocidade. Essas características puderam ser verificadas pelo pesquisador quando tratou sobre a corresponsabilidade das ações por meio de iniciativa nos encontros e seminários, compartilhamentos de saberes e práticas. Vislumbramos com isso um sentimento de pertencimento, nutrido de posturas de apoio a seus membros diante das dificuldades na escola. conforme declarou: "assumimos, em nosso estudo, a concepção de que o GCEGE visa a proporcionar apoio a seus membros para enfrentar os desafios encontrados no exercício diário do trabalho na sala de aula/na escola" (GOMES, 2018, p. 67). O quadro 2 aponta outras características apresentadas pelo grupo GCEGE.

Quadro 2: Características apresentadas pelo GCEGE (2018)

| CARACTERÍSTICAS DO GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS DE GEOMETRIA DE EIRUNEPÉ |
|--|
| Voluntariedade e parceria |
| Espontaneidade entre os membros do grupo |
| Mobilização de saberes docentes |
| Apoio, respeito mútuo e reciprocidade |
| Coordenação compartilhada e corresponsabilidade dos membros pelos encontros |
| Grupo sem vínculo institucional |
| Grupo formado exclusivamente por professores de matemática da educação básica |
| Coleta de dados e observações desenvolvidas no contexto do grupo e também nas salas de aulas dos participantes |
| Grupo em fase de constituição e em busca de uma identidade durante as etapas da pesquisa-ação |

Fonte: Gomes (2018).

As características apresentadas pelo GCEGE corroboram a visão de Fiorentini (2013), para quem um grupo colaborativo é constituído pela voluntariedade, pela sua identidade e pela espontaneidade.

Essa perspectiva do grupo GCEGE contemplava tanto professores experientes como professores novatos, que foram integrados coletivamente. Dos 26 professores participantes: 85% possuíam pós-graduação, sendo que apenas 8% possuíam mais de 21 anos de tempo de docência, 31% tinham de 16 a 20 anos, 31% tinham de 11 a 15 anos e 15% tinham de 5 a 10 anos de docência. Para Cochran-Smith e Lytle (1999) *apud* Silva (2020), a aprendizagem e o conhecimento da prática

pressupõem que a produção de conhecimento seja realizada tanto por professores novatos quanto por experientes que problematizam suas próprias práticas, bem como de seus pares, no próprio contexto de uso, a partir de uma relação diferenciada com o conhecimento. O grupo GCEGE tinha como metas:

Discutir sobre seus saberes experienciais e disciplinares; refletir sobre mudanças educacionais locais; explorar o etnoconhecimento discente; (re)descobrir, coletivamente, novas metodologias de ensino geométrico; (re)produzir e (re)significar suas práticas pedagógicas e, desse modo, torna-se um espaço de aquisição de saberes necessários à prática docente e educativa e, especificamente, ao ensino e à aprendizagem de Geometria nas escolas do contexto local. (GOMES, 2018, p. 68)

Gomes (2018) embasou os saberes formais e informais dos colaboradores nos estudos de Freire (1996), Fiorentini, Souza e Melo (1998) e Tardif (2002), os quais discutem os saberes necessários à prática docente e educativa. Dentro dos conceitos apresentados, o autor destaca a importância da formação contínua, tendo em vista as “reflexões e discussões a respeito do conjunto de saberes – os adquiridos na formação inicial; os experienciais e os plurais, heterogêneos e pessoais” (GOMES, 2018, p. 73).

Para isso, é fundamental reconhecer, valorizar e lidar com as especificidades e complexidades dos saberes necessários à prática docente e educativa, bem como compreender os seus reais significados e as suas novas formas de aquisição. Uma nova perspectiva se abre frente aos programas de formação e/ou de desenvolvimento profissional. Tal aprendizagem busca um rompimento com o modelo de racionalidade técnica.

Analisamos que a busca pelos saberes formais e informais dos colaboradores, nos estudos de Gomes (2018), levou-os a uma dinâmica desvinculada da racionalidade técnica. Essa prática em que o professor escreve, investiga, registra e socializa os resultados em um grupo colaborativo é semelhante às comunidades com postura investigativa,

em que Cochran-Smith e Lytle (1999; 2009) enfatizam que o local de prática é propício para se tornar um local potencial de investigação.

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da prática, explica que a base dessa concepção conhecimento-prática é que os professores, ao longo de suas vidas, têm papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática, uma vez que suas salas de aula são locais de investigação e, ao conectar seu trabalho nas escolas a questões mais amplas, assumem um ponto de vista crítico na teoria e na pesquisa de outros.

Crecci e Fiorentini (2018, p. 6) destacam que, nessa visão, “não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico”. Isso porque o conhecimento da prática ocorre ao longo da trajetória pessoal e profissional dos professores que, sendo os principais atores críticos na construção de conhecimento, transformam suas salas de aula, seu contexto de trabalho escolar em local de investigação.

Essa visão coaduna com o estudo de Gomes (2018), pois conclui dizendo que a constituição de um grupo como espaço de reflexão, interação e discussão tornou-se potencializadora à medida que possibilita a produção e ressignificação de saberes e práticas, desde colaboração e aceitabilidade dos participantes, os quais devem participar na superação dos desafios e dificuldades, muitas vezes postas dentro da escola.

4. Tessituras finais

Buscamos compreender como ocorrem as experiências dos grupos colaborativos situados na Amazônia, caracterizados como cenários de desenvolvimento profissional docente, considerando as análises realizadas. O quadro produzido expressa os grupos colaborativos na formação de professores como elementos essenciais. Entretanto, para legitimá-los, diversas condições são apontadas, como a formação inicial, na qual o professor seja preparado para o trabalho que irá desenvolver

e que oportunize a formação continuada na qual o docente seja sujeito autor desta formação, a partir das reais demandas advindas da escola, e se materialize na sua prática pedagógica, além de melhores condições de trabalho.

O estudo indicou a relevância de considerar os grupos colaborativos com suas singularidades. Evidenciou diferenças em relação à forma como os quais foram constituídos, tempo de crescimento, desenvolvimento e manutenção, ao invés de percebê-los como homogêneos e lineares, a partir de realidades tão distintas como aquelas em que estão situados na região amazônica. Todavia, o perfil de cada grupo consegue determinar suas potencialidades, ligadas à formação do professor, e as fragilidades emergidas tendem a ser solucionadas através da negociação e aceitação dos pares. Enfoques diversos quanto às práticas pedagógicas podem ser garantidos por grupos vindos de parcerias com universidades e escolas, conforme a experiência apresentada sobre o FORMAZON, que foram fortalecidos e ampliados e situam o grupo em uma comunidade colaborativa, a saber: aproximação universidade-escola; protagonismo docente; e ruptura da hierarquização entre universidade e escola.

As pesquisas analisadas nos levam a concluir que o processo de colaboração muitas vezes inicia de forma cooperativa, visto que a cultura da colaboração ocorre durante o processo. O fator tempo, para a realização da prática pedagógica colaborativa, foi destacado como uma possível fragilidade, posto que, em muitos casos, os professores possuem instabilidades nas relações de trabalho e culminam em movimentos isolados de desenvolvimento profissional docente.

A formação contínua no próprio espaço de trabalho torna-se atrativa, mas requer ações de toda ordem, a fim de ser materializada. Nesse sentido, alguns elementos são apontados: condições da instituição, tempo, diferenças individuais que geram conflitos e podem fragilizar o processo, relações de poder, entre outras condições. Foi possível aferir, nas evidências apresentadas, que o grupo colaborativo

tem potencial para promover o desenvolvimento profissional, sendo um campo propício para a formação docente. Destacamos também um número ainda pequeno de constituição de grupos colaborativos na região amazônica, o que acende a necessidade de posterior investigação.

Referências

ANDRADE, A. H. S. *O Formazon e a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

BASSOLI, F. LOPES, J. G. S. A formação de professores em grupos colaborativos: concepções, dificuldades e contribuições. In: BASSOLI, F. LOPES, J. G. S. CESAR, E. T. (Org.). *Contribuições de um Centro de Ciências para formação continuada de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 59-80.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L. *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*. Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

COELHO, M. A. V. M. *Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros*. Zetetiké, Campinas, SP, v.25, n.2, maio/ago.2017, p.345-361. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647600/16574> Acessado em: 20/05/2022.

CRECCI, V. FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. *Acta Scientiae*, v.15. n. 1. jan./abr. de 2013.

CRECCI, V; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educ. Rev. Belo Horizonte*, v. 34, e172761, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvdHXphVDSmDZ4BHyztPg/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 01/06/2022.

DAMIANI, M. F. *Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!*": Estudo de caso de uma Escola Colaborativa. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t139.pdf>. Acessado em: 01/06/2022.

FIORENTINI, D. Pesquisas praticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? in: BORBA, M. C. ARAUJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 53-85

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, Francisco Leugênio. *Grupo colaborativo: desenvolvimento profissional, produção e ressignificação de saberes docentes para o ensino de geometria*. p.220 f. Dissertação de Mestrado Profissional Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM). Universidade Federal do Acre – Rio Branco, 2018.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MENEZES, P. *Docente da UFMG: Tradição e inovação no ensino de Física: grupos colaborativos de professores dando a estabilidade a mudanças*. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PASSOS, C. L. B., NACARATO, A. M., FIORENTINI, D., MISKULIN, R. G. S., GRANDO, R. C., GAMA, R. P., MELO, M. V. (2006). *Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros*. *Quadrante*, 15(1-2), 193-219. 2006.

ROSA, Rosângela Kiekwon da. *Docência no Ensino Superior: formação continuada um Grupo Colaborativo Interdisciplinar*. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2014. Disponível em <https://www.ulbra.br/canoas/pos-graduacao/presencial/ppgecim/mestrado> Acessado em 03/05/2022.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Alessandra Neves. *O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do grupo de estudo e pesquisa Formazon/Ufopa*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

XIMENES-ROCHA, S. H.; FIORENTINI, D. *Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia*. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 267-284, maio 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28842> Acessado em 01/05/2022

- CAPÍTULO 02-

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO E A NOVA DEFECTOLOGIA: MIRADAS EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES¹

Diana Campos Fontes Arcanjo²

Juracy Machado Pacífico³

1. INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida são aqueles em que melhor se pode estimular o desenvolvimento do indivíduo. Tal afirmação se ancora no seguinte fato: dados estatísticos apontam que 10% das crianças, pelo menos, nascem ou adquirem algum tipo de deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com repercussão no desenvolvimento neuropsicomotor (UNICEF, 2021, p. 15).

A partir dessa assertiva, este capítulo expõe como se materializa, em números e espaços, a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil na cidade de Porto Velho, em Rondônia (RO). O texto está estruturado em três partes. Na primeira, apresentamos as concepções da Psicologia Histórico-Cultural de desenvolvimento da criança com deficiência. Na segunda, buscamos concepções e preceitos legais dos processos inclusivos na Educação Infantil. Logo, na

¹ Texto redigido a partir de projeto de tese com elaboração em andamento referente ao Doutorado em Educação (PGDA/UFOPA).

² Doutoranda em Educação (PGDA/UFOPA), Turma 2021. Mestra em Psicologia (UNIR), Analista Educacional – Psicóloga – do Governo do Estado de Rondônia (SEDUC/RO). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9285413625064845>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>. E-mail: fontesarcajodiana@gmail.com

³ Doutora em Educação (UNESP) e Mestra em Psicologia (USP). Atua no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED/UNIR) e é Professora do PPGEEProf/UNIR e PGEDA/UFOPA. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9285413625064845>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3724-653>. E-mail: juracypacifico@unir.br

terceira, evidenciamos o quadro contextual dos processos inclusivos na cidade de Porto Velho/RO.

O estudo foi produzido a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório, conforme descrição de Minayo (2008, p. 21), de modo a investigar a inclusão escolar na Educação Infantil no município de Porto Velho/RO. Após a efetivação de leituras acerca da temática, foram coletados, por meio de análise documental de legislações, documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e informações das plataformas de dados educacionais e populacionais.

Espera-se que a leitura deste texto traga um panorama inicial dos processos inclusivos na Educação Inclusiva porto-velhense e possibilite o estabelecimento de relações iniciais com as concepções do desenvolvimento da criança com deficiência sob o olhar da Nova Defectologia.

2. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

A Psicologia Histórico-Cultural se apresenta com uma visão prospectiva e positiva do processo de desenvolvimento humano, inclusão escolar e social das crianças com deficiência. As concepções e os autores apontam similaridades, peculiaridades e exemplificam os caminhos que podem ser percorridos para a otimização do desenvolvimento infantil.

Nesse processo, a criança com deficiência tem, no percurso educativo, algumas barreiras e obstáculos, que, no geral, manifestam-se, de forma plana, para as demais crianças. E, ao perceber antecipadamente essas barreiras, torna-se possível transpô-las. Vigotski (2019, p. 251) esclarece que, no caso das crianças normais, as linhas do desenvolvimento natural e cultural coincidem – e, no caso das crianças com deficiência, a coincidência se torna uma divergência profunda, embora se tenha detectado que tal divergência também acontece com

a criança normal. Porém, a distinção se dá em relação às vias do desenvolvimento, as quais são diretas para os normais e indiretas para as crianças com deficiência. Nessa circunstância, o estabelecimento das vias indiretas torna possível o processo educativo, pois, sem elas, seria algo improvável. Isso é exemplificado com a escrita em braile para os cegos e a escrita no ar para os surdos.

O defeito significa a influência dupla sobre o desenvolvimento da criança. Por um lado, é um defeito e atua diretamente como tal, criando obstáculos prejuízos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2019, p. 251).

Dessa forma, podemos verificar a estreita relação entre a deficiência e a compensação. Destaca-se que qualquer defeito faz com que o organismo tenha como tarefa eliminar a deficiência e compensar o prejuízo. Com isso, há uma dupla e contraditória influência: por um lado, debilita o organismo e, por outro, estimula as demais funções e a superação das dificuldades (VIGOTSKI, 2019, p. 251).

O desenvolvimento da criança com deficiência se daria por meio de vias indiretas, mas obedecendo às mesmas leis desenvolvimentais, ao ocorrer por fases. Tuleski e Eidt (2016, p. 52) descrevem que as fases acontecem por meio de crises e superações, intercaladas por períodos estáveis. No período de 0 a 6 anos, há três crises: a crise pós-natal – primeiro ano (de 2 meses a 1 ano); a crise de 1 ano – infância precoce (1 a 3 anos); e a crise de 3 anos – idade pré-escolar de 3 a 7 anos. Essas crises não são cronologicamente rígidas, sendo necessário considerar as características culturais, de classe e de especificidade de cada criança. De acordo com a fase que o sujeito está vivenciando, ele se relaciona com o mundo de uma forma particular.

Cada uma das fases do desenvolvimento tem uma atividade dominante que consiste no produto e no processo dos confrontos entre

o alcançado a cada etapa e a situação social do desenvolvimento. No primeiro ano, trata-se da atividade de comunicação direta; na primeira infância, enfatiza-se a atividade objetal manipulatória; enquanto, na pré-escolar, ressalta-se a atividade de jogos de papéis (TULESKI; EIDIT, 2016, p. 52).

Quando se investe em novas ações de um dado período, criam-se condições para a gênese e o desenvolvimento de uma nova atividade dominante, condições que são superadas, porém não eliminadas, haja vista a presença dessas atividades que, uma vez incorporadas, requalificam-se e se subordinam à nova atividade dominante, mas com um papel de servir de base (PASQUALINI, 2016, p. 78).

Ao pensar no desenvolvimento da criança com deficiência, percebe-se, nos postulados de Vigotski, que as suas limitações têm relação intrínseca com o isolamento social ao qual estão submetidas. Barroco e Leonardo (2016, p. 334) acrescentam:

O desenvolvimento psicológico de acordo com Elkonin precisa considerar as relações entre a criança e a sociedade. A vida da criança e o surgimento de novos tipos de atividade e sua transformação em atividade guia para criança com ou sem deficiência não implica na supressão das atividades que já existiam, elas alteram o lugar que ocupam no sistema geral das relações com a realidade, que se tornam cada vez mais ricas [...] essa riqueza só pode ser alcançada se de fato forem estabelecidas formas para comunicação emocional direta, para a atividade de manipulação de objetos e o jogo de papéis. Isso implica em lidar com dados objetivos das condições anatômico-fisiológicas da criança e das relações sociais que são estabelecidas sobre a negação ou menosprezo da deficiência ou diferença que ela apresenta.

As forças motrizes para o desenvolvimento do sujeito passar de uma dada etapa para outras são decorrentes da inter-relação das relações sociais e de sua compreensão, gerando novos motivos em meio a novas atividades. Quando nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver.

Teoricamente, não encontramos, na deficiência em si, um fator limitante, mas podemos pensar que a limitação é antes social do que, tipicamente, físico-sensorial. O seu ritmo depende do que lhe for

disponibilizado e requerido nas relações sociais, muito mais do que fatores biológicos (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 323).

No aspecto fisiológico, a princípio, não há nenhuma diferença entre a educação da criança com deficiência⁴ e a educação da criança normal. Os caminhos do desenvolvimento acontecem de modo distinto de como ocorre com a criança normal e, por isso, salienta-se a proposta de uma técnica de ensino à criança com deficiência, ao identificar a natureza psicológica do processo de ensino com o processo da criança normal, diferenciando-se por uma grande peculiaridade:

Qualquer defeito corporal não apenas varia a atitude do homem com respeito ao mundo físico, mas manifesta-se também nas relações com as pessoas. A criança com defeito é, antes de tudo, uma criança peculiar: nela, forma-se uma atitude exclusiva, não habitual, distinta daquela que se mantém com outras crianças. Sua infelicidade varia, antes de tudo, sua posição social e a orientação social no meio. Todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino participante da vida, todas as funções do ser social reorganizam-se (VIGOTSKI, 2019, p. 265).

Outros pressupostos ressaltam que, ao nascer, o indivíduo tem as funções elementares, inatas e involuntárias desde então; ele internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social. Dessa interação com o meio social, surgem novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores – formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória; pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado; comportamento intencional e autocontrolado. Bernardes e Ashbar (2007, p. 335) destacam a influência das atividades pedagógicas nesse tipo de desenvolvimento.

Ademais, no decorrer desse processo, a humanização acontece por intermédio de processos educativos, os quais têm inúmeros fatores diretos e indiretos, tornando-se necessária a compreensão quanto às dimensões da totalidade, contradições e historicidade. Esse processo de

⁴ Nos textos originais de Vigotski, o termo *criança com deficiência* aparece como *criança com defeito*.

ensinar e aprender, com dadas singularidades, faz parte de uma ação atravessada por condicionalidades temporais, geográficas, econômicas e socioculturais (BARROCO; MATOS; ORSO, 2018, p. 23).

Destarte, o ensino escolar pode ser considerado um instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver as habilidades e capacidades essencialmente humanas, desde que esse ensino seja devidamente organizado, planejado e sistematizado. O contexto em foco relega um protagonismo à atividade pedagógica, atribuindo ao educador o papel de mediador no processo de apropriação de conhecimentos culturais (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 332).

3. PRECEITOS NORTEADORES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão na Educação Infantil é regulamentada por políticas públicas executadas em forma de serviço educativo a partir de seu contexto, atravessado pela realidade, pela cultura, por um momento histórico e maneiras de se administrar essas políticas nos cargos eletivos.

No âmbito da área educativa, durante muito tempo, o cuidado com crianças pequenas era de responsabilidade da família e do grupo social que a criança pertencia. Com a entrada gradativa das mulheres no mercado de trabalho e a criação das escolas, os cuidados da infância passaram a ser institucionalizados (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 13). Hodiernamente, a Educação Infantil se propõe não mais a apenas cuidar, mas levar crianças a exercerem, com as famílias, um papel complementar na formação dos indivíduos (VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 96).

Ao considerarmos o atendimento educativo às crianças com deficiência, no âmbito da Educação Especial, atualmente, vivenciamos o paradigma inclusivo, precedido dos paradigmas anteriores de integração, segregação e exclusão, conforme mencionado por Zavareze (2009, p. 1-2).

Por muito tempo e por diferentes motivos, o lugar dessa criança, nos paradigmas de segregação e exclusão, não era nas salas de aula das escolas de Educação Básica. Essas crianças tinham um restrito espaço de circulação nos serviços de Estimulação Precoce e Educação Infantil em instituições especializadas em pessoas com deficiência, as quais eram, em sua grande maioria, de cunho filantrópico ou, no máximo, as salas onde se matriculavam apenas crianças com “deficiência” ou com algum tipo de queixa severa, as denominadas “classes especiais”⁵.

No atual arcabouço legislativo, a inclusão escolar é garantida na Constituição Brasileira (BRASIL, 2016), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2020) e na Lei Brasileira da Inclusão – LBI (BRASIL, 2015). Após esses pressupostos legais, alguns outros foram criados, com vistas a esclarecimentos e especificidades. Neste texto, tratamos, particularmente, da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), do Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO (RONDÔNIA, 2020) e do Plano Municipal de Educação – PME (PORTO VELHO, 2015), específico do município de Porto Velho/RO.

A Constituição Federal assegura a todas as crianças cinco direitos fundamentais⁶, sendo um deles o direito à educação. Às crianças com deficiência, é prescrito o direito a não discriminação, seguridade social, inclusão e assistência social. Na área de Educação, é garantido, no texto legal, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2016).

No âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2020) prescreve, como parte da Educação Infantil, a Creche e a Pré-Escola, sendo a Pré-Escola inserida na Educação Básica obrigatória,

⁵ Atualmente, não há mais classes especiais, exceto em instituições filantrópicas que efetuam atendimento exclusivo a pessoas com deficiência, assim denominadas em referência à modalidade Educação Especial, as quais atendem salas de aulas exclusivas de pessoas com deficiência. Na época do paradigma integrativo, outras queixas, como dificuldades de aprendizagem, eram atendidas e abraçadas pela modalidade daquele tempo.

⁶ Um direito fundamental é aquele inerente à proteção do princípio da dignidade humana, sendo inalienável, ou seja, não pode ser transferido, ignorado, desfeito e negociado (FACHINI, 2022, *on-line*).

e a Educação Especial, especificamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), gratuita a todos os alunos, público-alvo dessa modalidade, preferencialmente na rede regular de ensino, além de o serviço ser oferecido próximo da casa do aluno.

O AEE consiste em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011). Tais recursos visam a fomentar a eliminação das barreiras de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008). Suas atividades se diferenciariam daquelas realizadas na sala de aula do ensino regular, não sendo substitutivas à escolarização. Elas remetem à disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, bem como ajudas técnicas, tecnologia assistiva, dentre outras situações.

Tal atendimento deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino regular ofertado de forma complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008). Além de sinalizar o AEE, que destacamos anteriormente, a LDB prescreve que o município é responsável pelo estabelecimento de diretrizes norteadoras do currículo pautadas na BNCC.

A BNCC, por sua vez, trata, de forma sucinta, da Educação Infantil, estabelecendo dois eixos principais como orientadores do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos: Interações e Brincadeiras. A partir desses dois eixos, emanam-se os direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2018).

Em seguida, descrevem-se cinco Campos de Experiência, nos quais estão distribuídas o que conhecemos como as disciplinas tradicionais. Os campos são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações. Em cada campo, existem objetivos a serem alcançados, sendo descritos como balizadores, e não como pré-requisito para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

A partir da BNCC, o estado elaborou o RCRO – Referencial Curricular de Rondônia (RONDÔNIA, 2020), o qual traz algumas adaptações à realidade local, contudo de maneira tímida. Com a abrangência de aplicabilidade a todo estado, composto por 52 municípios, teve a elaboração a cargo da Secretaria de Estado de Educação, pelo fato de sua jurisdição abarcar o Conselho Estadual de Educação a quem todos os Conselhos Municipais se subordinam.

O documento conceitua a Educação Especial de forma vaga, contemplando, em duas páginas, conceitos genéricos, porém sem que haja uma especificação prática da execução da inclusão escolar nesse segmento. Isso tanto em relação aos serviços a serem desenvolvidos quanto no que tange às equipes multidisciplinares, profissionais de apoio e ações de acessibilidades, extremamente salutares nesse processo.

Não se conceituam as deficiências ou os recursos pedagógicos, adaptações de acessibilidade na estrutura física, nem mesmo se descreve como seria, minimamente, o atendimento educacional especializado dessa modalidade com adequação à faixa etária, ao mencionar apenas as necessidades da flexibilização curricular e do diagnóstico precoce.

Porto Velho, ao adotar o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO (RONDÔNIA, 2020), não sistematizou um documento específico ao contexto do município, repassando a efetivação e eventuais responsabilidades de adequações para cada escola, a fim de procederem às adequações à realidade institucional nos Projetos Político-Pedagógicos, sem que registrassem adequações em forma de um único documento com referência ao município.

Outro documento relevante, elaborado pelo município, é o Plano Municipal de Educação (2015-2024) da cidade de Porto Velho/RO (PORTO VELHO, 2015). Esse documento, ao tratar da Educação Especial,

salienta alguns serviços específicos pertinentes à Educação Especial a serem executados em toda a Rede Municipal, a qual atende Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. Dentre os elencados, estão: Acompanhamento Psicopedagógico, Programa de Apoio Psicopedagógico (PROAP), Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Educação Inclusiva, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue. Na parte diversificada, há uma propositiva de oferta de atendimentos⁷ nas áreas de Nataação, Educação Artística, Educação Religiosa, Musicalização e Atendimento Psicológico, quando necessário (PORTO VELHO, 2015).

Em relação à Educação Infantil, o Plano apresenta dados estatísticos sobre a população infantil da cidade e oferta de vagas na época. Reconhece a crescente oferta de vaga de 4 a 6 anos, porém a escassez de vagas de 0 a 3 anos. O documento cita que não são oferecidas vagas suficientes a esse segmento, todavia discute a opção das famílias por serviços privados, o que reduz a demanda. Menciona como uma demanda até o final da vigência do Plano ofertar a Educação Infantil para 36% da população (PORTO VELHO, 2015).

Ao ser relatado nos documentos e nas legislações, todo esse cabedal legislativo, no entanto, não aparece explicitamente. Diante disso, no início do ano de 2022, o UNICEF (2021), em manifestação a respeito das crianças, aponta estatísticas que tratam do quadro situacional das crianças com deficiência.

A partir desse quadro, recorre-se à conceituação de ciclo de invisibilidade, ao afirmar que as crianças com deficiência são invisíveis na coleta de dados e nos monitoramentos – e que os dados disponíveis não

⁷ Todos os atendimentos descritos no Plano Municipal de Educação, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2022), no quinquênio 2017-2021, não foram executados, exceto nos anos de 2017 e 2018, sendo oferecidos 19 e 15 atendimentos de nataação terapêutica, com extinção em 2019.

são representativos das experiências das pessoas com deficiência (UNICEF, 2021).

4. ATENDIMENTO ESCOLAR A CRIANÇAS EM PORTO VELHO

Para compreendermos, de modo geral, o atendimento escolar em Educação Infantil, elencamos dados do Censo Escolar do estado de Rondônia (INEP, 2021a; INEP, 2021b) e encontramos registros de que, no ano de 2020, houve um total de 53.191 matrículas, considerando uma população de 168.042 crianças que conseguem ter acesso à Educação Infantil – um pouco mais de um terço da população infantil no estado (RONDÔNIA, 2021; IBGE, 2020).

Observamos que, em todo o estado, dentre os alunos matriculados com deficiência, 92,7% deles estão matriculados em salas comuns. Na Educação Básica rondoniense, dos alunos com deficiência inclusos com idades entre 4 e 17 anos, 50,2% têm Atendimento Educacional Especializado, 48,4% sem AEE e 1,3% em Classes Especiais (INEP, 2021c).

Ao voltarmos o nosso olhar para a capital, observamos que ela comporta 118 escolas de Educação Infantil, das quais 68 ofertam vagas de Creche e 117 de Pré-Escola. Tais escolas têm sua dependência administrativa distribuída da seguinte forma: 84,1% municipal, 4,6% privada conveniada e 11,2% privada (INEP, 2021c). As matrículas dos 42.129 alunos de Educação Infantil, no ano de 2020, foram distribuídas entre Creche e Pré-Escola, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de matrículas (2020) na Educação Infantil na cidade de Porto Velho/RO

| | Creche | | | | Pré-Escola | | | |
|-------------------------|---------|-----|----------|-----|------------|-----|----------|-----|
| | Parcial | | Integral | | Parcial | | Integral | |
| | TOT | PCD | TOT | PCD | TOT | PCD | TOT | PCD |
| Estadual Urbana | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Estadual Rural | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Municipal Urbana | 8.760 | 45 | 1.930 | 0 | 28.634 | 166 | 40 | 0 |
| Municipal Rural | 131 | 0 | 0 | 0 | 4.604 | 08 | 96 | 0 |
| Total | 8.891 | 45 | 1930 | 0 | 33.238 | 174 | 156 | 0 |

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2021a; INEP, 2021b).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2022), no ano de 2020, as matrículas dos 225⁸ alunos inclusos foram distribuídos da seguinte forma: Creche 1 – 1%, Creche 2 – 0%, Pré 1 – 34% e Pré 2 – 52% das matrículas. Ao verificarmos a matrícula total de 42.129 alunos de Educação Infantil em Porto Velho, concluímos que, no ano letivo de 2021, apenas 0,5% das matrículas dizem respeito a crianças com deficiências.

Ademais, ao considerarmos o atendimento especializado que essas crianças recebem, chegamos ao fato de que existem 117 escolas na Zona Urbana, das quais somente menos de 50% delas abrangem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Entretanto, nem todas as SRM que foram implantadas estão em funcionamento, tendo 35 salas em inatividade.

⁸ Dados da SEMED apontam 225 alunos inclusos, diferentemente dos dados do INEP (2021a; 2021b), que apontam 219, pelo fato de serem atualizados até o final do ano letivo e incluírem, por critérios internos da Secretaria, outras situações, além das deficiências.

Tabela 2 – Escolas de Educação Infantil e salas de recursos na rede municipal de Porto Velho/RO

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|---|------|------|------|------------------|------------------|
| Escolas de Educação Infantil ⁹ | 110 | 109 | 109 | 114 | 117 |
| SRM Implantadas | 52 | 52 | 54 | 53 | 53 |
| SRM Inativas | 36 | 30 | 35 | 37 | 35 |
| Nº de cuidadores/apoio | 105 | 98 | 155 | 62 ¹⁰ | 63 ¹¹ |

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de SEMED (2022).

No que concerne ao exposto, notamos, na cidade, diferentes combinações de tipo de atendimento escolar oferecido a crianças com deficiências, mas que quase 50% das escolas ainda não têm alunos inclusos. Das escolas que comportam alunos inclusos, apenas 20% têm SRM ativas e quase 60% das escolas que abrangem alunos inclusos não as têm. Há, ainda, quase 5% das escolas com a SRM, disponibilizando o AEE, porém sem alunos inclusos matriculados (SEMED, 2022).

Em relação a outros serviços de apoio e suportes oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, previstos no Plano Municipal de Educação (PORTO VELHO, 2015), encontramos a ausência dos serviços de suporte no período de 2017 a 2021, o que nos faz pensar que os direitos à educação dessas crianças notadamente não têm sido colocados em prática. A circunstância em foco também nos reporta ao questionamento de como se efetiva a rotina das crianças, atualmente inclusas, diante da diversidade de deficiências, crianças, educadores e instituições.

⁹ Estão elencadas apenas as Escolas de Educação Infantil da Zona Urbana.

¹⁰ Redução do número de profissionais em decorrência do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia de covid-19.

¹¹ Redução do número de profissionais em decorrência do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia de covid-19.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão de desenvolvimento da criança com deficiência aponta caminhos possíveis para a inclusão desse sujeito na Educação Infantil. Caminhos que ultrapassam os limites de apenas se ter acesso aos processos educativos formais. Trilhá-los depende de outros fatores não menos necessários, como estruturas físicas adequadas, serviços especializados disponíveis, profissionais de apoio e formação dos educadores e profissionais que atuam junto a essas crianças.

Mesmo que se olhe apenas para o acesso, ainda assim, observa-se a forma tímida com que esse processo vem se desenrolando no município de Porto Velho, haja vista que os dados apontam para 0,5% de matrículas de crianças (INEP, 2021a; INEP, 2021b) com deficiência em contraste com uma demanda de 10% das crianças (UNICEF, 2021).

O quadro portovelhense mostra que esse acesso, ainda, não tem sido assegurado pelos mais diversos motivos e demandas das instituições escolares e governamentais, apesar de os preceitos legislativos, unanimemente, garantirem esse direito. Porém, até mesmo para que se obtenham mais detalhes a respeito desse processo, faz-se necessário um olhar acurado e investigativo, pois as informações não estão dispostas de forma aberta, mas obscurecidas, seguindo um mundial padrão descrito pelo UNICEF (2021), o de invisibilidade nas coletas de dados e monitoramentos – quando disponíveis, não representam as suas experiências.

Não se bastaria ter uma visão prospectiva e positiva das crianças com deficiência, como a consciência que o seu desenvolvimento acontece de outra maneira, mas que isso precisa ser cultivado e cativado. Faz-se substancial um empenho para que a criança com deficiência participe do mundo e tenha a necessidade de acesso ao conhecimento, já que esse acesso causa um impacto para além do intelecto, disseminando-se por toda a personalidade e no decorrer de todo o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial – o problema da idade. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 321-341.

BARROCO, S. M. S.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. Políticas de concentração da riqueza e crescentes desigualdades: recuperações de histórias necessárias. *In*: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Pesquisas em Psicologia e políticas educacionais: desafios para o enfrentamento à exclusão**. Teresina, PI: EDUFPI, 2018. p. 21-50.

BERNARDES, M. E. M.; ASBAHR, F. F. da S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 315-342, jul./dez. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bas_es_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 mar. 2023.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. P. da S. (org.). **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

FACHINI, T. Direitos e garantias fundamentais: conceito e características. **ProJuris**, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://www.projuris.com.br/blog/o-que-sao-direitos-fundamentais/>. Acesso em: maio 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2010-2060. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 21 mar. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais)**. DOU Anexo I – Dados Gerais de Matrícula da Educação Infantil. Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais)**. DOU Anexo II – Dados Gerais de Matrícula da Educação Especial. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020: Resumo Técnico do Estado de Rondônia** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2021c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_rondonia_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. Parte V: Fase de análise de material qualitativo. *In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PASQUALINI, J. Teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico-dialético. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PORTO VELHO. **Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação, do Município de Porto Velho para o decênio 2015/2024. Porto Velho, RO: Poder Executivo, 2015. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2021/11/36534/1637606947lei-pme-no-2228-dom-24-06-2015-publicado.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Rondônia – Educação Infantil**. Porto Velho, RO: SEDUC, 2020. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV_Referencial_RCRO_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. **Quadro de número de matrículas no Estado de Rondônia**. Porto Velho, RO: SEDUC, 2021.

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento de Políticas Educacionais. **Ofício 3139/2022/DIEB/DPE/SEMED**. Porto Velho, RO: SEMED, 2022.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. N. A periodização do desenvolvimento psíquico – Atividade dominante a formação das funções. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

UNICEF – UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Seen, counted, included: using data to shed light on well-being of children with disabilities**. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Revisão: Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia Escolar em Educação Infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 95-104, 2005.

ZAVAREZE, T. E. A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia.com.pt – O Portal dos Psicólogos**, [S. l.], p. 1-5, 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

- CAPÍTULO 03-

PESQUISAS COM E SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA), EM SANTARÉM- PARÁ

Madma Laine Colares Gualberto¹

Juracy Machado Pacífico²

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo geral identificar as temáticas abordadas nas pesquisas com e sobre Infâncias e crianças desenvolvidas em um programa de pós-graduação em educação da Região Amazônica, mais especificamente da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), localizada no município de Santarém-Pará. E como objetivos específicos buscou-se: quantificar as pesquisas na área da infância, crianças e educação infantil desenvolvidas desde a criação do programa até o momento atual; especificar os achados destes trabalhos; verificar os caminhos metodológicos traçados, e; tecer discussões e arriscar algumas inferências.

As discussões pautam-se no olhar da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica a partir dos conceitos de constituição do ser humano e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia, Polo Santarém, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), turma 2021. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Primeira Infância (GEPEIN), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9898981392932875>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7794-0269>. E-mail: madma_laine@hotmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2010). Professora Associada da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e atua no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA), Editora da Revista Educa - Revista Multidisciplinar em Educação, e Coordenadora do Laboratório do Brinquedo e da Ludicidade (LABRINTECA) da UNIR. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3051710228899281>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>. E-mail: juracypacifico@unir.br

Pedagogia Histórico-Crítica no que concerne à educação escolar. Ambas estão fundamentadas pelo método dialético de Marx e compreendem a escola como um espaço principal de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade no decorrer do percurso histórico e das relações estabelecidas em busca da transformação social. Assim, “a educação deve possibilitar que, através de um processo reflexivo e crítico, cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento” (THOMÉ; BRAGA; LAMEIRA, 2021, p. 6).

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, é fruto da incorporação do Campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), sendo parte do programa de expansão das universidades federais e de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a UFPA, no qual se prevê a ampliação do ensino superior na região amazônica.

A sede da Ufopa está localizada na cidade de Santarém-Pará, e possui mais seis Campi, localizados nos municípios vizinhos, de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Atualmente, entre outros Programas de Pós-Graduação, a Ufopa possui um na área de Educação, o Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE).

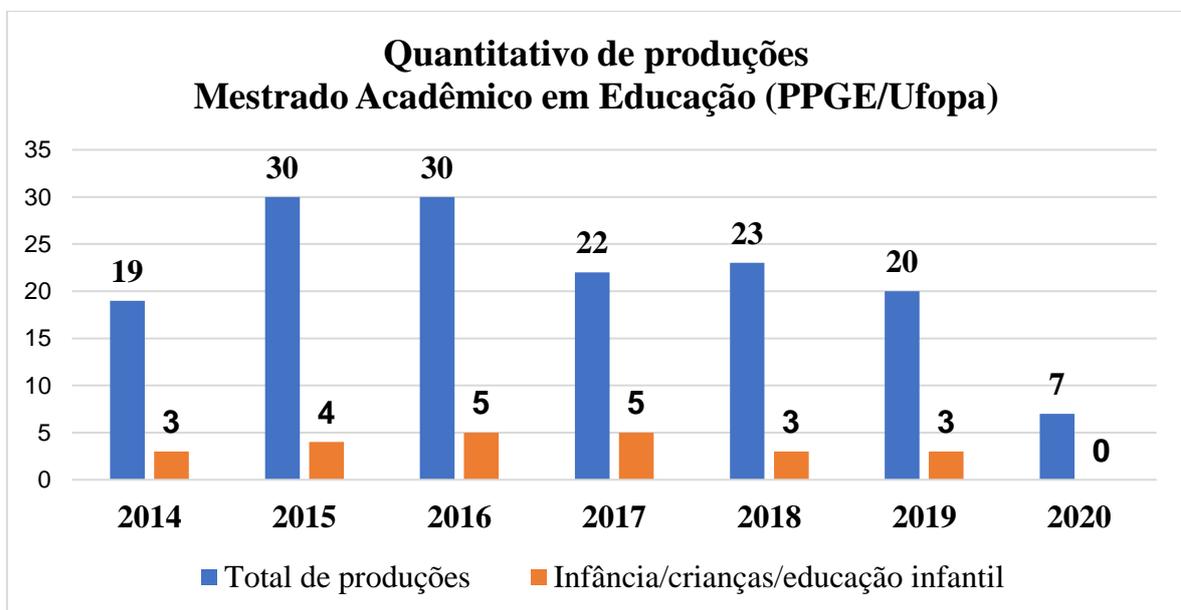
O Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) foi criado em 2012, porém, sua aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorreu em 2013, para uma oferta de 25 vagas anuais. A primeira seleção ocorreu em novembro de 2013 e as atividades letivas iniciaram em março de 2014. O Mestrado tem como área de concentração a EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA e três linhas de pesquisa interdependentes: 1) História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; 2) Conhecimento e Formação na Educação Escolar e; 3) Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia (PPGE/Ufopa, 2022).

Utilizando-se do banco de dados do Programa, realizou-se um levantamento de informações a partir da metodologia Estado da Arte, baseados nos estudos de Romanovisk e Ens (2006). Focou-se na busca de produções que contemplassem em seus descritores as temáticas Infâncias, crianças e educação infantil. A apresentação dos dados, as análises e discussão são apresentadas nos próximos itens.

2. Temáticas e procedimentos metodológicos presentes nas pesquisas do mestrado acadêmico em educação – PPGE/Ufopa

Este item tem como objetivo apresentar o quantitativo das produções do Programa desde sua criação, bem como as dissertações publicadas tendo como descritores a infância, crianças e educação infantil. Abordar-se-ão as temáticas e procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas do Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/Ufopa.

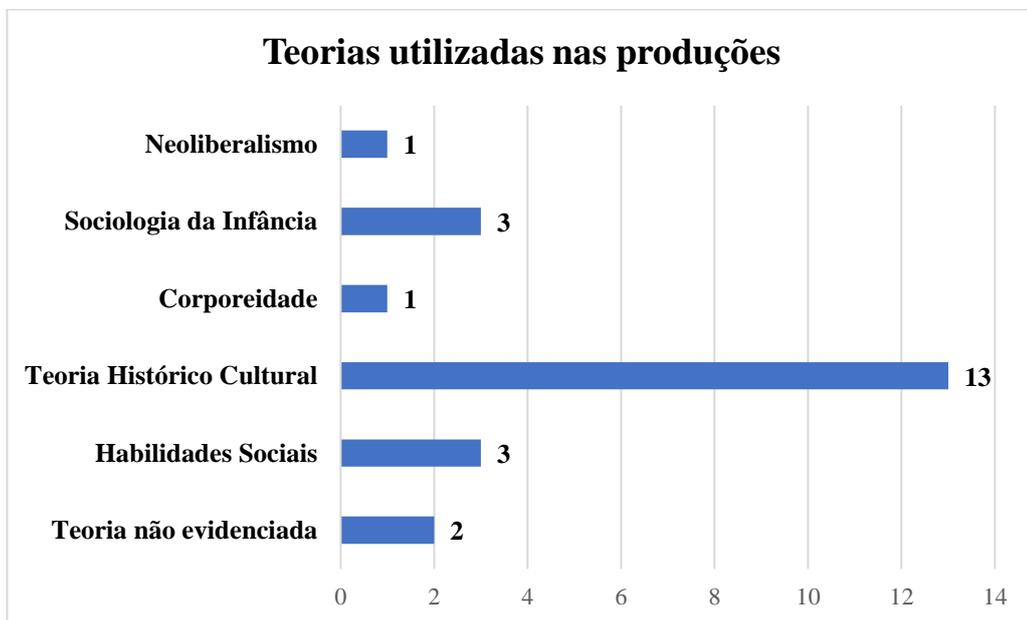
Gráfico 1



Fonte: Elaborado pelas autoras, em 2023, com informações do site do PPGE.

O gráfico 1 demonstra que do total de 151 dissertações defendidas do PPGE/Ufopa, 23 apresentam como objeto de estudo as infâncias, crianças e educação infantil. As principais temáticas, identificadas a partir das palavras-chave e dos títulos, envolvem crenças e práticas docentes, prevenção em saúde na educação infantil, alfabetização de crianças surdas, cultura escrita, inclusão digital, corporeidade, movimentos amplos, infância na percepção de crianças, tempo integral na educação infantil, a brincadeira de faz-de-conta e a constituição da personalidade, vivências de crianças ribeirinhas, música no universo infantil, sentido da escrita atribuído por crianças, abordagens curriculares internacionais, docente masculino no espaço escolar, habilidades sociais, contação de histórias, fábulas infantis, artes visuais, planejamento na educação infantil e precarização do trabalho docente.

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pelas autoras, em 2023, com informações do site do PPGE.

Em relação ao referencial teórico, das 23 produções que apresentam como objeto de estudo as infâncias, crianças e educação infantil, o gráfico 2 evidencia a recorrência que os pressupostos da Teoria

Histórico Cultural são citados, presentes em 13 produções, fundamentados por Vigotski, Leontiev, Elkonin e Lúria; seguida pela Sociologia da Infância em 3 produções, com os estudiosos Marcel Mauss, Durkheim e William Corsaro; Habilidades sociais em 3 produções, com os pesquisadores Del Prette e Del Prette, Garcia Terán, Moran e Olaz; Corporeidade em 1 produção, com os pesquisadores Hergos Couto, Moreira, Inforsato e Fiorante; Neoliberalismo em 1 produção, com os estudiosos Michael Apple, Gerard Duménil e Dominique Lévy e em 2 produções não ficaram evidenciadas as teorias que fundamentam tais estudos.

As dissertações embasadas pela Teoria Histórico cultural trazem reflexões sobre os conceitos principais da teoria de Vigotski, no que diz respeito à relação entre cultura e escola da infância e concepções sobre desenvolvimento cultural, sobre a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança, com estudos voltados para a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentre elas a imaginação, a função simbólica da consciência e controle da vontade (LIMA, 2018).

No que diz respeito às pesquisas fundamentadas pela Sociologia da Infância, os estudos buscam construir uma compreensão da importância da criança como protagonista em pesquisas que tenham como foco a infância, enfatizando a necessidade de ouvir a criança, senti-la e percebê-la. Assim, a Sociologia da infância pode ser compreendida por meio do estudo da criança considerada como ator social e histórico, capaz de agir e modificar o meio ao seu redor. As crianças, nesta perspectiva teórica são produtoras de culturas, concebidas como formas específicas de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão (GUALBERTOa, 2017).

Quanto ao estudo da Corporeidade, objetivou-se refletir esta temática no âmbito das relações que os seres humanos estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o mundo, corroborando a construção de corpos-sujeitos, atuantes, aprendentes, ativos,

autônomos, reflexivos e sociáveis. Considera-se que esta relação do corpo com o meio em que vivem é uma forma de aprendizagem significativa no espaço escolar, sendo imprescindível para impulsionar e estimular o desenvolvimento integral da criança (GUALBERTO, 2017).

No que diz respeito às pesquisas que envolvem habilidades sociais, estas refletem que a criança inicia o processo de socialização por meio do reconhecimento das pessoas do seu ciclo social e, com isso, qualquer alteração no cotidiano gera mudança no seu desenvolvimento cognitivo. O ser humano, ao entrar em contato com os diferentes meios, inicia o processo de socialização, pois a natureza das relações e interações estabelecidas envolve processos cognitivos e afetivos. Dessa forma, o ambiente social está estritamente relacionado com a cognição, emoção e comoção, sendo compreendidos como pertencentes a um único sistema (SILVA, 2019).

Quanto ao estudo que versa sobre o Neoliberalismo, este discute os aspectos que envolvem as políticas neoliberais e sua configuração no cenário político-social, dialogando com a educação infantil, bem como, com os profissionais envolvidos nesta etapa escolar da educação básica, marcada historicamente pelo assistencialismo (VIANA, 2022).

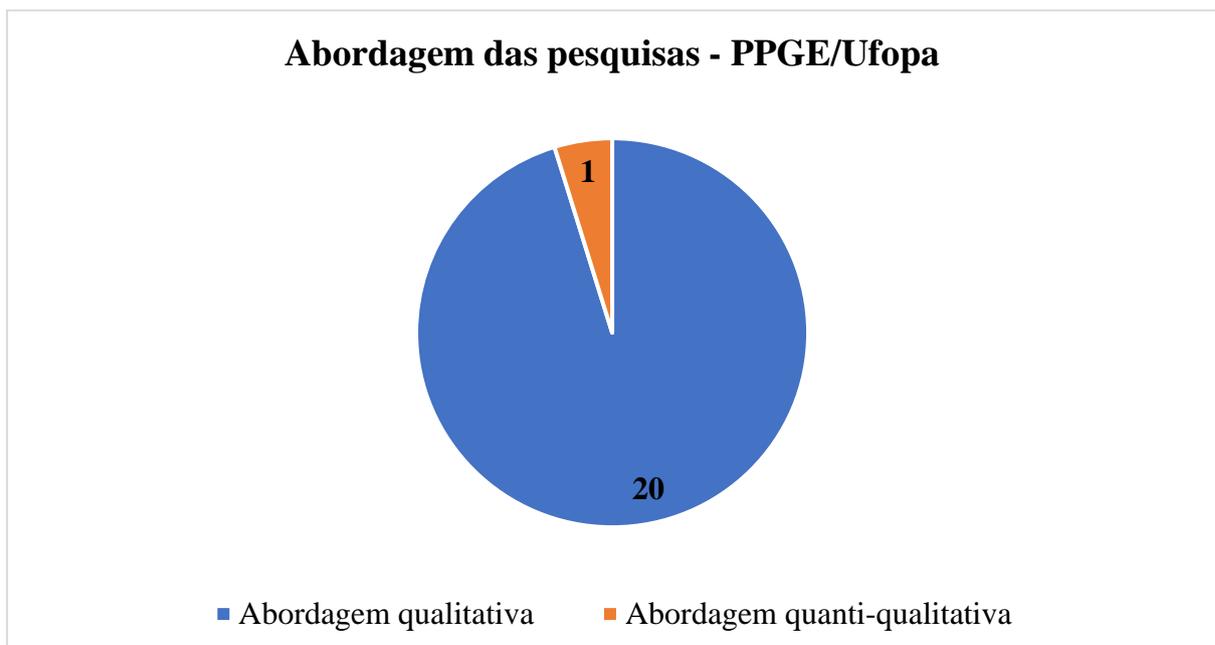
Ao se aprofundar nas pesquisas com e sobre infâncias e crianças no PPGE/Ufopa percebeu-se que, embora haja uma diversidade de temas abordados, é importante mencionar que ainda há a ausência de temáticas relevantes que poderiam ser discutidas, visando fortalecer as pesquisas na área da educação infantil, tais como: Formação inicial e continuada de professores de educação infantil, Jogos na educação infantil, Políticas públicas educacionais, Gestão escolar, Literatura infantil, Crianças com autismo nas escolas, PPC's de Pedagogia, Alfabetização e letramento, Crianças portadoras de dislexia, Dificuldades de aprendizagem de crianças hiperativas, A interdisciplinaridade nas séries iniciais, Planejamento na educação infantil, O trabalho com a educação ambiental nas séries iniciais e O papel do coordenador pedagógico na educação infantil, dentre outros.

Por fim, destaca-se a relevância das pesquisas sobre educação infantil para: o desenvolvimento do ensino e aprendizagem; elaboração e execução do currículo escolar, inclusão digital e social das crianças e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor de educação infantil, coordenador pedagógico e gestão escolar como um todo.

Conforme Sena e Mendonça (2022), a busca por uma permanente formação e aperfeiçoamento deve fazer parte da trajetória do educador, uma vez que o ser humano está em constante aprendizado, dessa maneira, é necessário possibilitar às crianças um conhecimento integral e significativo.

Neste caminho, Oliveira e Brasileiro (2022, p. 25) concluem que “a formação deve primar pelo trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho do professor”, considerando a sua concepção, avaliação permanente da qualidade social dos cursos de formação, de acordo com o projeto pedagógico do curso de cada Instituição, sempre atentos à identidade local, regional, assim como os aspectos globais deste processo.

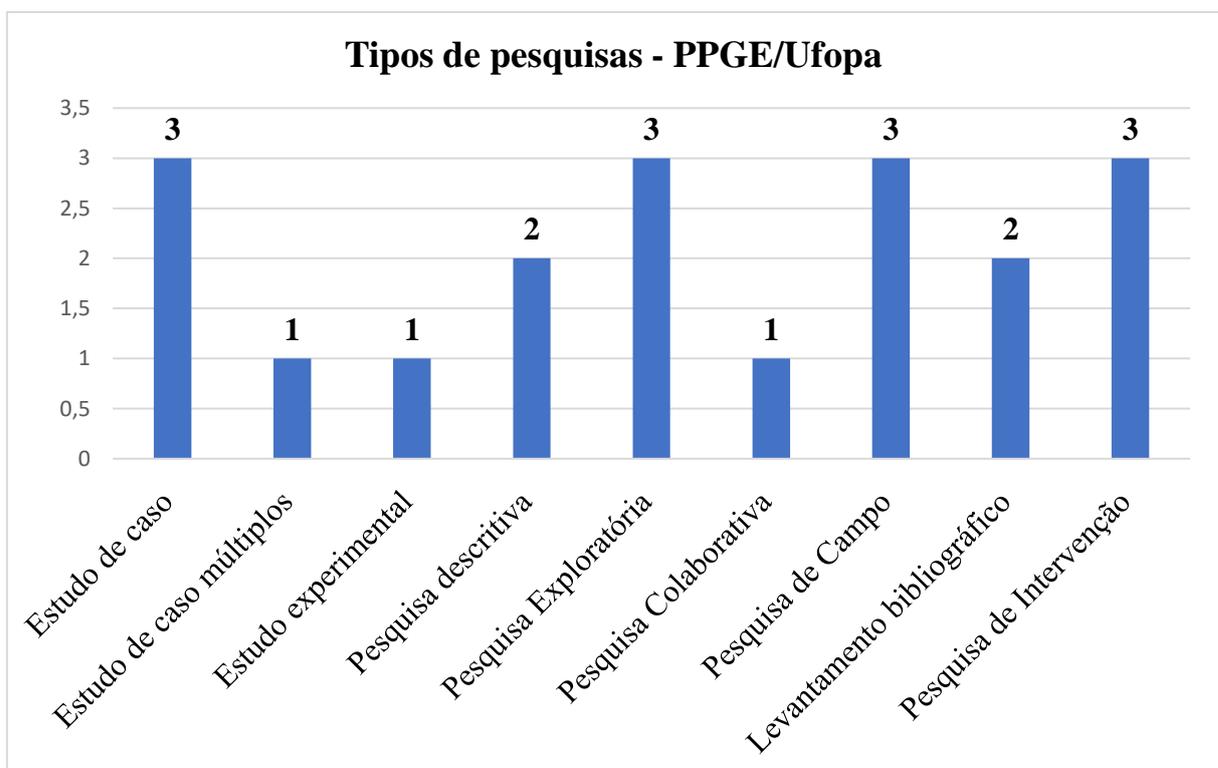
Gráfico 3



Fonte: Elaborado pelas autoras, em 2023, a partir de informações extraídas das dissertações defendidas no PPGE.

Quanto à abordagem dos trabalhos, o gráfico 3 explicita que a abordagem qualitativa se destaca, sendo a mais utilizada, presente em 20 trabalhos, e a abordagem quanti-qualitativa se apresenta em apenas uma dissertação, evidenciando que nas pesquisas voltadas à educação, especialmente, nas que envolvem pessoas, o pesquisador necessita ter o contato direto com o fenômeno estudado, por meio do trabalho de campo.

Gráfico 4

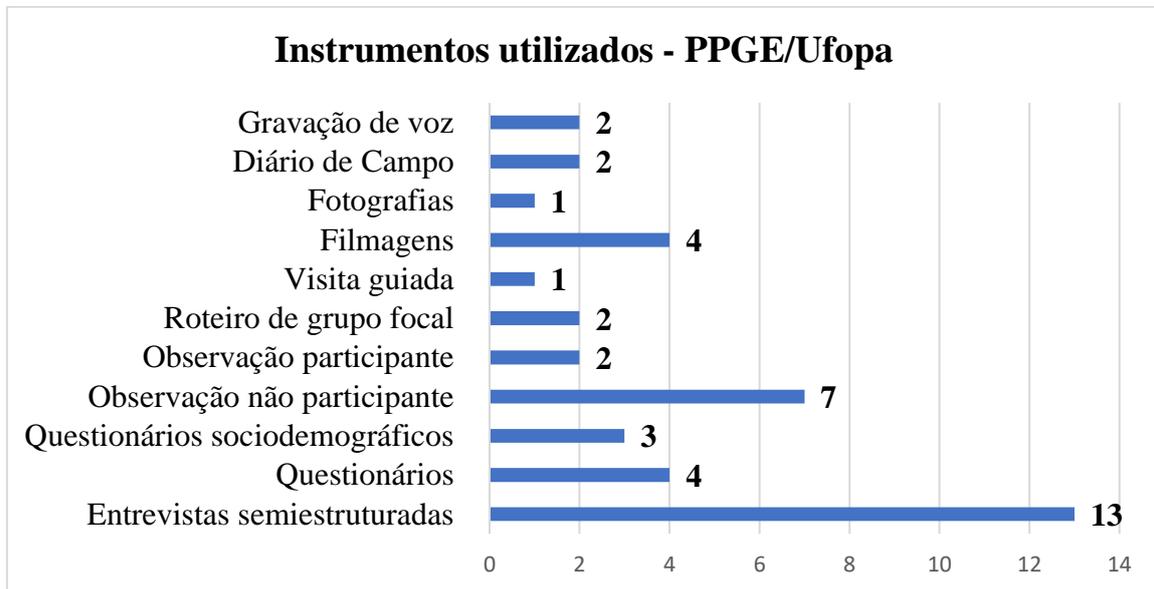


Fonte: Elaborado pelas autoras, em 2023, a partir de informações extraídas das dissertações defendidas no PPGE.

O gráfico 4 mostra que os tipos de pesquisa que mais apareceram nas dissertações foram: estudo de caso, pesquisa exploratória, pesquisa de campo e pesquisa de intervenção, presentes em três trabalhos cada, seguidos por pesquisa descritiva e levantamento bibliográfico em dois trabalhos cada. Por fim, estudo de casos múltiplos, estudo experimental e pesquisa colaborativa, abordados em um trabalho cada.

Percebe-se uma diversidade de tipos de pesquisa selecionados pelos pesquisadores para embasar seus respectivos estudos.

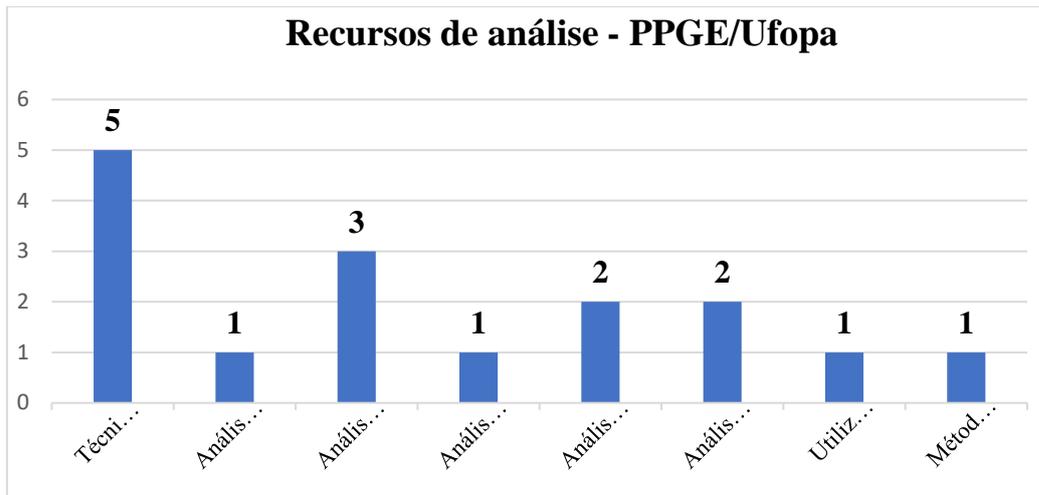
Gráfico 5



Fonte: Elaborado pelas autoras, em 2023, a partir de informações extraídas das dissertações defendidas no PPGE.

Conforme demonstra o gráfico 5, os instrumentos mais utilizados para a coleta e produção de dados foram as entrevistas semiestruturadas, observação não participante, filmagens, questionários, questionários sociodemográficos, gravação de voz, diário de campo, roteiro de grupo focal, observação participante, fotografia e visita guiada.

Gráfico 6



Fonte: Elaborado pelas autoras, em 2023, a partir de informações extraídas das dissertações defendidas no PPGE.

E para análise dos dados, o gráfico 6 apresenta que o recurso mais utilizado foi a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012), por conseguinte a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), Análise Documental, Análise microgenética (GOES, 2000), Análise Narrativa (HUBERMAN; MILES, 1991), Análise Comparativa, Utilização do software Iramutec e Método survey de desenho interseccional.

3. Contribuições dos achados das pesquisas do mestrado acadêmico em educação – PPGE/Ufopa para o universo da educação infantil

Com a investigação e as análises realizadas, identificou-se achados relevantes que podem contribuir para a reflexão, superação dos desafios e apresentação de possibilidades referente às crianças e às infâncias na Amazônia em seus diversos contextos: cultural, educacional, social, dentre outros. Desta maneira, o objetivo desta sessão é apresentar os resultados das pesquisas que apresentaram temáticas relacionadas ao universo da educação infantil.

No que concerne à temática inclusão digital, observou-se que não há no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada propostas para trabalhar as tecnologias na primeira infância e a única ação de inclusão digital para as crianças de 5 anos é a frequência no Laboratório de

Informática uma vez por semana. Sobre os recursos humanos, a falta de formação continuada para as professoras é o principal desafio na inserção do programa do governo federal, intitulado “Um computador por aluno (PROUCA)” nessa faixa etária (XABREGAS, 2015).

Quanto à temática crianças surdas, os achados apontam que algumas percepções das professoras alfabetizadoras se aproximam dos aspectos teóricos dos estudos na área em questão, como a abordagem bilíngue, a valorização do visual nas práticas pedagógicas e a mediação da LIBRAS para aquisição da segunda língua; outros indicam o afastamento do que percebem as professoras em relação ao que se propõe como referência na área, como as ideias do que é alfabetizar e como se dão os processos de inclusão (ROCHA, 2016).

Ao se pesquisar a temática movimentos amplos, identificou-se que a proposta pedagógica e o planejamento anual do docente tratam superficialmente sobre o trabalho pedagógico com movimentos amplos das crianças e se restringe a momentos específicos do calendário letivo, como por exemplo, a semana da criança e o dia do folclore (SÁ, 2017).

O estudo acerca da temática corporeidade verificou que as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil são realizadas, geralmente, de maneira individual, célere e fragmentada, com poucas possibilidades de criação que permitam às crianças vivenciarem manifestações corporais; as maiores dificuldades dos professores ao realizarem atividades estão relacionadas à carência de materiais, tempo e espaços, à formação pedagógica, à exigência dos pais e da instituição para que as crianças aprendam a ler e escrever convencionalmente antes da entrada no ensino fundamental (GUALBERTO, 2017).

Neste aspecto, Barbosa e Marques (2022, p. 80) evidenciam que:

Considerar bebês e crianças como sujeito de direitos e a Educação Infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, implica refletir sobre a construção de um currículo que dialogue com as culturas da infância, ampliando

as leituras de mundo e revendo conceitos, valores, crenças, princípios e saberes.

Quanto à temática da infância na percepção de crianças, observou-se que a rotina das crianças e as atividades que elas realizavam eram determinadas pelas regras e normas institucionais. Identificou-se que várias ideias foram influenciadas pelos dados de contexto, em especial pelas situações recentes, como chegada recente ao Abrigo, a não ida à escola, as responsabilidades individuais vivenciadas no abrigo, dentre outros (GUALBERTOa, 2017).

A temática tempo integral na educação infantil evidenciou que a proposta pedagógica da instituição apresenta poucas diferenças entre as jornadas que oferta. Nas turmas, o que se percebeu foi que o tempo que as crianças permanecem em atendimento poderia ser mais bem explorado por atividades menos repetitivas, de modo que houvesse a possibilidade de se explorar os diferentes conhecimentos da produção humana, tais como: a música, a dança, as artes plásticas, a literatura, entre outros que ajudam a desenvolver funções psíquicas superiores (CORRÊA, 2017).

O estudo que tratou a temática da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais explicitou que tal prática possibilita efeitos educativos que exercem influência direta sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças que, ao brincarem, representam as regras, conteúdos e temas advindos das relações sociais (LIMA, 2018).

Nesta direção, Pocahy, Silva e Silva (2022, p. 55), observam que:

O brinquedo como ferramenta na atividade do faz de conta abre possibilidades na interpretação e estranhamento dos papéis. Esses elementos ganham força no brincar de casinha, cujo cuidado com a casa, alimentação e rotina dos filhos apresentam destaque no discurso infantil.

A pesquisa que teve como foco as vivências de crianças ribeirinhas constatou que a instituição pesquisada possui um espaço carente de possibilidades de vivências; as crianças no interior da instituição, em grande parte do tempo, são limitadas a fazer tarefas escolarizantes,

centradas nos conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, os quais antecipam o seu processo de alfabetização (VASCONCELOS, 2018).

Quanto à temática música no universo infantil os achados permitem identificar que a maioria dos profissionais atuantes nessa etapa da educação básica pública são do sexo feminino. Todos os participantes do estudo possuem nível superior com especialização e há um professor com mestrado em educação. A pesquisa também revelou que 56% dos docentes não possuem formação alguma em música. Há um número expressivo (68%) de profissionais que não cantam e nem dominam qualquer instrumento musical, assim como 71% não participam de eventos de formação continuada em música, quando são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (OLIVEIRA, 2018).

A temática pesquisada que buscou compreender o sentido da escrita atribuído por crianças, trouxe como achados a necessidade de mudanças, por meio de práticas pedagógicas, que possam contribuir de fato para a inserção da criança no mundo da cultura escrita de forma que esta perceba a escrita não como sinônimo de letras e sons, mas como instrumento cultural que permite a comunicação, o registro da expressão e do conhecimento humano em sua forma mais elaborada (VALENTE, 2018).

Quanto às abordagens curriculares internacionais para a educação infantil, verificou-se que os principais temas abordados nas produções são referentes à formação docente, organização do tempo e espaço, interação entre os sujeitos (criança-professor-família-meio) e brincadeira. As atividades envolvendo tais aspectos destacam o papel de protagonismo da criança em todo o processo educativo (OLIVEIRA, 2019).

Na pesquisa acerca do docente masculino na educação infantil os achados apontam que os docentes percebem obstáculos no processo de imersão nas instituições, sendo recebidos nas primeiras escolas de educação infantil com olhares duvidosos, vivenciando situações de preconceito dentro do contexto escolar. Também

enfrentaram desafios, sendo o principal deles o acompanhamento das crianças ao banheiro, atitude compreendida como inadequada até mesmo por eles e evitada por todos na escola (COUTINHO, 2019).

Quanto à temática de contação de histórias os resultados evidenciam a necessidade de firmar um referencial de conhecimento para os fundamentos teórico-metodológicos da contação de histórias em contextos educacionais, a fim de compreender seu papel de enriquecedora da imaginação infantil pelo contato com a cultura narrativa desenvolvida pelas sociedades humanas e que formam o fabulário universal (PACHECO, 2020).

A pesquisa que aborda a temática artes visuais constatou que o currículo da instituição se baseia por datas comemorativas, o que reforça a busca por resultados. Durante as formações, ficou evidente que algumas professoras tiveram poucas vivências artísticas, uma vez que uma dessas afirmou não ter tais oportunidades em sua infância e nem nas formações a qual teve acesso (TAPAJÓS, 2020).

E, por fim, na temática abordada acerca das habilidades sociais, os participantes revelam cognições positivas em relação ao desenvolvimento de momentos lúdicos dentro do contexto de acolhimento. Entretanto, demonstram ter dificuldades para desenvolver tais atividades, pois não se sentem capacitados para este fim, uma vez que são cuidadores/educadores e acreditam que esta é uma função da pedagoga da casa (SILVA, 2019).

Diante dos achados, percebe-se uma multiplicidade de temas abordados na área da educação infantil, nos quais evidenciam ainda os muitos desafios enfrentados pelos professores, em virtude da falta de recursos financeiros, estruturais, humanos e formativos. Mostram ainda a necessidade de rever as práticas docentes, a fim de transformá-las e inová-las com base nas necessidades das crianças e de seu desenvolvimento.

4. Considerações Finais

Ao se aprofundar nas pesquisas com e sobre infâncias e crianças em um Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) percebeu-se que, embora haja uma diversidade de temas abordados, é importante mencionar que ainda há a ausência de temáticas relevantes que poderiam ser discutidas, visando fortalecer as pesquisas na área da educação infantil, tais como: Formação de professores de educação infantil, Jogos na educação infantil, Políticas públicas educacionais, Gestão escolar, Literatura infantil, Crianças com autismo nas escolas, Projeto político pedagógico dos cursos de Pedagogia, Alfabetização e letramento, Crianças portadoras de dislexia, Dificuldades de aprendizagem de crianças hiperativas, A interdisciplinaridade nas séries iniciais, Planejamento na educação infantil, O trabalho com a educação ambiental nas séries iniciais e O papel do coordenador pedagógico na educação infantil, dentre outros.

Assim como, outras as teorias poderiam ser utilizadas nas produções, buscando dialogar os conhecimentos e ideias, tais como a: teoria histórico crítica, teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, teoria do desenvolvimento de Henry Wallon, teoria de Friedrich Froebel, teoria de Dewey, dentre outras.

Por fim, destaca-se a relevância das pesquisas sobre educação infantil para: o desenvolvimento do ensino e aprendizagem; elaboração e execução do currículo escolar, inclusão digital e social das crianças e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor de educação infantil, coordenador pedagógico e gestão escolar como um todo.

Conforme Sena e Mendonça (2022), a busca por uma permanente formação e aperfeiçoamento deve fazer parte da trajetória do educador, uma vez que o ser humano está em constante aprendizado, dessa maneira, é necessário possibilitar às crianças um conhecimento integral e significativo.

Neste caminho, Oliveira e Brasileiro (2022, p. 25) concluem que “a formação deve primar pelo trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho do professor”, considerando a sua concepção, avaliação permanente da qualidade social dos cursos de formação, de acordo com o projeto pedagógico do curso de cada Instituição, sempre atentos à identidade local, regional, assim como os aspectos globais deste processo.

Referências

BARBOSA, F. F. B; MARQUES, A. C. T. L. O currículo do berçário: rompendo com a educação transmissiva e buscando aproximação com as pedagogias participativas. **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p. 79-98, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13070>. Acesso em 03 fev. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CORRÊA, T. A. **Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil**: análise de uma realidade. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2017

COUTINHO, R. M. **O docente masculino de educação infantil na Amazônia**: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2019.

GOES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.50, pp.9-25. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.

GUALBERTO^a, M. A. C. **A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém - Pará**. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2017.

GUALBERTO^b, M. L. C. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará**. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2017.

HUBERMAN, M.; , & MILES, M. B. (1991). **Análise de dados qualitativos: uma coleção de novos métodos.** Bruxelas: De Boeck.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito coletivo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed. 2012.

LIMA, G. de A. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.** Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2018.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** Pro-Posições - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática da educação infantil. In: Marta Chaves. (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil.** 1ed. Maringá/PR: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012, v. 1, p. 19-36.

OLIVEIRA, R. N. A. **A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará.** Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2018.

OLIVEIRA, E. C. dos S. **Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas.** Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2019.

OLIVEIRA, L. A. BRASILEIRO, T. S. A. B. As (novas) DCNS para o curso de licenciatura em pedagogia: limitações à promoção da educação para a sustentabilidade. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p 1-28, Jan., 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6542/4352>. Acesso em 03 de fev. de 2023.

POCAHY, F. A.; SILVA, D. V.; SILVA, J. K. Da. Brinquedo, gênero e educação infantil: uma análise de experiências em salas de aula. **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p. 43-60, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12868>. Acesso em 03 fev. 2023.

PACHECO, F. E. da C. **Num tempo do era... Foi o principezinho (des)encantado:** contação de histórias. Imaginação. Educação infantil. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2020.

ROCHA, G. da S. P. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos:** o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SÁ, E. F. **Movimentos amplos na educação infantil:** uma análise de experiências das crianças em uma UMEI no município de Santarém, Pará. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2017.

SENA, D. M. R. MENDONÇA, J. G. R. Formação do professor da Educação Infantil: corpo e movimento –compreendendo o brincar. **EDUCA–Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p.1-18, Jan./Dez., 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5330/4355>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SILVA, A. I. da. **Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais.** Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2019.

TAPAJÓS, J. M. A. **Artes visuais à luz da teoria histórico-cultural:** os desafios do trabalho pedagógico em um centro municipal de educação infantil de Santarém-Pa. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2020.

THOMÉ, Z. R. C.; BRAGA, G. de B.; LAMEIRA, I. D. E. D. A formação do professor e seu reflexo na práxis educativas. **Revista Exitus**, [S. l.], vol. 11, p. 01 -22, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1714. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1714/1052>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VALENTE, R. de S. **Eu ainda não falei, eu quero falar!** – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2018.

VASCONCELOS, J. S. A. de. **Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche.** Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2018

XABREGAS, Q. F. **Novas tecnologias! Novas crianças! Novas professoras! O desafio do PROUCA para a inclusão digital da educação infantil na Amazônia brasileira.** Dissertação de Mestrado. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, 2015.

- CAPÍTULO 04-

ESTADO DO CONHECIMENTO DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: UM OLHAR EM ESTUDOS PRODUZIDOS NO ESTADO DO PARÁ

Francisco Robson Alves da Silva¹

José Ricardo e Souza Mafra²

1. Introdução

A região norte brasileira é composta por sete Estados da federação: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Em extensão, corresponde a aproximadamente 45% do território nacional. Mesmo contemplada com quase metade da extensão territorial do País, possui apenas onze universidades federais, sendo duas no Tocantins: a Universidade Federal do Tocantins - UFT e Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, a Universidade Federal de Rondônia - UNIR em Rondônia, Universidade Federal do Acre - UFAC no Acre, Universidade Federal de Roraima - UFRR em Roraima, Universidade Federal do Amapá - UNIFAP no Amapá, Universidade Federal do Amazonas - UFAM no Estado do Amazonas e quatro localizadas no Estado do Pará: a Universidade Federal do Pará - UFPA, a Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Além das instituições federais citadas, cinco Estados contam com universidades estaduais: Amazonas com a Universidade do

¹ Mestrado em Engenharia Elétrica – Área de Concentração Computação Aplicada. Doutorando em Educação na Amazônia – PGEDA - UFOPA. Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/2362123339737018>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9990-3477>. E-mail: franciscorobson1970@gmail.com

² Doutorado em Educação. Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Docente PGEDA. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0259347290921771>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br

Estado do Amazonas - UEA, Pará com a Universidade do Estado do Pará - UEPA, Tocantins com a Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, Amapá com a Universidade do Estado do Amapá - UEAP e em Roraima a Universidade Estadual de Roraima - UERR.

Diante da relação de instituições acadêmicas públicas elencadas e vislumbrando apresentar aspectos da Educação Matemática, buscamos, dentre as cinco universidades públicas paraenses, mapear a produção acadêmica, em Teses e Dissertações desenvolvidas nos respectivos programas de pós-graduação da área de Educação Matemática e que estejam fundamentadas na Teoria dos Registros de Representação Semiótica - TRRS de Raymond Duval.

Este referencial teórico faz parte de nossa pesquisa, desenvolvida no Doutorado em Educação na Amazônia, cujo principal objetivo é de discutir a configuração de uma base de estudos educacionais, através da mobilização de saberes – na formação contínua de professores que atuam na Educação Básica – via Análise de Modelos e articulada aos pressupostos do Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o Ensino de Matemática por Atividades Experimentais.

2. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, tem em sua essência "o Estado do Conhecimento", uma metodologia que segundo Soares e Maciel (2000, p. 9) "caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, primordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado", enfatiza a produção de teses e dissertações desenvolvidas em instituições públicas de ensino superior da região paraense, mais especificamente, na área da Educação Matemática e que tenham utilizado como suporte a Teoria dos Registros de

Representação Semiótica, desenvolvida pelo filósofo e psicólogo francês Raymond Duval.

Na investigação de teses e dissertações que subsidiem a pesquisa, uma das fontes acessadas foi a biblioteca desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A base, que é denominada por Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi escolhida por, teoricamente, integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e poderá fornecer dados relevantes ao trabalho.

A busca iniciada em janeiro de 2022 também contou com os dados disponibilizados por repositórios de teses e dissertações das universidades públicas da região norte, assim como dos bancos de dados dos programas de pós-graduação de instituições de ensino superior do Estado do Pará que correspondem ao escopo do trabalho proposto.

Os trabalhos localizados, no decorrer da pesquisa, por possuírem em sua estrutura (título, resumo, palavras-chave ou mesmo citações) referência a Teoria dos Registros de Representação Semiótica foram devidamente organizados e parcialmente lidos.

Após a leitura dos resumos e, em alguns casos, capítulos, foram selecionadas, para posterior análise, as teses e dissertações defendidas e/ou publicadas no recorte temporal dos últimos onze anos, ou seja, de 2012 a 2022, que atenderam os requisitos iniciais: desenvolvidas nas instituições públicas de ensino superior da região paraense, na área da Educação Matemática e que tenham utilizado em sua fundamentação a Teoria dos Registros de Representação Semiótica.

3. A Teoria dos Registros de Representação Semiótica

Ao considerarmos as últimas décadas, fica evidente a evolução da Educação Matemática no cenário nacional e principalmente

internacional. Internacionalmente a Educação Matemática tem seus primórdios marcados pela Conferência Internacional de Educação Matemática em Royaumont na França, onde foram estabelecidas as bases do Movimento da Matemática Moderna (Miorim, 1998, p.108). Nesse contexto de evolução, Isabelle Bloch (apud Almouloud 2007, p. 13) destaca o nascimento da Didática da Matemática, como uma ciência humana portadora de uma ambição de construir teorias rigorosas que possam edificar modelos que analisem fenômenos de ensino e de aprendizagem da matemática. Na mesma obra, Almouloud (2007) enfatiza que o fracasso na reforma da matemática, ocorrido na década de 1970, origina o movimento de pesquisadores franceses, entre outros, pela investigação de problemas relativos ao ensino e a aprendizagem de matemática, apoiando-se inicialmente nas teorias psicológicas de Piaget.

Ainda segundo Almouloud (2007), Henriques e Almouloud (2016), resultados promissores, em questões complexas no desenvolvimento do aluno, indicaram a necessidade da interlocução entre diversas áreas do conhecimento como a matemática, a psicologia, a sociologia, a história da matemática, a linguística, a epistemologia, a filosofia e a informática aplicada a educação, acarretando o surgimento de modelos teóricos que pudessem caracterizar os conhecimentos e saberes, como também sua evolução.

Um dos modelos propostos é a Teoria dos Registros de Representação Semiótica - TRRS desenvolvida por Raymond Duval, que teve a primeira apresentação sistemática com a exposição da obra *Sémiosis et pensée humaine*, em 1995. A teoria trouxe contribuições significativas ao campo educacional e vem encontrando espaço expressivo nas pesquisas em Educação Matemática no Brasil. Segundo o próprio Duval (2018), a TRRS é essencialmente um instrumento que foi elaborado para analisar a maneira de pensar e de trabalhar a matemática quaisquer que sejam os conceitos e domínios (geometria, álgebra, análise...) tratados.

A origem da TRRS está relacionada as pesquisas desenvolvidas por Duval em seu ambiente de trabalho, o Instituto de Pesquisa em Educação Matemática - IREM de Estrasburgo, na França, de 1970 a 1995. Neste período, Duval tomou consciência do caráter fundamentalmente semiótico da atividade matemática ao constatar que as dificuldades de compreensão na aprendizagem da matemática dos alunos não estão relacionadas aos conceitos, mas à variedade de representações semióticas utilizadas e o uso “confuso” que fazem delas. Seu achado o direcionou na busca por uma teoria que permitisse modelar os *dois tipos de transformações de representações semióticas* que são cognitivamente e epistemologicamente específicas da atividade matemática (FREITAS, 2020).

Um fator relevante na busca de Duval foi o entendimento da importância de compreender as representações semióticas, e como consequência o empenho em pesquisas envolvendo semiótica enquanto campo de conhecimento. As buscas de Duval foram então substanciadas por trabalhos de estudiosos renomados na elaboração de modelos que analisam as diversas representações do pensamento humano, como Friedrich Ludwig Gottlob Frege, Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce.

Para Duval (2013), os trabalhos de Frege e Saussure foram complementares em resposta a busca de uma teoria que permitiria modelar as transformações de representações semióticas. Frege possibilitou explicar como uma representação semiótica poderia ser convertida em outra representação semiótica. Saussure trouxe contribuições ao afirmar que era preciso considerar a língua natural como um sistema, no interior do qual os *jogos de oposições entre os elementos constituíam signos tendo um sentido, independentemente de qualquer referência a um objeto* (apud FREITAS 2020, p. 7). A teoria de Peirce contribuiu no tocante a afirmativa de que as pessoas exprimem o contexto a sua volta através de uma tríade: signo, interpretante e objeto.

A teoria defendida por Duval tem um caráter analítico dos procedimentos envolvidos no controle de representações de objetos matemáticos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. O que para o pesquisador são definidos como “produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representações” (DUVAL, 2012, p.4).

Duval (1999, apud ALMOULOU, 2007), define um registro de representação como sendo um sistema semiótico que tem as funções cognitivas fundamentais no nível de funcionamento cognitivo consciente. Tal definição pode ser verificada na diferenciação entre registro e código, que evidencia a oposição entre a classificação dos níveis de funcionamento consciente e o não consciente, assim como em internas e externas.

Para Duval (2009, p. 43), os cruzamentos entre as oposições consciente/não consciente e internas/externas permitem distinguir três grandes tipos de representações: a mental, a semiótica e a computacional. A representação mental é caracterizada por ser consciente e interna e fazer uso da função de objetivação, permitindo uma visão de objeto na ausência de todo significante perceptível, sendo geralmente identificada como “imagens mentais”. A representação computacional, sendo não consciente e externa, faz uso da função de tratamento automático ou quase instantâneo, podendo ser entendida como “todas as representações cujos significantes, de natureza homogênea, não requerem visão de objeto, e que permitem uma transformação algorítmica de uma sucessão de significantes em outra”. Diferenciando-se das anteriores, a representação semiótica, sendo consciente e externa, faz uso das funções de objetivação, expressão e tratamento intencional, permitindo uma “visão do objeto” através da percepção de estímulos (pontos, traços, caracteres, sons...), tendo o valor de significante.

A estruturação da Teoria dos Registros de Representação Semiótica evidenciou a existência de duas importantes operações

cognitivas interligadas: a semiose e a noesis. Sendo a semiose associada à produção e à absorção de uma representação semiótica, enquanto a noesis refere-se à absorção conceitual do objeto. Duval parte do princípio de que a noesis é inseparável da semiose, ao ponto de enunciar que “*não há noésis sem semiósis*” (DUVAL, 2009, p. 17).

Ainda segundo Duval (2012), para que um sistema semiótico possa ser um registro de representação semiótica, o mesmo deverá permitir as atividades cognitivas que estão fortemente ligadas a semiose, sendo elas, a formação de uma representação identificável, o tratamento e a conversão. A formação de uma representação identificável implica basicamente na seleção de relações e de dados no conteúdo a representar, enquanto o tratamento e a conversão são transformações de representações, nas quais, o tratamento ocorre no mesmo registro onde foi formado e a conversão em uma interpretação em outro registro, conservando totalmente ou em parte o conteúdo da representação inicial.

No tocante a conversão de um registro de representação semiótica conservar, total ou parcialmente, a representação inicial, está envolta a equivalência semântica entre a representação do registro de partida com a representação do registro de chegada por meio dos fenômenos da congruência e da não congruência, fenômenos aos quais Duval (2009, p. 68-69) estabeleceu três critérios de comparação: Correspondência semântica dos elementos significantes; Univocidade semântica terminal e Ordem dentro da organização das unidades.

Nos critérios estabelecidos por Duval (2009), são chamadas conversões congruentes aquelas em que são atendidos os três critérios e não congruentes são aquelas que deixam de atender a pelo menos um desses critérios. O nível de não congruência está diretamente ligado a dificuldade de conversão em registros de representação semiótica pois, quanto maior o número de critérios não atendidos, maior a dificuldade de conversão.

4. Resultados e Discussões

O acesso e seleção de dados da BDTD possibilitou apresentar inicialmente um apanhado do cenário nacional, no tocante ao tema proposto, conforme Tabela 1. Para tanto, foram utilizados os descritores: “Teoria dos Registros de Representação Semiótica” ou “Registros de Representação Semiótica” gerando um total de 280 trabalhos, sendo 228 dissertações e 52 teses, distribuídos por 38 instituições diferentes. A busca apontou que 50% dos trabalhos registrados foram desenvolvidos em nove instituições da região sudeste brasileira com destaque a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com 96 trabalhos, seguida pela Universidade Federal de São Carlos com 24 trabalhos. A pesquisa no banco de dados da BDTD também indicou um dado inicialmente preocupante, pois apontou que na região norte brasileira, apenas a Universidade Federal do Pará registra 04 trabalhos que abordam a Teoria dos Registros de Representação Semiótica.

Tabela 1 - Número de instituições e trabalhos que citam a TRRS por região

| REGIÃO | Nº DE INSTITUIÇÕES | Nº DE TRABALHOS |
|--------------|--------------------|-----------------|
| SUDESTE | 9 | 140 |
| SUL | 15 | 99 |
| NORDESTE | 9 | 30 |
| CENTRO OESTE | 4 | 7 |
| NORTE | 1 | 4 |
| TOTAL | 38 | 280 |

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados da BDTD.

O reduzido número de teses e dissertações encontradas na BDTD, referentes a região norte, que possuem em sua estrutura alguma referência vinculada a Teoria dos Registros de Representação Semiótica, reforçou a necessidade de ampliar a busca nos repositórios institucionais, assim como, nos sites dos programas de pós-graduação das universidades públicas da região norte. A nova busca possibilitou encontrar 46 trabalhos, que foram mapeados por Estados e instituições de origem conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Número de trabalhos citando a TRRS por instituição e Estado da região norte

| ESTADO | INSTITUIÇÃO | NÚMERO DE TRABALHOS |
|-----------|-------------------|---------------------|
| PARÁ | UFPA, UEPA, UFOPA | 18 |
| AMAZONAS | UFAM | 10 |
| TOCANTINS | UFT | 09 |
| RORAIMA | UERR | 03 |
| ACRE | UFAC | 05 |
| AMAPÁ | UNIFAP | 01 |
| RONDÔNIA | ---- | ---- |
| TOTAL | | 46 |

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados de sites institucionais.

A busca realizada nas universidades públicas paraenses: UFPA, UEPA, UFOPA, UFRA e UNIFESSPA, resultou num total de 18 trabalhos, embora nem todos atendam todos os critérios estabelecidos para este estudo, os mesmos apresentam em algum momento o termo “Registros de Representação Semiótica”.

No Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará (RIUFPA), site que permite o acesso aberto à produção científica e acadêmica da instituição, a pesquisa resultou em 10 trabalhos, sendo 03 teses e 07 dissertações. No entanto, mesmo não constando no RIUFPA, ainda localizamos mais 02 trabalhos, sendo 01 tese e 01 dissertação, que citam a TRRS em sua estrutura, desta forma, completando um total de 12 trabalhos.

Na sequência, buscou-se os trabalhos que citam a Teoria dos Registros de Representação Semiótica e estão disponibilizados no site da Universidade do Estado do Pará. A busca foi viabilizada pelo acesso ao Sistema de Bibliotecas (SIBIUEPA) e reforçado com a relação de dissertações defendidas e postadas nos sites do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática (PPGEM) e demais programas de pós-graduação da referida instituição. A pesquisa resultou em 07 dissertações que apresentaram citações da Teoria desenvolvida por Raymond Duval.

No repositório institucional da Universidade Federal do Oeste do Pará, foi localizada apenas a dissertação de Porto (2019), que possui em sua estrutura o termo “Registros de Representação Semiótica”, no entanto, não a utiliza em sua fundamentação teórica.

Na busca realizada no Centro de Biblioteca Universitária (CBIU) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e na Biblioteca Digital de Trabalhos Acadêmicos (BDTA) da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), não foram localizadas teses ou dissertações que utilizaram em sua composição a Teoria de Registro de Representação Semiótica de Raymond Duval.

Os trabalhos inicialmente localizados nos repositórios das universidades públicas paraenses por apresentarem em sua estrutura a citação ou fundamentação da TRRS foram relacionados no quadro 1, por ano de defesa/publicação, categoria (tese ou dissertação), instituição de origem e autor.

Quadro 1 - Relação de Teses e Dissertações localizadas e desenvolvidas em universidades públicas do Pará, que utilizaram a TRRS

| ANO | CATEGORIA | INSTITUIÇÃO DE ORIGEM | AUTOR(A) |
|------|-------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 2008 | DISSERTAÇÃO | UFPA | PANTOJA, Ligia Françoise Lemos |
| 2009 | DISSERTAÇÃO | UFPA | FEIO, Evandro dos Santos Paiva |
| 2009 | DISSERTAÇÃO | UFPA | NEVES, Sandra do Socorro de Miranda |
| 2010 | DISSERTAÇÃO | UFPA | SOUZA, Ednilson Sérgio Ramalho |
| 2010 | DISSERTAÇÃO | UFPA | PATRÍCIO, Rafael Silva |
| 2012 | TESE | UFPA | DIAS, Josete Leal |
| 2013 | DISSERTAÇÃO | UFPA | COSTA, Dailson Evangelista |
| 2013 | DISSERTAÇÃO | UFPA | MELO, Luciano Augusto Silva |
| 2014 | TESE | UFPA | SILVA, Neivaldo Oliveira |
| 2015 | DISSERTAÇÃO | UEPA | PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva |
| 2016 | TESE | UFPA | TEIXEIRA Junior, Valdomiro |
| 2017 | DISSERTAÇÃO | UEPA | SILVA, Márcio José |
| 2017 | DISSERTAÇÃO | UEPA | MAUÉS, Janir Assunção |
| 2018 | DISSERTAÇÃO | UEPA | ALMEIDA JUNIOR, Deusarino Oliveira |
| 2018 | DISSERTAÇÃO | UEPA | BARRETO, Saul Rodrigo da Costa |
| 2019 | TESE | UFPA/REAMEC | BRAGA, Kayla Rocha |
| 2019 | DISSERTAÇÃO | UFPA | CABRAL, Clara Alice |
| 2019 | DISSERTAÇÃO | UFOPA | PORTO, Francirley Moura |
| 2021 | DISSERTAÇÃO | UEPA | DIAS JUNIOR, Martinho Mota |
| 2022 | DISSERTAÇÃO | UEPA | MUNIZ, Wallace do Carmo |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em sites das Universidades públicas do Pará.

Após a leitura dos resumos e, em alguns casos, capítulos dos trabalhos relacionados no quadro 1, foram selecionados, para posterior leitura e análise, as teses e dissertações defendidas e/ou publicadas no recorte temporal dos últimos onze anos, ou seja, de 2012 a 2022, que atenderam os requisitos iniciais: teses ou dissertações desenvolvidas nas instituições públicas de ensino superior da região paraense, na área da Educação Matemática e que tenham utilizado em sua fundamentação a Teoria dos Registros de Representação Semiótica.

Considerados os critérios e procedimentos adotados para busca, seleção e análise dos trabalhos que utilizaram em sua fundamentação a Teoria dos Registros de Representação Semiótica desenvolvida por Raymond Duval, os 18 trabalhos inicialmente localizados foram reduzidos a 06 dissertações e 01 tese. O quadro 2 busca representar os trabalhos destacando: autor, o título, o ano de defesa e a respectiva instituição.

Quadro 2 - Teses e Dissertações desenvolvidas em universidades públicas do Pará, que utilizaram a TRRS, na área de Educação Matemática de 2012 a 2021

| Autor | Título | Ano | IES |
|------------------------------------|--|------|---------------|
| PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva | Análise de Registro de Representação Semiótica em uma Atividade Matemática com Ribeirinhos Muanenses | 2015 | UEPA |
| MAUÉS, Janir Assunção | Geometria Analítica a partir de Georreferenciamento: construindo aplicativos em sala de aula no Ensino Médio, via Modelagem Matemática | 2017 | UEPA |
| SILVA, Márcio José | Questões sociais via probabilidade | 2017 | UEPA |
| ALMEIDA JUNIOR, Deusarino Oliveira | Modelando a prática da pesca artesanal em Vigia de Nazaré – PA para o ensino de equação da reta | 2018 | UEPA |
| BARRETO, Saul Rodrigo da Costa | Ensino e Aprendizagem de Progressão Aritmética: uso e construção de aplicativos | 2019 | UEPA |
| CABRAL, Clara Alice Ferreira | Uma sequência de atividades com enfoque em representações dinâmicas para o desenvolvimento de conhecimentos de semelhança de triângulos | 2019 | UFPA |
| BRAGA, Kayla Rocha | Realidade Aumentada: organizações didático-matemáticas para o ensino de cálculo de área no nível superior com a utilização de um software. | 2019 | UFPA / REAMEC |

| | | | |
|----------------------------------|--|------|------|
| DIAS JUNIOR, Martinho Mota | Ensino de inequações logarítmicas usando GeoGebra | 2021 | UEPA |
| MUNIZ, Wallace do Carmo | O Ensino de Medidas de Variação com uso de Planilha Eletrônica | 2022 | UEPA |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em sites das Universidades públicas do Pará.

Dentre os trabalhos analisados, a dissertação de Pinheiro (2015), intitulada “Análise de Registro de Representação Semiótica em uma Atividade Matemática com Ribeirinhos Muanenses”, é definida como uma pesquisa-ação, que objetivou analisar os registros de representação semiótica, assim como, a transcrição do conceito de função afim, no decorrer de uma atividade de Modelagem Matemática, desenvolvida com alunos do 1º ano do ensino médio modular de uma escola pública estadual do município de Muaná – PA. A atividade seguiu as etapas da Modelagem Matemática descritas por Barbosa (2001), gerando protocolos da atividade realizada, gravações de áudio realizadas durante a execução da pesquisa além um diagnóstico sociocultural por meio de formulário. De posse dos instrumentos coletados, junto aos participantes da pesquisa, a pesquisadora analisou os mesmos a luz da teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval. O resultado apresentado pela pesquisadora, destaca que a Modelagem influencia positivamente a interpretação de conceitos matemáticos relativos à função afim e permite discussões de assuntos diversos.

Maués (2017) inicia sua dissertação intitulada “Geometria analítica a partir de georreferenciamento: construindo aplicativos em sala de aula no ensino médio, via modelagem matemática”, fazendo o Estado da Arte no Ensino de Geometria Analítica, visto que tem como objetivo verificar se a aprendizagem de geometria analítica se torna mais satisfatória, a partir de uma sequência didática com construção de aplicativos, que envolvam dados georreferenciados. Buscou embasamento teórico na Modelagem Matemática de Bassanezi, Biembengut e Henn, na Engenharia Didática de Michelle Artigue, nas

teorias da microgênese de Piaget e da Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval (2011) como técnicas de análise.

O trabalho “Questões sociais via probabilidade”, uma dissertação escrita por Silva (2017), buscou responder se uma sequência de atividades de probabilidade que envolva questões sociais torna sua aprendizagem significativa. A pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentou-se em Passos (2008), Abreu (2012) e Reis (2010), quanto a Educação Matemática Crítica, além do ensino por redescoberta, de Jerome Bruner (1969). Como técnica de pesquisa fez uso da Engenharia Didática de Michelle Artigue, da teoria da microgênese de Piaget e da teoria dos registros de representação semiótica de Raymond Duval (2011) para verificar se as atividades alcançaram seus objetivos.

A dissertação de Almeida Junior (2018), denominada “Modelando a prática da pesca artesanal em Vigia de Nazaré – PA para o ensino de equação da reta”, apresenta dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfica, realizada inicialmente em uma pesquisa de campo com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual e com proprietários de embarcações pesqueiras no município de Vigia de Nazaré – PA e posteriormente, com alunos egressos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola particular do mesmo município. O trabalho é fundamentado na Engenharia Didática e Modelagem Matemática, além da Teoria das Representações Semióticas e da Microgenética como técnicas de análise, buscou investigar o impacto de uma sequência de atividades de Modelagem Matemática na construção do conhecimento relacionado à equação da reta, desenvolvida a partir do contexto da pesca artesanal praticada no município. Para o pesquisador, “A eficiência da sequência de atividades se justifica nos resultados obtidos a partir da análise dos registros semióticos fornecidos pelos alunos e pela análise de áudios gravados durante o período de aplicação das atividades”.

A dissertação desenvolvida por Barreto (2018), intitulada “Ensino e Aprendizagem de Progressão Aritmética: uso e construção de aplicativos”, consiste em uma pesquisa-ação, quali-quantitativa-interpretativa, de natureza aplicada, que por meio do uso e construção de aplicativos educacionais em dispositivos móveis, objetivou contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de Progressões Aritméticas (PA). A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Soure – PA, tendo como público-alvo alunos do 1º ano do ensino médio. Na busca de atingir o objetivo do trabalho, o autor, elaborou uma sequência didática com enfoque no ensino de PA baseada na Engenharia Didática de Artigue (1996), que após aplicada teve seus dados interpretados qualitativamente a luz da Abordagem Instrumental de Rabardel (1995), da Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval (2009) e de uma análise entre o pré-teste e o pós-teste, com auxílio da técnica estatística: teste de hipótese.

A pesquisa, qualitativa do tipo pesquisa-ação, denominada “Uma sequência de atividades com enfoque em representações dinâmicas para o desenvolvimento de conhecimentos de semelhança de triângulos”, dissertação desenvolvida por Cabral (2019), de natureza qualitativa optou pela metodologia da pesquisa-ação objetivando verificar se uma sequência de atividades com enfoque em representações dinâmicas pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos de alunos acerca de Semelhança de Triângulos. Para tanto, utilizou algumas aplicações do software Geogebra, com um grupo de oito alunos de uma escola pública municipal de Belém – PA. A pesquisadora fundamentou-se na perspectiva de Raymond Duval (2008) no que concerne ao aprendizado em geometria, destacando que o aprendizado em geometria envolve três tipos de processos cognitivos que estão estreitamente ligados: o processo de visualização, com respeito à como vemos uma figura; o processo de construção, por meio de ferramentas (régua; compasso; softwares) e o processo de raciocínio,

que diz respeito ao que vai ser demonstrado e comprovado (teoremas; axiomas e definições); e na teoria dos Registros de Representação Semiótica, para identificar e analisar quais os registros mobilizados podem contribuir para a aprendizagem de semelhança.

Na tese intitulada “Realidade aumentada: organizações didático-matemáticas para o ensino de cálculo de área no nível superior com a utilização de um *software*”, Braga (2019) buscou elaborar uma Organização Didático-Matemática (ODM) de ensino e aprendizagem de cálculo de área utilizando a tecnologia Realidade Aumentada – RA, numa turma de graduação do curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Maranhão. A fundamentação do trabalho é baseada, em grande parte, em teorias da didática francesa, perpassando pela Teoria Antropológica do Didático de Yves Chevallard a qual subsidia a concepção do Percurso de Estudos e Pesquisas (PER), bem como a aplicação de tarefas e análise dos dados trazendo à tona a Transposição Didática; faz o uso da Gênese Instrumental de Pierre Rabardel possibilitando analisar o uso da tecnologia Realidade Aumentada na aprendizagem de cálculo de área. A pesquisadora também faz uso da Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval no processo que subsidia a investigação das apreensões do conhecimento que ocorrem durante a resolução de tarefas que envolvem a noção de área como grandeza.

Em sua pesquisa que objetivou estudar, por meio da Gênese Instrumental, o ensino de Inequação Logarítmica, Dias Júnior (2021), traz inicialmente uma revisão bibliográfica que abarca trabalhos correlacionados com seu tema de estudo para destacar a relevância do mesmo. Fundamentando-se na Teoria da Instrumentação de Pierre Rabardel e na Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval, o pesquisador desenvolveu uma experimentação didática instrumental com a utilização do *software* Geogebra, via ambiente Meet, que possibilitou o registro de informações audiovisuais e posterior análise das mesmas para concluir que a estratégia

metodológica aplicada com o intermédio do software proporcionou aos estudantes um processo de desenvolvimento cognitivo sobre o ensino de Inequação Logarítmica.

O estudo de Muniz (2022) que objetivou investigar as contribuições de uma sequência didática desenvolvida para o ensino de Medidas de Variação com o uso de planilha Eletrônica, fundamentou-se na Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval e na metodologia da Engenharia Didática, revisada nos escritos de Sadoo Almouloud, Juan Godino e Carmen Batanero. No desenvolvimento da experimentação e posterior análise dos dados gerados, o pesquisador evidenciou contribuições relevantes de cunho pedagógico, metodológico, formativo e epistemológico, além de indicar possíveis desdobramentos para novas pesquisas nas áreas de ensino e de aprendizagem de Matemática.

Tendo por base, as características dos trabalhos selecionados e analisados, foi marcante a localização das pesquisas, que atenderam ao escopo inicial, estarem restritas apenas a duas instituições (UFPA E UEPA), situação esta, que pode ser revertida com a propagação da teoria de Duval nas demais instituições paraenses. Outra evidência verificada, nos trabalhos analisados é que, a TRRS é utilizada basicamente como subsídio na investigação das apreensões, como identificador dos registros mobilizados ou mesmo como técnica de análise para verificar se as atividades matemáticas atingiram seu objetivo. Fato este, que atende a descrição dada pelo próprio Duval (2018, p.2), ao afirmar que a teoria dos registros de representação semiótica é essencialmente um instrumento que foi elaborado para analisar a maneira de pensar e de trabalhar a matemática quaisquer que sejam os conceitos e domínios (geometria, álgebra, análise...) tratados.

5. Considerações Finais

Esta pesquisa, que pode relacionar relevantes contribuições aos pesquisadores interessados no tema, é caracterizada como um Estado do Conhecimento, por mapear uma certa produção acadêmica, neste caso, na área de Educação Matemática. A produção (estado) do conhecimento encontrada em teses e dissertações, desenvolvida em universidades públicas paraenses no período de 2012 a 2022, revela a utilização de um referencial teórico bem disseminado no campo da educação matemática, com base na Teoria dos Registros de Representação Semiótica.

Consideramos que, este referencial dialoga com a nossa investigação, por apresentar conexões envolvendo aspectos característicos, em ambientes de ensino e aprendizagem, cujo fator associado a dinâmica de atuação docente e a experimentação atrelada ao uso das tecnologias digitais projetam indicadores relevantes para se pensar em ações, especificamente focadas em problemáticas educacionais, no contexto amazônico e que possam contribuir fortemente no aperfeiçoamento e aquisições de conhecimentos conceituais e estruturais, vinculados à matemática.

Referências

ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

ALMEIDA JUNIOR, Deusarino Oliveira. **Modelando a prática da pesca artesanal em Vigia de Nazaré – PA para o ensino de equação da reta**. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2018.

BARRETO, Saul Rodrigo da Costa. **Ensino e aprendizagem de progressão aritmética: uso e construção de aplicativos**. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

BRAGA, Kayla Rocha. **Realidade aumentada: organizações didático-matemáticas para o ensino de cálculo de área no nível superior com a**

utilização de um software. 189 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica - REAMEC, Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

CABRAL, Clara Alice Ferreira. **Uma sequência de atividades com enfoque em representações dinâmicas para o desenvolvimento de conhecimentos de semelhança de triângulos.** 160 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

COSTA, Dailson Evangelista. **O Processo de Construção de Sequência Didática como (Pro)Motor da Educação Matemática na Formação de Professores.** 195 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2013.

DIAS, Josete Leal. **Compreensão de professores de matemática sobre números fracionários.** 192 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2012.

DIAS JÚNIOR, Martinho Mota. **Ensino de inequações logarítmicas usando geogebra.** 342f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

DUVAL, Raymond. **Semiósis e pensamento humano: registro semiótico e aprendizagens intelectuais** (Sémiosis et Pensée Humaine: Registres Sémiotiques et Apprentissages Intellectuels). Tradução de L. F. Levy e M.R. A. da Silveira. São Paulo: Editora Livraria da Física, fascículo I, 2009.

DUVAL, Raymond. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. (Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée). Tradução de M. T. Moretti. In: **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis (SC), v.7, n.2, p.266-297, 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p266>> Acesso em 10 nov. 2021.

DUVAL, Raymond. Como analisar a questão crucial da compreensão em Matemática? **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, v.13, n.2, p.1-27, 12 dez. 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2018v13n2p1>>. Acesso em 10 nov. 2021.

FEIO, Evandro dos Santos Paiva. **Matemática e linguagem: um enfoque na conversão da língua natural para a linguagem matemática.** 101 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2009.

FREITAS, José Luiz Magalhães de.; REZENDE, Veridiana. Entrevista: Raymond Duval e a teoria dos registros de representação semiótica. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 2, n. 3, p. 10-34, 12 nov. 2020. Disponível em <<http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/401>>. Acesso em 10 nov. 2021.

HENRIQUES, Afonso; ALMOULOU, Saddo Ag. Teoria dos registros de representação semiótica em pesquisas na Educação Matemática no Ensino Superior: uma análise de superfícies e funções de duas variáveis com intervenção do software Maple. In: **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 465-487, 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QVbBDvRRtjvVXD6HXFYXcxx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 10 nov. 2021.

MAUES, Janir Assunção. **Geometria Analítica a partir de Georreferenciamento: construindo aplicativos em sala de aula no Ensino Médio, via Modelagem Matemática**. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

MELO, Luciano Augusto Silva. **Dois jogos de linguagem: a Informática e a Matemática na aprendizagem de Função Quadrática**. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2013.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual Editora, 1998.

MUNIZ, Wallace do Carmo. **Ensino de Medidas de Variação com uso de Planilha Eletrônica**. 147f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

NEVES, Sandra do Socorro de Miranda. **A MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2009.

PANTOJA, Ligia Françoise Lemos. **A conversão de registros de representações semióticas no estudo de sistemas de equações algébricas lineares**. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2008.

PATRÍCIO, Rafael Silva. **As dificuldades relacionadas à aprendizagem do conceito de vetor à luz da teoria dos registros de representação semiótica.** 102 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2010.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva. **Análise de Registro de Representação Semiótica em uma Atividade Matemática com Ribeirinhos Muanenses.** 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

PORTO, Francirley Moura. **Uma engenharia didática para o ensino de operações com frações e produtos notáveis.** 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Programa Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

SILVA, Márcio José. **Questões Sociais via Probabilidade.** 239 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017.

SILVA, Neivaldo Oliveira. **Educação Matemática no Pará: genealogia, institucionalização e traços marcantes.** 221 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2014.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000 (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA, Ednilson Sérgio Ramalho. **Modelagem matemática no ensino de física: Registros de Representação Semiótica.** 123 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2010.

TEIXEIRA JÚNIOR, Valdomiro Pinheiro. **A terapia de Wittgenstein e o ensino de álgebra.** 356 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, 2016.

- CAPÍTULO 05-

TEORIA DA OBJETIVAÇÃO: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA DE 2016 A 2023

Neliane Mota Rabelo¹

José Ricardo e Souza Mafra²

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da tese em andamento, sobre as competências digitais e a Teoria da Objetivação na formação inicial de professores, no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, PGEDA/UFPA. Este artigo surgiu como produto da disciplina optativa Fundamentos da Matemática, ministrada no período de 20 de setembro a 29 de novembro de 2021, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e que teve como objetivo principal propiciar discussões acerca de teorias contemporâneas e suas contribuições para a educação.

Através da disciplina foi possível um aprofundamento sobre a filosofia da Educação Matemática através das seguintes teorias: teorias da educação matemática; teoria da atividade; teoria dos campos conceituais; teoria dos campos semânticos; teoria dos registros de representação semióticas; teoria antropológica do didático; teoria das situações didáticas; teoria da gênese instrumental; **teoria da objetivação** e teoria da mudança de quadros.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Rede Educante - Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6784934562813679>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1973-5432>. E-mail: neliane.rabelo@ufopa.edu.br

² Doutorado em Educação. Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Docente PGEDA. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0259347290921771>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br

Tomaremos como análise deste artigo a Teoria da Objetivação (TO), buscando versar sobre as pesquisas desenvolvidas no Brasil que tomaram como base epistemológica essa teoria e, tendo como principal fonte de pesquisa a sua utilização como metodologia de ensino. A análise dos dados se dará através das dissertações e teses encontradas nos programas de pós-graduação do Brasil equivalente ao período de 2016 a 2023, com base na leitura e discussões analíticas dos resumos destas respectivas pesquisas.

Mas o que é a Teoria da Objetivação – TO? A TO teve seus primeiros pressupostos na década de 90 através do professor Luis Radford, na Laurentian University. A TO é uma teoria histórico-sociocultural, pautada em estudos desenvolvidos por Vygotsky, Leontiev, Helgel, Marx, percorrendo caminhos que defendem a desalienação dos sujeitos e se embasam no materialismo dialético. Pauta-se também na humanização dos sujeitos seguindo as premissas de Paulo Freire.

Este artigo busca apresentar a TO e seus fundamentos teóricos e epistemológicos, fazendo um panorama atual da revisão da literatura de publicação de dissertações e teses no Brasil. Busca-se investigar e discutir o que já foi e está sendo pesquisado sobre a TO, tomando como base os níveis e modalidades de ensino. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, na forma de um levantamento de estudos, em ambientes virtuais (repositórios). Foi utilizado como descritor as seguintes palavras chaves: “teoria da objetivação” e “teoria cultural da objetivação”, para recuperar trabalhos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e alguns repositórios institucionais, cujo propósito de investigação estivesse de acordo com o escopo deste artigo.

2. TEORIA DA OBJETIVAÇÃO

A Teoria Cultural da Objetivação (TO) é proposta como uma teoria geral sobre ensino e aprendizagem contemporânea que visa a superar

uma compreensão individualista dos processos educativos e, para isso, busca ressignificar os conceitos de saber, conhecimento e aprendizagem. A TO faz parte de um esforço político, social, histórico e cultural que visa uma proposta metodológica diferente daquele abordado pelo construtivismo³ e da Teoria das Situações didáticas (TSD)⁴. A TO tem seus fundamentos filosóficos baseados nos trabalhos dos filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, seguindo os trabalhos dos filósofos de Karl Marx e a Teoria Dialética de Ilyenkov, Mikhailov e Vygotsky, entre outros filósofos que contribuíram para a formulação desta teoria.

Radford nos coloca a TO como “[...] os processos sociais através dos quais os estudantes são confrontados com formas de pensamento e ação historicamente e culturalmente constituídas e gradualmente se familiarizam com eles de uma maneira crítica.” (RADFORD, 2018a, p. 67, tradução nossa). Para o autor a relação entre o saber e o ser fundamentam a teoria em questão sendo considerada a base para o processo de ensino aprendizagem. Para Radford (2021, p. 15, tradução da autora) a aprendizagem se compreende:

a aprendizagem como um único processo o que implica conhecer e ser. TO se inscreve para um projeto educacional que não é o mesmo adotado pelo construtivismo e outras teorias contemporâneas, como a teoria francesa das situações didáticas (TSD).⁵

³ Desenvolvido pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, no início da década de 1920, o construtivismo considera que há uma construção do conhecimento e que, para que isso aconteça, a educação deve criar métodos que estimulem essa construção. Para maiores informações acesse

<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/o-construtivismo-e-sua-funcao-educacional/>

⁴ Guy Brousseau, professor e pesquisador do IREM da área da Educação Matemática, desenvolveu uma estrutura de ensino e aprendizagem, verificando e valorizando cada etapa deste processo de construção de conhecimento matemático, conceituando assim a chamada Teoria das Situações Didáticas (TSD). Para maiores informações acesse <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646602>

⁵ La TO se inscribe en un proyecto educativo que no es el mismo que adoptan el constructivismo y otras teorías contemporáneas, como la teoría francesa de las situaciones didáticas (TSD).

A TO não segue a linha de aprendizagem que se baseia pela/na epistemologia ou processo psicológico. A teoria segue as premissas do esforço político, social, histórico e cultural, acreditando que:

Para a TO, o objetivo da educação matemática reside em um esforço político, social, histórico e cultural voltado para a criação dialética sujeitos reflexivos e éticos que se posicionam criticamente nas práticas matemáticas constituídas histórica e culturalmente, refletindo sobre novas possibilidades de ação e pensamento. (RADFORD, 2020, p. 15, tradução da autora)⁶

A TO vem quebrando paradigmas já existentes sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, Radford altera a concepção individualista da pedagogia centrada na criança e do professor como sendo mediador dos processos.

Em resumo, o conceito de professor e de estudante que a TO traz consigo não é o conceito de seres autossuficientes e feitos por si próprios, que já conhecem seus assuntos. Professores e estudantes são conceitualizados como subjetividades em elaboração, ou como projetos de vida. Em vez de serem considerados como algo já dado, como fontes de saber e intencionalidade, eles são considerados como abertura para o mundo. A TO concebe os professores e os estudantes como seres humanos em fluxo, como projetos inacabados, em busca de si mesmos, empenhados num mesmo esforço onde sofrem, lutam e encontram satisfação juntos. (RADFORD, 2017, p. 242)

A teoria destaca que o conceito de professor e aluno é baseada em um perspectiva antropológica onde não podem ser conceitualizados como algo autofabricado e até mesmo autosuficientes, como se já nascessem sabendo o que devesse ser feito. O professor e os alunos assumem um papel diferente sendo apresentados como um participante em fluxo.

Para uma maior compreensão sobre como pode ocorrer o processo de ensino aprendizagem tendo como base a compreensão dos estudantes e professores através da interação e trabalho conjunto que permeiam cada fase das atividades desenvolvidas. Para Radford, uma

⁶ Para la TO el objetivo de la educación matemática reside en un esfuerzo político, social, histórico y cultural dirigido a la creación dialéctica de sujetos reflexivos y éticos que se posicionan críticamente en prácticas matemáticas constituidas histórica y culturalmente, y que reflexionan sobre nuevas posibilidades de acción y pensamiento.

simples interação durante a realização das atividades possibilita o desenvolvimento de posturas éticas e críticas.

Após a apresentação do trabalho conjunto buscaremos explicar os conceitos de *saber*, *conhecimento* e *ser* que fundamentam a teoria.

Para essas conceitualizações, utilizaremos uma síntese de Radford (2017b). Sendo o *saber* na Teoria da Objetivação entendido com o que é concebida não de forma natural, mas sim de forma cultural. Para a teoria já nascemos com o saber. O *conhecimento* na TO é considerado como uma atualização e materialização do saber, o autor destaca que não deve ser considerado como uma simples repetição do saber, se fosse assim não haveria possibilidade do conhecimento evoluir. O autor apresenta três distinções sobre o conhecimento que serão apresentados no quadro a seguir e conceituados:

Quadro 1 – Concepções sobre conhecimento (2017b)

| 1 - Conhecimento como Entidade Geral | 2 - O processo pelo qual o conhecimento e atualizado ou materializado | 3 – O Conhecimento como atualização ou materialização do saber |
|--|---|--|
| Entende-se que o conhecimento não pode ser identificado com nenhuma de suas materializações ou atualizações. | Considera-se como um processo por meio do qual o conhecimento é atualizado em atividade: para que se materialize, o conhecimento tem que se mostrar em a atividade por meio da qual adquire seu conteúdo. | É o conhecimento é o conteúdo conceitual concreto em que é manifestado ou atualizado ou materializa ou incorpora conhecimento. |

Fonte: Adaptado pelos autores de Radford (2017b).

Sobre o *Ser* ele é compreendido como “uma natureza cultural”. Radford (2017b, p.143, tradução da autora) nos coloca que “Ser é uma categoria geral, cultural, ontológica, composta por formas historicamente codificadas de concepção sobre os indivíduos e as

formas como estes são chamados a se apresentar ao mundo e interagir com outros indivíduos"⁷.

Nosso propósito nessa seção foi apresentar de forma geral e sintética um pouco sobre os princípios basilares que fundamentam a TO, sendo que, a seguir, apresentaremos a metodologia para o desenvolvimento deste artigo.

3. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica tendo como objetivo o levantamento das pesquisas já desenvolvidas nos últimos 7 anos (2016/2023) que abordaram de forma direta a Teoria da Objetivação – TO. Para Gil (1999, p. 45), “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...)” sendo construída ao longo de um percurso que envolve várias fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Sobre a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (MARCONI e LAKATOS, pg. 158, 2003).

Com base no levantamento bibliográfico buscou-se fazer uma revisão de estudos, que norteiam o uso da TO na formação do professor, tomando como base o próprio pressuposto de Radford, através do entendemos por estado do conhecimento.

⁷ El ser es una categoría general, cultural, ontológica, constituída de formas históricamente codificadas de concepción acerca de los individuos y de las maneras en que estos éstos son llamados a presentarse al mundo y a relacionarse con otros individuos

O estado do conhecimento, toma como princípio pressuposto, a busca dos pesquisadores em estudar ou agregar mais conhecimento sobre um determinado assunto ou tema. Para Ferreira (2002):

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção está distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada. (FERREIRA, p.258, 2002)

Ademais, a busca pelo conhecimento também está relacionada com a capacidade em conhecermos novas epistemologias e perspectivas de investigações até então não visualizadas ou perceptíveis, no conjunto destes estudos.

Romanowski e Ens (2006, p.39) explicam que “[...]”

esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

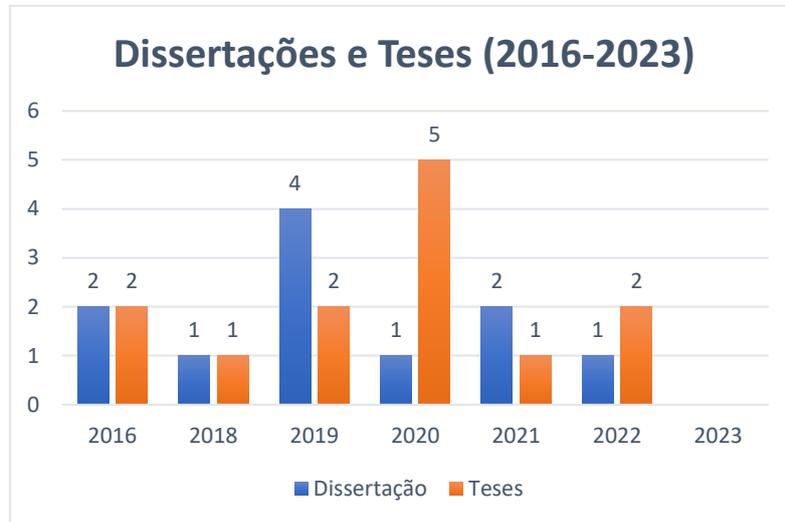
Diante do exposto, buscamos através deste artigo realizar uma breve síntese das pesquisas encontradas com o objetivo de localizar a utilização e aplicação da TO, seus resultados e produtos, além de possibilitar através do estado da arte a delimitação do campo de pesquisa que a TO tem se difundido no Brasil.

4. DISCUSSÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Iniciaremos a discussão apresentando as pesquisas encontradas no recorte temporal de 7 anos. Foi utilizada a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações para pesquisa com as seguintes palavras de busca “Teoria da Objetivação” e Teoria Cultural da Objetivação” foram apresentadas um total de 215 resultados da pesquisa, destas somente 25 pesquisas atendiam ao objetivo da pesquisa. Sendo 11 dissertações e 14 teses que

foram defendidas no período de 2016 a 2023. A seguir apresenta-se o gráfico de distribuição por ano das dissertações e teses encontradas:

Gráfico 1 – Dissertações e Teses – 2016/2021



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Destas, todas as 11 dissertações são de instituições federais. Das 13 teses, 01 é instituição privada. Nota-se que o maior número de defesas está agrupado no ano de 2020 perfazendo 06 pesquisas encontradas, ressalta-se que a maioria das publicações do ano de 2020 são da UFMS com 04 pesquisas, 01 da UFRN e 01 do UFAC. No ano de 2023, ocorreram três defesas, sendo uma tese na UFPA e uma dissertação e uma tese na UFRN, porém não localizamos, até o momento da publicação deste artigo, as respectivas produções, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Como síntese de informações, contendo ano, título, instituição e autores, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 1 – Quadro Referencial das Dissertações e Teses (2016-2023)

| AUTORES/A NO | REFERENCIAL DE ACESSO |
|-----------------|---|
| BISSI (2016) | BISSI, Thiago. Álgebra e História da Matemática: Análise de uma proposta de ensino a partir da Matemática do Antigo Egito . 2016. 151f. Tese Dissertação – Instituto Federal do Espírito Santo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Matemática, Vitória (ES), 2016. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/119 . |
| DONADO (2016) | DONADO, Cristiano Campos. Vozes das mãos e sons dos olhos: discursos algébricos de surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras . 2016. 207f. Programa de pós-graduação em Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: http://repositorio.pgskroton.com/handle/123456789/21793 . |
| COSTA (2018) | COSTA, Gerson Eugênio. A matemática aplicada à apicultura: uma proposta de ação pedagógica na perspectiva da teoria da objetivação e da pedagogia freireana . 2018. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/25794 . |
| SILVA, J (2019) | SILVA, Jéssica Goulart da. O pensamento algébrico sob a ótica da teoria da objetivação: uma análise a partir de episódios de trabalho conjunto no 5º ano do ensino fundamental . 2019. 195f. Dissertação – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Santa Maria (RS), 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20994?show=full . |
| CASTILHO (2019) | CASTILHO, Raquel Camaliente. O "encontro" com o mapa e a Geografia no sexto ano do ensino fundamental na escola: contribuições da teoria cultural da objetivação . 2019. 209f. Dissertação - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59990 . |
| LIMA (2019) | LIMA, Edney Araújo. Os saberes etnomatemáticos dos tecelões de redes de dormir de Jaguaruana/CE e o contexto educacional: entrelaçando uma proposta de ação pedagógica para o ensino e aprendizagem da matemática com a teoria da objetivação . 2019. 225f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27652 . |
| ARAÚJO (2019) | ARAÚJO, Marlene Gorete de. Abu ja'far muhammad ibn musa al-khwarizmi: contribuições da álgebra para o ensino . 2019. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27790 . |
| MARTINS (2020) | MARTINS, Emanuel Vieira. Ornamentos no Islã Medieval: aprendendo conceitos da geometria à luz da teoria da objetivação . 2020. 198f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em < https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30838 |

| | | |
|-----------------|---|---|
| SILVA, (2021) | R | SILVA, Rayssa de Moraes da. Pensamento algébrico em tarefa com padrões: uma investigação nos anos finais do ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40608 . |
| FRENHAM (2021) | | FRENHAM, Karina Franco. Possibilidades do uso de práticas experimentais e da teoria da objetivação em sala de aula on-line para o ensino e aprendizagem de fungos. 2021. 275f. Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências. Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4206 |
| MARQUES (2022) | | MARQUES, Anailde Felix. O pensamento algébrico no 5º ano do ensino fundamental: explorando tarefas de valor omissivo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49220 . |
| TESES | | |
| SILVA, (2016) | J | SILVA, Filardes de Jesus Freitas da. Do campo para sala de aula: experiências matemáticas em um assentamento rural no Oeste maranhense. 2016. 179 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8945 . |
| MINISINI (2016) | | MINISINI, Emi Gudrud. A evolução do sentido da noção de função afim para um grupo de estudantes de licenciatura em matemática. 2016. 254f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Matemática) _ Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em < https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/21798 >. |
| MAGGIO (2018) | | MAGGIO, Deise Pedroso. Entrecruzamento teórico-metodológico entre registros de representação e teoria da objetivação. 2018. 128f. Tese (Doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Pós- Graduação Scricto Sensu em Educação nas Ciências. Ijuí, Rio Grade do Sul. 2018. Disponível em < http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6061 > |
| NOGUEIRA (2019) | | NOGUEIRA, Mayara Larrys Gomes de Assis. Diálogos entre ciências e ficção científica: uma estratégia para discutir ética científica baseada na teoria da objetivação. 2019. 210f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27961 . |
| PAIVA (2019) | | PAIVA, Jussara Patrícia Andrade Alves. A teoria da objetivação e o desenvolvimento da orientação espacial no ensino-aprendizagem de geometria. 2019. 208f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29055 . |
| MATOS (2020) | | MATOS, Fernanda Cíntia Costa. Formação docente em ensino de matemática anos iniciais do ensino fundamental: caminhos trilhados a partir da metodologia Sequência Fedathi e da Teoria da Objetivação. 2020. 124f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em |

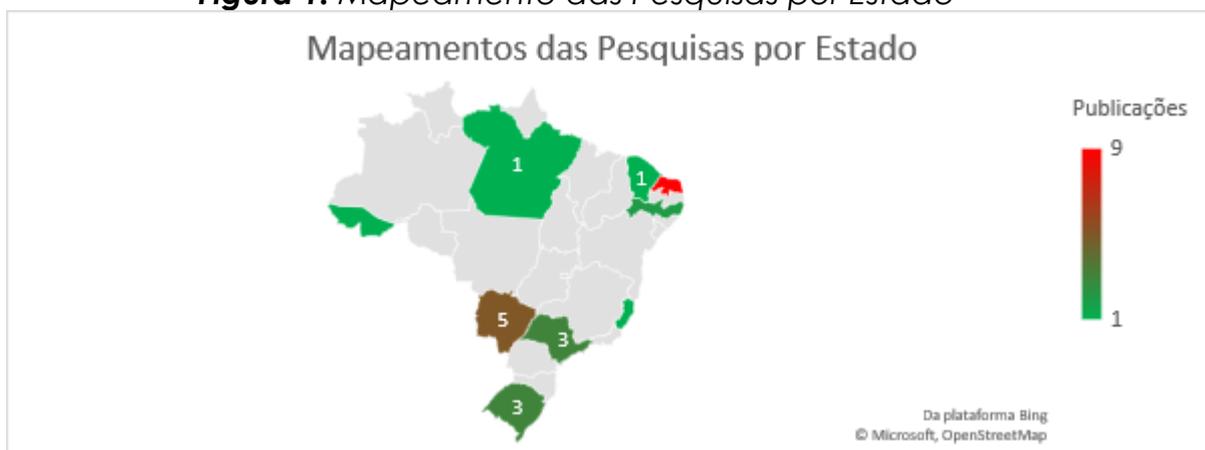
| | |
|-----------------------|--|
| | Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53925 . |
| CAMILOTTI (2020) | CAMILOTTI, Dirce Cristiane. Pesquisa-formação com Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Emancipação Coletiva para uso de Artefatos Tecnológicos Digitais no Ensino de Ciências. 2020. 318f. Programa de pós-graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4396 . |
| XIMENES (2020) | XIMENES, Flora Auxiliadora. A teoria da Objetivação e a Temática Piracema: ressignificando a educação continuada de professores de Ciências. 2020. 117f. Programa de pós-graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4375 . |
| GOMES (2020) | GOMES, Luanna Priscila da Silva. Introdução à álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da Teoria da Objetivação. 2020. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29327 . |
| SILVA, R (2021) | SILVA, Ronaldo Conceição da. Encontro com saberes de física por meio de uma atividade utilizando a dança como artefato cultural. 2020. 208f. Programa de pós-graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4377 . Acesso em: 03 jan. 2023. |
| PLAÇA (2020) | PLAÇA, Jaqueline Santos Vargas. O uso de Tecnologia Assistiva como artefato cultural no Atendimento Educacional Especializado para alunos cego ou com baixa visão. 2020. 252f. Programa de pós-graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4386 . |
| BEZERRA (2021) | BEZERRA, Maria da Conceição Alves. A matemática recreativa e suas potencialidades didático-pedagógicas à luz da teoria da objetivação. 2021. 217f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37932 . |
| ANDRADE (2022) | ANDRADE, Kaline Andreza de França Correia. Um estudo sobre o Tratado da Circunferência de al-Kashi (1424). Orientador: Bernadete Barbosa Morey. 2022. 140f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/51977 . |
| JUSTINO JÚNIOR (2022) | JUSTINO JÚNIOR, Pedro. Ensino e aprendizagem de Geometria na perspectiva da teoria de objetivação. Orientador: Bernadete Barbosa Morey. 2022. 156f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50127 . |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Dos trabalhos localizados e selecionados, expostos no Quadro 1, apresenta-se os que utilizaram a TO de Luís Radford, como proposta de ação pedagógica ou metodológica e que envolvessem o ensino nos diversos níveis, ou que resultaram em produtos educacionais oriundos da pesquisa.

Realizou-se o mapeamento por estado para verificar quais estados estão se debruçando sobre o fomento de pesquisas que envolvam o uso da TO, a Figura 01 mostra que a temática está sendo mais pesquisada no Nordeste do país totalizando 15 pesquisas, sendo destas 12 da UFRN (04 dissertações e 05 teses) e 03 da UFPE (03 dissertações), e na UFC (01 teses). A UFMS localizada no centro-oeste com 05 pesquisas (01 dissertação e 04 teses), Região Sudeste com 03 publicações (02 dissertações e 01 tese), Região Sul (03 dissertações), Região Norte (01 tese).

Figura 1: Mapeamento das Pesquisas por Estado



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Tanto a UFRN quanto a UFMS fazem parte da **Rede Internacional de Colaboração Acadêmica em Teoria da Objetivação (RICTO)**⁸ que busca produzir pesquisas sobre a realidade escolar nos diferentes níveis de ensino além de promover a formação de professores e pesquisadores aptos a desenvolver a TO. Desta maneira, nota-se os esforços

⁸ Para maiores informações sobre a RICTO acesse: <https://ricto.com.br/>

acadêmicos através dos grupos de pesquisas⁹ para aplicação e consolidação da Teoria no Brasil. “A TO se posiciona em um projeto educacional diferente: aquele que considera a educação como um evento ético e estético inevitavelmente imerso em um espaço político” (RADFORD, p. 36, 2021). Essa busca pelo diferente que foge a educação tradicionalista e individual é o que as pesquisas estão buscando propor em suas metodologias.

Com base nos documentos analisados, apresentaremos o Quadro 02, com as divisões por níveis de ensino/modalidades/formação continuada e autores respectivamente:

Quadro 2 – Dissertações e Teses por Níveis de Ensino/Modalidade/Formação Continuada (2016-2023)

| Níveis de Ensino | Autores/Ano |
|--|---|
| Ed. Infantil | Não foi encontrado nenhuma pesquisa |
| Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano (Ed. Básica) | Silva F. (2016); Silva, J. (2019); Gomes (2020); Paiva (2019); Marques (2022); Martins (2020); |
| Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (Ed. Básica) | Bissi (2016); Donado (2016); Castilho (2019); Silva, R. (2021); Frenham (2021) |
| Ensino Médio (Ed. Básica) | Não foi encontrado nenhuma pesquisa |
| Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Costa (2018); Silva, R (2020) |
| Educação Superior – Formação de professores | Maggio (2018); Araújo (2019); Nogueira (2019); Matos (2019); Minisini (2016); Justino, J (2022); Bezerra (2021) |
| Educação Especial | Plaça (2020) |
| Formação Continuada | Maggio (2018); Lima (2019); Nogueira (2019); Camilotti (2020); Ximenes (2020); Andrade (2022) |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

⁹ Para ter acesso a lista de grupos de pesquisas que fazem parte do RICTO acesse: <https://ricto.com.br/grupos-de-pesquisa/>

Destaca-se com base no Quadro 2, que a maioria das pesquisas que envolvem o uso da TO, se encontram na Educação Fundamental, totalizando 11 pesquisas, distribuídas no ensino Fundamental inicial e final que abordaram aplicação de tarefas aos estudantes com a utilização da TO. No Ensino Médio, não foram encontradas nenhuma pesquisa. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio encontramos 02 pesquisas a primeira versou sobre o ensino técnico através de formação aos apicultores e a segunda sobre os saberes técnicos da Mecânica Geral na dança. Em seguida temos a Educação Superior com 07 pesquisas, que versam sobre a formação inicial de futuros professores de Matemática, sendo uma com o foco para a formação de pedagogos no ensino da matemática, através de minicursos e oficinas. Na Educação Especial temos 01 pesquisa. Na Educação Infantil não foram encontradas nenhuma pesquisa no Brasil.

Iniciaremos uma breve discussão acerca das respectivas pesquisas encontradas para isso criamos grupos temáticos tendo como base os objetos de estudo que pudessem agregar de forma geral os conteúdos pesquisados. A seguir apresenta-se o quadro 3:

Quadro 3: Grupos temáticos e as respectivas produções associadas

| Grupos Temáticos | Autores/Ano |
|---|--|
| GRUPO 01: Ensino da Matemática e a TO | Minisini (2016); Silva, F (2016); Costa (2018); Paiva (2019); Matos (2020) |
| Subgrupo 1.1: Ensino e Aprendizagem de Álgebra e a TO | Bissi (2016); Donado (2016); Maggio (2018); Araújo (2019); Silva, J (2019); Gomes (2020); Marques (2022) |
| Subgrupo 1.2: Ensino de Geometria e a TO | Martins (2020); Justino, J (2022) |
| GRUPO 02: História da Matemática e a TO | Bissi (2016); Araújo (2019); Andrade (2022) |
| GRUPO 03: Matemática Recreativa e a TO | Bezerra (2021) |
| GRUPO 04: Etnomatemática e a TO | Lima (2019) |
| GRUPO 05: Ensino de Ciências e a TO | Ximenes (2020); Frenham (2021); Nogueira (2019) |
| GRUPO 06: Ensino de Física e a TO | Silva, R (2020) |
| GRUPO 07: Recursos Digitais e a TO | Plaça (2020); Camilotti (2020); |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Iniciaremos a apresentação com o Grupo Temático, Ensino da Matemática e a TO composta por 14 pesquisas com duas subdivisões. Na temática Ensino de Matemática iniciaremos com Minisini (2016) em sua pesquisa buscou identificar e analisar a evolução da atribuição de sentido à noção de Função afim por parte de estudantes do 1º ao 6º semestre do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição privada da grande São Paulo. Silva (2016), com sua pesquisa teve como objeto de estudo a busca pelo diálogo dos saberes emergidos das práticas socioculturais dos trabalhadores e trabalhadoras em um assentamento rural no oeste do estado do Maranhão e os saberes disseminados pelo currículo oficial das escolas, destaca-se que é a única pesquisa no estado do Pará, porém teve como participantes trabalhadores do Maranhão.

Costa (2018), em sua pesquisa teve como problemática: como elaborar uma proposta de ação pedagógica de Matemática aplicada à apicultura que promova o debate e a cooperação entre indivíduos na busca de solução para os desafios que se colocam frente a atividade da apicultura? Após as discussões que cercaram sobre a importância do tema foi sistematizado um produto educacional intitulado Matemática Aplicada à Apicultura: na perspectiva da Teoria da Objetivação e Pedagogia Freireana que foi aplicado no assentamento de Reforma Agrária José Coelho Neto. Paiva (2019) em sua pesquisa buscou analisar os meios semióticos mobilizados no processo de ensino-aprendizagem da orientação espacial, que possibilitam ao estudante estabelecer uma relação reflexiva e ética com o espaço. Matos (2020), apresentou como objetivo geral analisar uma proposta de formação em Matemática para os pedagogos, fundamentada na Metodologia Sequência Fedathi (SF) e na Teoria da Objetivação (TO). Os participantes foram estudantes do curso de Pedagogia que estavam cursando disciplina de Ensino da Matemática.

Bissi (2016); Donado (2016); Maggio (2018); Araújo (2019); Silva, J (2019); Gomes (2020); Marques (2022) desenvolveram suas pesquisas com

o foco no ensino e aprendizagem da Algébrica e a TO, subgrupo 1.1. No Subgrupo 1.2, Ensino de Geometria e a TO, Martins (2020) em sua dissertação buscou evidenciar aos professores de matemática reflexões e possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas que apontem à aprendizagem de conceitos geométricos na educação básica. Justino Júnior (2022), elaborou uma proposta de ensino e aprendizagem da Geometria Euclidiana no curso de formação de professores na Uni Púnguè (Moçambique), tendo como finalidade: apontar os parâmetros essenciais para desenhar uma proposta de ensino e aprendizagem de Geometria, fundamentada na Teoria da Objetivação (TO), no curso de formação de professores de Matemática (Licenciatura em Matemática), na Universidade Púnguè, em Moçambique.

No Grupo 02 composto por pesquisas que envolvem o História da Matemática e a TO temos Bissi (2016), que investigou sobre o processo de ensino aprendizagem em uma escola pública, com alunos do 9º ano tendo como problema de pesquisa: Como a História da Matemática, com ênfase na matemática egípcia, pode contribuir em atividades no ensino e aprendizagem da álgebra escolar. Araújo (2019), buscou através do estudo sobre a obra a obra intitulada *Al-Kitāb al-mukhtaṣar fī ḥisāb al-jabr wal-muqābala* (Livro de Restauração e Balanceamento), também conhecida como a *Álgebra de al-Khwarizmi*, um foco de investigação, neste tratado algébrico, envolvendo possibilidades para a formação docente. Andrade (2022), faz um estudo matemático, histórico e epistemológico do Tratado da Circunferência (*al-Risāla al-Muhīfiyya*), escrito pelo estudioso islâmico al-Kāshī no ano de 1424, em Samarkanda no Uzbequistão. Com este estudo buscou destacar elementos do Tratado da Circunferência que apresentem potencialidades pedagógicas para uso em sala de aula.

O Grupo 03 Matemática Recreativa e a TO com Bezerra (2021) a autora pesquisou os aspectos conceituais, didático-pedagógicos e as tarefas mais frequentes: jogos, quebra-cabeças matemáticos e

Problemas Recreativos. A questão norteadora da pesquisa foi: quais características da Matemática Recreativa podem ser evidenciadas por meio dos princípios da Teoria da Objetivação, potencializando seu uso em sala de aula?

Etnomatemática e a TO fazem parte do grupo 04. A pesquisa de Lima (2019) foi realizada na cidade Jaguaruana/CE e teve como objetivo investigar as contribuições dos saberes etnomatemáticos dos tecelões de redes de dormir do município de Jaguaruana/CE e que favoreçam a elaboração de uma proposta de ação pedagógica para o ensino de Matemática na Educação Básica, destacando os relatos orais dos artífices em sintonia com os objetos do conhecimento, habilidades e Unidades Temáticas de Matemática do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No grupo 05, Ensino de Ciências e a TO, Ximenes (2020) A presente tese teve como objetivo analisar as possibilidades e contribuições da formação desenvolvida com base em alguns pressupostos da Teoria da Objetivação (TO). A investigação foi concebida e desenvolvida a partir da discussão e preparação de uma proposta de formação continuada e permanente, para o ensino e aprendizagem de temas ambientais, em particular, o fenômeno da piracema. Frenham (2021) buscou analisar as contribuições e possibilidades de uma proposta de ensino e aprendizagem fundamentada na Teoria da Objetivação para o ensino de Ciências, nível fundamental II, alunos do 7º ano, no intuito de responder quais as contribuições e possibilidades de se realizar aulas de Ciências em sala de aula on-line que incluem práticas experimentais para alunos do Ensino Fundamental sobre os saberes relacionados aos fungos na perspectiva da Teoria da Objetivação.

Nogueira (2019) apresenta como tese: A Ficção Científica, mediada pelos pressupostos filosófico-epistemológicos da Teoria da Objetivação, com base na discussão de uma linguagem pertinente para ampliar, facilitar e contextualizar o debate sobre a produção das ciências e seus aspectos éticos, podendo contribuir na educação

científica de professores de ciências em formação. Produziu uma oficina didática exploratória que foi ministrada para os bolsistas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como participantes professores em formação inicial e continuada dos cursos de Química, Biologia, Física e Matemática intitulado: Ficção Científica e Ética nas Ciências.

No Grupo 06, Ensino de Física e a TO, Silva (2020), através da sua pesquisa intitulada "Atualização de saberes de Física em uma atividade usando a dança como artefato cultural" teve como objetivo analisar como ocorre o processo de aprendizagem de saberes de Mecânica Geral, abordados na 1ª Série do Ensino Médio, usando como artefato cultural a dança e, como objetivo específico, verificar se uma atividade desse gênero pode atualizar a percepção dos alunos em relação à Física e à dança.

No Grupo 07, Recursos Digitais e a TO, Camilotti (2020) em sua tese teve como participantes os professores de uma escola pública do Mato Grosso do Sul. Como uma formação continuada e permanente desenvolvida por meio de uma pesquisa-formação, baseada na TO, pode contribuir para o desenvolvimento de um professor intelectual crítico e para a emancipação do professor para uso pedagógico dos artefatos tecnológicos digitais, em particular o laptop educacional, no ensino de Ciências? Quais as características necessárias a uma proposta de formação continuada e permanente para que os professores cheguem a essa emancipação, por meio de processos de objetivação e subjetivação? Praça (2020), buscou realizar uma reflexão sobre o uso das Tecnologias Assistivas (TA) como artefato cultural para auxiliar alunos cegos ou com baixa visão no atendimento educacional especializado tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria da Objetivação – TO. Os participes foram alunas com baixa visão do 4º, 7º e 9º ano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como análise as dissertações e teses encontradas conclui-se que poucos estudos abordam o uso da Teoria da Objetivação no Brasil e que a maioria está direcionada ao Ensino Fundamental. As pesquisas encontradas versam mais sobre aplicação de uma ação pedagógica ou produto educacional replicando a metodologia da TO em suas salas de aulas. A maioria das pesquisas desenvolvidas foram realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), sendo consideradas centro de referência para os pesquisadores.

Nota-se a utilização da TO, também nas pesquisas que envolvem a formação continuada, sendo um propulsor de disseminação da teoria, em virtude de ser uma teoria contemporânea ela se torna desconhecida dos professores que estão na ativa. Sua metodologia é atraente e traz um novo perfil sobre o conceito de professor e aluno em uma perspectiva antropológica. É a apresentação do labor conjunto e da ética comunitária, através da realização de tarefas, que possibilitam novas ações.

Na formação inicial nota-se um engajamento de apresentação e aplicação da Teoria no campo da educação e sua aplicabilidade de ensino, podem projetar, com base em seus pressupostos teóricos metodológicos, a busca pela validação e incentivo a novas pesquisas que discutam a sua importância para a formação de professores. Além de possibilitar aos futuros docentes, a visão do esforço político, social, histórico e cultural que a teoria traz, pode-se pensar em possibilidades de uso metodológico para os processos de ensino e aprendizagem ainda na formação dos futuros professores. Além disso, a expansão de estudos, para as outras licenciaturas, que não as relacionadas com o ensino da matemática, é evidente, como podemos verificar, no quadro 3, as pesquisas que envolvem a ciências, o ensino da física e geografia.

Destaca-se a necessidade da ampliação do campo de estudo principalmente no ensino médio da educação básica, onde não foram encontradas nenhuma pesquisa, com exceção de duas pesquisas desenvolvidas no ensino médio técnico profissionalizante.

O conteúdo de Álgebra e Geometria foi um dos mais abordados através de aplicações em sala de aula, minicursos e oficinas. Desta maneira, destaca-se a necessidade de termos novas pesquisas que realizem a aplicabilidade da TO nos diversos níveis de ensino, agregando mais estudos sobre essa nova teoria. A teoria apresenta um enorme potencial para ser adaptada e aplicada a qualquer área sem perder sua essência. Destaca-se aqui as pesquisas que utilizaram recursos assistivos, literários, mapas e da área das ciências.

Ressalta-se a importância apresentada pelas pesquisas que envolveram ação de práticas pedagógicas, e que produziram produtos educacionais que podem ser utilizados como subsídios para as práticas docentes, pois contribuem de forma direta para a melhoria do processo de ensino aprendizagem no Brasil além de delinear novas diretrizes educacionais.

Com relação a distribuição das pesquisas pelo Brasil propõem que a TO seja mais pesquisada na região Norte tomando como base a nossa diversidade cultural sendo um escopo com várias possibilidades de aplicação que versem sobre a compreensão do papel da cultura, da história, sociedade e da educação na Amazônia.

REFERÊNCIAS

GOMES, Luanna Priscila da Silva; PAIVA, Jussara Patrícia Andrade Alves; NORONHA, Claudianny Amorim. **Mapeamento investigativo acerca da Teoria Cultural da Objetivação no Brasil**. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Belém, **Anais...** Belém: SBEM-PA, 2018. Disponível em: <http://sipemat2018.sbempara.com.br/>. Acesso em: 20 jan 2020.

MORETTI, V., Panossian, M. L., & Radford, L. (2018). **Questões em torno da Teoria da Objetivação**. *Obutchénie: Revista de Didat. E Psic. Pedag.*

2(1), pp.230-251. Disponível em: <http://luisradford.ca/publications/> . Acesso em: 11 out. 2021.

RADFORD, Luis. (2017a). **A teoria da objetivação e seu lugar na pesquisa sociocultural em educação matemática**. In V. Dias Moretti & W. Lima Cedro, Educação Matemática e a teoria histórico-cultural (pp. 229-261). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. Disponível em: <http://luisradford.ca/publications> . Acesso em: 28 out 2021.

RADFORD, Luis. (2017b). **Saber y conocimiento desde la perspectiva de la Teoría de la Objetivación**. In: D'AMORE, Bruno; RADFORD, Luís. (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos**. Bogotá: Editorial UD, 2017b, p. 97-114.

RADFORD, Luis. (2017c) **Ser, subjetividad y alienación**. In: D'AMORE, Bruno; RADFORD, Luís. (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos**. Bogotá: Editorial UD, 2017c, p. 137-161.

RADFORD, Luis. (2021a). **Aspectos conceituais e práticos da teoria da objetivação**. In V. Moretti & L. Radford (Eds.), Pensamento algébrico nos anos iniciais: Diálogos e complementaridades entre a teoria da objetivação e a teoria histórico-cultural (pp. 35-56). São Paulo: Livraria da Física. Disponível em: www.luisradford.ca . Acesso em: 19 fev. 2023.

RADFORD, Luis. (2020). **Un recorrido a través de la teoría de la objetivación [A journey through the theory of objectification]**. In S. Takeco Gobara & L. Radford (Eds.), *Teoria da Objetivação: Fundamentos e aplicações para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática* (pp. 15-42). São Paulo, Brazil: Livraria da Física. Disponível em: <http://luisradford.ca/publications> . Acesso em: 30 out 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educacional*. v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 19 fev. 2022.

- CAPÍTULO 06 -

A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E O CURRÍCULO OFICIAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA¹

Lílian Aquino Oliveira²

Tânia Suely Azevedo Brasileiro³

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o discurso da sustentabilidade planetária emergiu e ganhou força, envolvendo uma multiplicidade de dimensões que se associam à qualidade de vida, às relações entre os seres humanos e destes com o meio ambiente. A palavra sustentabilidade foi imbricada ao discurso na perspectiva ética e moral de responsabilidade e respeito à vida e ênfase nos Direitos Humanos (DH), respeito à identidade e à diversidade humana, cultural, política e social, inclusão social, valorização do trabalho coletivo e participativo e do conhecimento tradicional nas relações humanas, nas relações dos seres humanos com a natureza e com o meio ambiente.

¹ Tese de doutorado em desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

² Doutoranda em Educação na Amazônia - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (Educante), Polo Santarém/Ufopa, sob a orientação da Prof^a Dr^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro. Mestra em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa. Membro dos Grupos de pesquisa PRAXIS UFOPA e HISTEDBR UFOPA. Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/0533551187538327>. Orcid id: <http://orcid.org/0000-0001-9607-7296>. E-mail: lilianaquino0110@gmail.com

³ Pós-doutora em Psicologia, doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa. Membro permanente do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação: Mestrado em Educação - PPGE, Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento - PPGSND e Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (Educante). Líder do Grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>. Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-8423-4466>. E-mail: brasileirotania@gmail.com

Esta nova perspectiva propõe a suplantação da “sustentabilidade ambiental” como arquétipo concernente apenas às questões ecológicas, tecnológicas e economicistas, influenciando diversos campos do saber e de atividades, entre os quais a Educação, no qual a ideologia que passa a ser propagandeada pelos organismos internacionais, organizações não-governamentais e, mesmo, pelas políticas públicas nacionais dirigidas à educação, tende a substituir, pelo menos no campo do discurso, a concepção de educação ambiental e de desenvolvimento sustentável, até então dominantes, por uma nova proposta de “educação para a sustentabilidade” ou “para um futuro sustentável”, referindo-se ao desenvolvimento ambiental, tecnológico e social em sentido amplo, pois, “A educação é influenciada cada vez mais por fatores socioeconômico e políticos, e é nesta conjuntura participativa que cresce o seu papel em relação ao desenvolvimento com compromisso social” CARVALHO, 2002, p. 03).

Neste capítulo abordaremos sobre as interseccionalidades normativas entre a Educação para a Sustentabilidade (EpS) e a Educação para os Direitos Humanos (EDH) e os aspectos gerais referentes a estas duas interfaces presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, atribuições profissionais específicas do licenciado em pedagogia.

2. A RESSIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Os direcionamentos internacionais, também admitidos pelo Brasil, quanto à busca por soluções para as atribulações que afetam a humanidade - incluem a educação como meio e fim do empreendimento globalizado de uma educação que se volte à promover, numa perspectiva multimensional, o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2020, Caderno ODS 4), ou seja, o planejamento, a

organização, a execução e a gestão de práticas pedagógicas e políticas públicas, entre elas as políticas curriculares e de formação de professores, que se alinhem aos propósitos pertinentes à melhoria da capacidade das pessoas para abordar questões ambientais e de desenvolvimento humano, considerando a humanidade e o planeta Terra como centro das preocupações, bem como a atenção à edificação da saúde, bem estar e qualidade de vida, em harmonia com a natureza.

Este pressuposto externa, também, a imprescindibilidade de estratégias inovadoras e, igualmente, multidimensionais que levem em conta a superação dos reducionismos dos modelos de desenvolvimento anteriores, como o “ecodesenvolvimento” e o “desenvolvimento sustentável”, (GADOTTI, 2008a), arraigados de concepções economicistas, tecnológicas e universalistas dos “globalismos localizados” e/ou dos “localismos globalizados” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 16), considerando que não há sustentabilidade possível sem a incorporação nas reflexões, nas decisões e nas ações das desigualdades sociais e de políticas e de valores éticos de respeito à diversidade da vida e às diferenças culturais.

Como possível caminho para este ideal, Gadotti (2008b) aponta para a “alterglobalização”, desdobrando a sustentabilidade em dois eixos. O primeiro eixo, segundo o autor, refere-se à natureza, à sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica, à “capacidade da natureza de suportar a ação humana, com vistas à sua reprodução e aos limites das taxas de crescimento populacional” (GADOTTI, 2008, p. 37). O segundo eixo, configura a sustentabilidade cultural, social e política e refere-se à “manutenção da diversidade e das identidades, diretamente relacionada com a qualidade de vida das pessoas, da justiça distributiva e ao processo de construção da cidadania e da participação das pessoas no processo de desenvolvimento” (idem).

Tratando do “educar para a sustentabilidade”, o autor destaca a necessidade de distinção, sem dicotomizar, entre a “educação **sobre** o

desenvolvimento sustentável” e a “educação **para** o desenvolvimento sustentável” (GADOTTI, 2008a, p. 67, grifos do autor), afirmando que:

[...] a primeira refere-se à tomada de consciência, à discussão teórica, à informação e aos dados sobre o desenvolvimento sustentável; a segunda refere-se a como utilizar a educação como meio para construir um futuro mais sustentável. Trata-se, portanto, de ir além da discussão teórica. Trata-se de dar exemplo de vida sustentável (GADOTTI, 2008a, p. 67)

Todavia, o pressuposto da finalidade da educação enquanto promotora do desenvolvimento humano e social e da autonomia do pensamento crítico, instaura a necessária reflexão sobre o caráter “instrumental” imbricado nos termos “Educação **para** o Desenvolvimento Sustentável” e “Educação **para** a Sustentabilidade”.

Este caráter instrumental é questionado por Jickling (1992 *apud* LIMA, 2003, p. 112) sob o argumento de que “a educação dirigida a um fim específico, seja ele qual for, contraria o espírito da educação enquanto prática de liberdade”, pois desta forma, configura mais “um treinamento para aquisição de certas habilidades do que um aprendizado envolvido com a compreensão”. Para o autor, a educação pressupõe autonomia e pensamento crítico, portanto, deve estimular o pensamento, o julgamento e o comportamento dos sujeitos por si próprios e não orientados para uma finalidade pré-determinada.

Essas análises conduzem a entender que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação para a Sustentabilidade (EpS) devem compreender e empreender processos não circunscritos ao “adestramento” para a reprodução de discursos e ações, mas para o desenvolvimento da cognição e senso crítico que permitam aos sujeitos sociais refletir analiticamente sobre as problemáticas da humanidade local e globalmente, e as circunstâncias nas quais elas ocorrem, de modo contextualizado, para, a partir de então, decidir, de maneira consciente, pelo empreendimento contínuo

de estilos de vidas que levem em consideração a promoção da equidade entre sujeitos e grupos populacionais.

Assim, enquanto a EDS afigura o desenvolvimento de processos educacionais que visem promover o desenvolvimento ambiental, tecnológico, humano e social apoiados em parâmetros sustentáveis, a EpS aspira fomentar práticas humanas que visem a perenização e constância da sustentabilidade planetária alcançada, seu aprimoramento e manutenção entre gerações. São, portanto, processos que se complementam e se interrelacionam, nos quais a Educação não é somente meio, mas é também fim. Um direito em si mesma e um meio para a garantia da efetivação de tantos outros direitos.

Vislumbra-se, então, a necessidade de práticas educacionais transformadoras, contributivas para a ruptura de paradigmas reforçados pelo sistema econômico neoliberal, nas quais a educação não se limite à formação acadêmico-profissional, mas promova a participação social ativa na busca e aplicação de novos padrões de organização social, numa concepção multidimensional de sustentabilidade.

A promoção da equidade entre sujeitos e grupos populacionais fundamenta a sustentabilidade e constitui uma de suas interfaces mais desafiadoras, uma vez que requer considerar a complexa teia das relações humanas, as diversidades que subjazem a vida humana, as diferentes necessidades e expectativas que os sujeitos e grupos sociais apresentam a depender das conjunturas cultural, social, política e ambiental dos contextos de pertencimento.

Este hermetismo remete às considerações de Gomes (2020) quanto à princípios amplos – e complexos - intrínsecos ao conceito de sustentabilidade, entre eles a equidade entre as gerações e gêneros, paz, tolerância, redução da pobreza, preservação e restauração ambiental, conservação de recursos naturais e justiça social, coadunando com o que foi denominado por Boaventura de Sousa Santos como “Patrimônio comum”: “temas que, pela sua natureza são tão globais como o próprio planeta [...]”. Trata-se de temas que apenas

fazem sentido enquanto reportados ao globo em sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na terra, por exemplo" (SOUSA SANTOS, 1997, p. 17-18).

Certamente, a promoção de modos de vida justos, produtivos e sustentáveis depende da efetivação de pedagogias críticas, democráticas e solidárias, o que pressupõe modificações nos sistemas educacionais. Estas modificações, por sua vez, perpassam pela revisão dos processos de formação dos profissionais da educação, desde a concepção dos cursos de formação, a seleção, a organização e a gestão curricular, para a incorporação de saberes, conteúdos e conhecimentos que coadunem com princípios como a solidariedade, a inclusão plena e a emancipação social.

Enquanto ato político imbricado de intencionalidade, o desafiador paradigma da Educação para a Sustentabilidade apresenta às universidades a função interprender processos formativos que alinhem parâmetros para a formação de cidadãos mais capacitados para a tomada de decisão sobre o futuro e as condições de existência da vida humana na Terra em suas múltiplas dimensões.

Gadotti (2008b, p. 76-77) defende que

[...] o conceito de sustentabilidade na educação pode ter um impacto positivo não só no que se refere aos indivíduos, mas também nas necessárias mudanças do sistema educacional. Assim, podemos falar de um impacto no nível legal, reformas educacionais, *curriculum*, conteúdos, e no nível pessoal do compromisso, do engajamento numa vida mais sustentável (Grifo do autor).

Concebendo a sustentabilidade como um conceito central de um sistema educacional voltado para o futuro, o autor assevera que o Sistema faz parte tanto do problema como também faz parte da solução, defendendo a necessidade de "reeducá-lo" e alicerçá-lo no desenvolvimento da cultura da sustentabilidade, já que "A escola transmite em forma de conteúdos às novas gerações uma parcela da

cultura produzida pela experiência humana coletiva” (GERMINARI; PEDROSO, 2017, p. 851).

Carvalho, ao explicar sobre as formas pelas quais a cultura pode ser criada, afirma que

Normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. Esta, por sua vez, pode tornar-se uma crença e depois um pressuposto se o mesmo padrão de acontecimentos recorrer (CARVALHO, 2006, p. 02).

Tendo em conta que “a cultura escolar dota verdadeiramente os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e exerce, por isso, uma função de integração lógica bem como de integração moral e sociais” (BOURDIEU, 1967 *apud* FORQUIN, 1996, p. 196), indica-se, a partir destes ensinamentos, a importância do fomento à cultura da sustentabilidade e da orientação dos currículos de formação de professores para que incorporem certos princípios, conhecimentos, saberes e conteúdos na seleção, na organização e na gestão curricular, enquanto processos e elementos carregados de intencionalidades “relacionados a determinado modelo social e, conseqüentemente, a um modelo de ser humano” (GERMINARI; PEDROSO, 2017, p. 854).

O novo paradigma demanda cada vez mais currículos diferenciados e novas abordagens pedagógicas que nobilitem a transformação e emancipação individual e institucional, ressignificando as funções atribuídas à educação.

Forquin (1996) compreende que os conteúdos e práticas de ensino são o centro da escola e define “currículo” como “o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende” (FORQUIN, 1996, p.188). Porquanto, os pressupostos da Educação para a Sustentabilidade confluem, também, sobre a seleção, a organização e a gestão do currículo de formação profissional dos professores da educação básica, indicando às instituições formadoras o desafio de “produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as

complexidades que se avizinham” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 173), a partir da análise crítica sobre o seu entorno.

Desta feita, para que os docentes da educação básica possam desempenhar suas funções assentadas nos pressupostos da EpS, é primordial que a formação acadêmica contemple abordagens temáticas curriculares que também se harmonizem com estes pressupostos, pois o processo formativo deve oportunizar a expansão do saber, a preparação para o ensinar, o afloramento de novas percepções sobre os temas abordados, e, também, conhecimentos sobre como apresentar os conteúdos e mediar a aprendizagem dos estudantes, considerando suas especificidades cognitivas, sociais, culturais, raciais, geracionais, entre outras.

2.1. EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: INTERSECCIONALIDADES NORMATIVAS

Para efetivação da democracia, da justiça social, para construção de uma cultura de paz e de um corpo social baseado na promoção da igualdade de oportunidades, da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã, avulta-se a relação entre Educação para Sustentabilidade (EpS) e Educação para os Direitos Humanos (EDH) enquanto política cultural e global (SOUSA SANTOS, 1997), que coloca os DH a serviço de uma sociedade, que pretende-se, seja caracterizada pelo “cosmopolismo”, como explica Boa Ventura de Sousa Santos:

As formas predominantes de dominação não excluem aos Estado-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interacção transnacional criadas pelo sistema mundial (SOUSA SANTOS, 1997, p. 17)

Assim, considerando-se uma concepção “multicultural de direitos humanos” (SOUSA SANTOS, 1997), falar sobre EpS perpassa abordar acerca dos direitos humanos e, igualmente, falar de DH também implica

em falar sobre EpS, tendo em vista as relações inter, multi e transdisciplinares⁴ entre estas temáticas.

Ao estabelecer o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 - "Educação de qualidade", a Agenda 2030 definiu, também, em seu conjunto de metas, a formação de professores como estratégia importante para tornar a escola um espaço que educa para a sustentabilidade e para os direitos humanos. Entre as metas deste ODS, destaca-se:

Meta 4.c: Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de docentes qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ODS 04, Meta 4.7, c, PNUD, 2015, p. 24).

No cenário nacional, a Agenda 2030 se relaciona com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que estabelece entre as metas para garantir o direito à educação de boa qualidade, aquelas que tratam especificamente da formação de professores (Metas 15 e 16 e suas respectivas estratégias). A partir das metas nacionais, os estados e os municípios estabelecem suas prioridades. Portanto, a Agenda aguça possibilidades para a inclusão de novos elementos nos Planos Municipais e Estaduais de Educação e nas propostas pedagógicas escolares, de modo que reportem a realidade local. Incentiva também a possibilidade de definição de metas e estratégias que contribuam para a real melhoria das condições educacionais no tocante à sustentabilidade planetária.

⁴ A perspectiva multidisciplinar corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo (NICOLESCU *et al.*, 2000).

Na abordagem interdisciplinar, há o "direcionamento dos olhares para um mesmo objeto por intermédio de diferentes concepções teóricas e metodológicas" (GONZÁLEZ DE GÓMEZ; ORRICO, 2004, p. 11).

Conforme Nicolescu (2000 *et al.*, p. 02), "A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento".

Nesta direção, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2018) destacou a importância da qualidade da formação inicial e continuada para o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos e ratificou que a educação é um meio privilegiado na promoção dos DH, definindo, entre outras, as seguintes Ações Programáticas:

Educação Básica

- Promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos(as).
- Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Educação Superior

- Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES.
- Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2018, p. 20-26).

Acrescente-se também as análises e considerações do Parecer CNE/CP Nº 08/2012 e as determinações da Resolução CNE/CP Nº 01/2012 sobre a Educação em Direitos Humanos.

O Parecer orienta a transversalidade da temática na Educação Superior, nos projetos pedagógicos e atividades curriculares dos cursos, numa perspectiva crítica de currículo, valorizando a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos (BRASIL, CNE, 2012a, p. 15). Ainda, destacou o desafio da formação dos profissionais da educação pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos, “[...] com o intuito de desenvolver a capacidade de análise

crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição” (BRASIL, CNE, 2012a, p. 17).

Na mesma direção, a Resolução CNE/CP nº 01/2012 (BRASIL, 2012b), definiu como finalidade da Educação em Direitos Humanos (EDH) a promoção da educação para a mudança e a transformação social, fundamentada, entre outros, no princípio da “sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, CNE, 2012b, Art. 3º, VIII). Determinou ainda que a EDH seja considerada, de modo transversal, na construção dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições e Cursos Superiores (idem, Art. 6º) e que os conhecimentos concernentes sejam incluídos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pela transversalidade, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, e de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (idem, Art. 7º). Determinou também que a EDH oriente a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sendo componente obrigatório do currículo formativo oficial (idem, Art. 8º).

3. EpS E EDH NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Os pressupostos da Educação para a Sustentabilidade (EpS) e da Educação para os Direitos Humanos (EDH) corroboram nos direcionamentos da constituição do currículo oficial de formação do licenciado em pedagogia, profissional responsável pela docência na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, etapas escolares em que se torna essencial o desenvolvimento de conceitos, princípios e valores que embasem o pensar e o agir sustentáveis enquanto práticas cidadãs, pois é nesta etapa da vida do ser humano que se deve sensibilizar sobre esses princípios fundamentais para uma consciência de corresponsabilidade com as gerações futuras.

Conforme Germinari e Pedroso (2017, p. 861), “O currículo formal ou oficial refere-se ao que consta nos programas oficiais, mas nem sempre [é] contemplado no currículo real.⁵”. Os autores resgatam os ensinamentos de Lawton (1975), apresentados por Forquin (1992), sobre “o currículo escolar [ser] o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade, toda seleção traz uma versão do que se pretende perpetuar” (GERMINARI; PEDROSO, 2017, p. 861).

Na perspectiva de respeito à diversidade e inclusão social, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, CNE, 2006) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e preceituou que o pedagogo deve estar apto a: “I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” e “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, CNE, 2006, Art. 8º, I e X).

Além disso, a Resolução consignou que a formação acadêmica deveria tornar o egresso capaz de articular “[...] princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática” e “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, CNE, 2006, Art. 12, I, b; Art. 12, I, i).

Perfilando com os princípios e prescrições dos dois dispositivos anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação

⁵ Conforme os autores, “Por currículo real compreende-se aquilo que é efetivamente ensinado.” (2017, GERMINARI; PEDROSO, 2017, p. 861).

Continuada, a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, CNE, 2015), em sua gênese considerou:

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

[...]

[que] a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, CNE, 2015, p. 02).

Ademais, no Art. 3º, § 5º, II e VI, definiu como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

[...]

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, CNE, Art. 3º, § 5º, II e VI).

Ao tratar da estrutura curricular dos cursos de formação inicial dos profissionais de magistério da Educação Básica, esta Resolução normatizou que a formação deve articular “[...] princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática” e “pesquisas e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade

contemporânea” (BRASIL, CNE, 2015, Art. 12, I, b; Art. 12, I, i), visando “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, CNE, 2015, Art. 5º, VIII); de modo que os cursos assegurem nos seus currículos:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, CNE, 2015, Art. 13, § 2º).

A despeito das considerações adversas tecidas anteriormente sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, CNE, 2019)⁶, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), é possível identificar os pressupostos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 – Educação de Qualidade (ODS 04, PNUD, 2015), bem como do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018) nestas Diretrizes. Entre os fundamentos pedagógicos da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica declarados na Resolução, tem-se:

[...] compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, CNE, 2019, Art. 8º, VIII).

⁶ Ver “As (novas) DCNs para o Curso de Licenciatura em Pedagogia: Limitações à promoção da educação para a sustentabilidade”, Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6542/4352>.

Além disso, no bojo da reforma educacional brasileira empreendida a partir de 2016, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabeleceu, no Anexo 13, entre as Competências Gerais dos docentes:

10 - Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, CNE, 2019, p. 13).

Ao se reportar à Educação para a Sustentabilidade (EpS), Freitas expressa que “a sustentabilidade pressupõe a transformação de hábitos mentais, suscitada pela educação de qualidade” (FREITAS, 2019, p.185), devendo ser vista com magnitude e assumir espaço nobre nas política pedagógicas (não meros programas governamentais), a fim de impregnar a conscientização humana sobre seus princípios e a internalização de novos valores. Assim sendo, o autor assevera a que a Educação para a Sustentabilidade deve ser desenvolvida desde a infância, com vistas à superar as vicitudes comportamentais, inflamadas pelo individualismo e outros princípios, nominados por ele de “deseducação para a sustentabilidade”. Para o autor, a Educação para a Sustentabilidade deve preparar cientificamente para escolhas prudentes quanto ao desenvolvimento intertemporal, carecendo de materialidade intra e intergeracional.

Neste sentido, dialogando com o exposto, Oliveira e Brasileiro (2022, p. 10) destacam que:

[...] a formação e a atuação do pedagogo devem estar atentas à integralidade do processo formativo humano, as suas necessidades hordienas e futuras, tendo em vista que a atuação deste profissional transversaliza gerações, integrando-se a diferentes interfaces da prática educativa que se relacionam direta e indiretamente com as perspectivas da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade da formação, da convivência e do desenvolvimento humanos, aos processos de organização, coordenação e condução de práticas pedagógicas que

coadunem na construção, socialização e assimilação ativa de conhecimentos contextualmente relevantes, modos de ação, atitudes, princípios e valores, considerando objetivos de formação da humanidade e do projeto societário edificados a partir de processos históricos.

O debate sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia com vistas à EpS, adquire grande relevância, visto se tratar da formação de profissionais que se dedicam às tarefas de conceber e por em prática os modelos de ensino e aprendizagem sociais que devem levar em consideração o desenvolvimento da cultura de participação desde a educação infantil, com vistas à formação de cidadãos atuantes, comprometidos com os direitos humanos e a superação das desigualdades sociais.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

O discurso da Educação para a Sustentabilidade (EpS) está imbricado na educação superior e apoia a estruturação de políticas educacionais quanto à configuração curricular dos cursos, à organização e à gestão dos processos de formação de professores para a educação básica, uma vez que a educação é meio e fim no processo de construção de uma sociedade que se desenvolva de maneira mais sustentável. Além disso, a EpS apresenta função primordial no que se refere ao alcance das metas universais da sustentabilidade.

O currículo oficial da formação docente deve proporcionar aprendizagens de atitudes, conhecimentos e valores que orientem e impulsionem as pessoas a assumirem o compromisso coletivo e, também, individual, modos de vida que materializem cotidianamente princípios como a justiça e a equidade.

Nessa direção, é fundamental planejar, organizar e efetivar a ação pedagógica multi, inter e transdisciplinar de maneira dialógica, incluindo e valorizando, também, os saberes trazidos pelas pessoas que compõem a comunidade escolar e seu entorno.

Organizar o currículo de formação profissional tendo como ponto de partida a Educação para a Sustentabilidade (EpS) fomenta a discussão quanto aos Direitos Humanos (DH), contribuindo para a promoção de uma cultura de paz e não discriminação, de valorização e respeito às diversidades, e a formação de sujeitos com habilidade de pensamento crítico-analítico para a tomada de decisões pertinentes ao enfrentamento dos desafios locais e globais, o que corrobora para que a EpS seja entendida como viés fundamental de uma educação de qualidade e de uma aprendizagem ao longo da vida.

Neste novo paradigma, a formação de professores pode ser “espinha dorsal”, formando não apenas pelo que se diz, mas – sobretudo – pelo que se pratica. Assim, a atuação pedagógica colaborativa e integrada se faz importante, dada a complexidade das temáticas relacionadas à EpS, buscando evitar a fragmentação e a hierarquização dos diferentes componentes curriculares.

Sabe-se que as primeiras experiências e aprendizagens humanas incidem fortemente sobre a visão de mundo e de sociedade, e refletem sobre o comportamento e as atitudes, e, conseqüentemente, sobre o próprio mundo que se ajuda a criar. Assim, o tipo de vida, a educação e a sociedade que se terá no futuro vai depender, entre outros aspectos, da qualidade, profundidade e extensão dos processos de aprendizagem que forem proporcionados nos primeiros anos de escolaridade.

Desta feita, a atuação do licenciado em pedagogia na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é campo fértil para intervenções quanto à conscientização e orientação social, considerando a integralidade e complexidade do fenômeno educacional, do desenvolvimento e da existência do ser humano, com o propósito de contribuir para torná-lo capaz de comprometer-se em promover as convicções que precisam ser disseminadas e fortalecidas em direção à sustentabilidade planetária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 8/2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17631-2012-pareceres-do-conselho-pleno>. Acesso em: março/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: fevereiro/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01/2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: janeiro/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: janeiro/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2019.** 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, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 25/02/2022

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: março/2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos. **Plano de Educação em Direitos Humanos.** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Direitos Humanos, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em fevereiro/2022.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2588>. Acesso em: outubro/2021.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade. Porto Alegre**, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: setembro/2021.

FREITAS, Juarez. Sustentabilidade: direito ao futuro. Belo Horizonte, MG: Fórum, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 2008a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274525366_Educar_para_a_sustentabilidade_uma_contribuicao_a_decada_da_educacao_para_o_desenvolvimento_sustentavel. Acesso em: janeiro/2022.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, v. 3, n. 1, 2008b, v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Educar+para+a+sustentabilidade&btnG=#d=gs_ci t&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AD3GxYu7xSsQJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scir_p%3D1%26hl%3Dpt-BR. Acesso em: janeiro/2022.

GERMINARI, Geyso Dongley; PEDROSO, Daniela. Educação escolar e currículo: uma abordagem cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 843-865, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8471>. Acesso em outubro/2022.

GOMES, Luís Alípio. **Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará**. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais), 2020, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, PA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/378>. Acesso em: julho/2021

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. As políticas institucionais das configurações interdisciplinares dos conhecimentos: repercussões nas políticas de informação e nas práticas de avaliação. **Datagramazero**, v.5, n.6, dez.2004. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/repositorio/2017/07/pdf_9a0e89b4dd_0000002054.pdf. Acesso em: março/2022.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 99-119, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/6Fw8F3nQ98FjHhD6DmnsR7f/?lang=pt#:~:text=O%20artigo%20discute%20a%20posi%C3%A7%C3%A3o,obedecem%20aos%20imperativos%20do%20mercado>. Acesso em dezembro/2022.

NICOLESCU, Basarab et al. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. **Educação e transdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: março/2022.

OLIVEIRA, Lílian Aquino. BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. As (novas) DCNS para o Curso de Licenciatura em Pedagogia: limitações à promoção da educação para a sustentabilidade. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p 1- 28, Jan., 2022. e-ISSN: 2359-2087. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6542 - Dossiê Temático: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6542/4352>. Acesso em: 28/02/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. SP: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Brasília: PNUD, 2015. 250 p. Disponível em: https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Acompanhando-Agenda2030-Subsidios_iniciais-Brasil-2016.pdf. Acesso em: fevereiro/2020.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: Uma concepção multicultural de direitos humanos. Acesso em: Agosto/2022.

- CAPÍTULO 07 -

FORMAÇÃO EDUCATIVA CONFESSIONAL: DO ORFANATO AO MAGISTÉRIO¹

Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa²

Anselmo Alencar Colares³

1. Introdução

A formação cultural da Amazônia se deu a partir do processo de colonização realizada pelos europeus entre os séculos XVII e XVIII, processo este que foi tecendo a história do desenvolvimento econômico da região. A Amazônia é conhecida por sua diversidade e por sua vasta territorialidade, por isso é complexa e requer uma compreensão que considere as diversidades étnicas e culturais, que valorize os saberes tradicionais e não tradicionais, elementos necessários que se constituem em aprendizado no processo educacional. Neste sentido, Colares (2011) destaca que a Amazônia é formada por “várias amazônias”, ou seja, a população distribuída pelo vasto território são como “pedaços” que formam a Região, cada um com suas particularidades, e que a pluralidade humana na Amazônia deve ser considerada e respeitada na elaboração e efetivação de políticas públicas para o desenvolvimento da população.

¹ Tese de Doutorado, em desenvolvimento, pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA).

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA). Membro do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7256646406736257>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8032-1709>. E-mail: elitapajos@hotmail.com

³ Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Líder do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA). Bolsista Produtividade CNPq. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>. E-mail: anselmo.colares@gmail.com

A concepção imposta retratou uma Amazônia homogênea, pensamento construído desde o período da colonização portuguesa, onde a Amazônia brasileira era vista apenas como um lugar a ser povoado e explorado economicamente, contrastando com a realidade da enorme diversidade e, conseqüentemente, dentro desse contexto de tantas realidades, a educação se constitui em um grande desafio, bem como a condição social do povo amazônico. O processo de emancipação e o conseqüente acesso ao ensino de qualidade perpassa pelo enfrentamento de toda forma de opressão imposta pelos interesses do mercado (COLARES, 2011).

As transformações econômicas modificam as relações sociais que se constituem na produção dos bens necessários à vida, que se estabelecem a partir da condição material existente na sociedade que se dá em um constante conflito de interesses de classes. A região amazônica (e aqui me refiro em todos os aspectos) integra o contexto de intensos conflitos que tem como conseqüência um fosso de desigualdades regionais e sociais acentuados no decorrer da história.

É importante perceber que no decurso da história diferenciados elementos vão se constituindo. Posto isto, a compreensão da história das instituições escolares se faz necessária, pois está imersa nas condições sociais determinadas pelo contexto social, econômico e político de cada época.

As instituições se reproduzem permanentemente para atender as necessidades humanas. São responsáveis em introduzir o indivíduo na organização da sociedade, a partir das normas sociais, cujo objetivo é preparar homens e mulheres para a vida, de acordo com as condições sociais que surgem com cada época, ou seja, elas não estão dissociadas da realidade, uma vez que o homem é produzido pela sociedade e a sociedade é produzida por ele (SAVIANI, 2005). Compreender a história das instituições escolares não como simples relatos de homens e mulheres que viveram em determinadas épocas, como uma forma descritiva, fragmentada de “pedaços da história”, mas como um recurso para a

compreensão das dimensões socioculturais e as contradições existentes que influenciaram diretamente no fenômeno educativo, a sua relação entre o particular e o universal. Nosella e Buffa (2008) defendem uma proposta metodológica “[...] que descreva o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, dialeticamente relacionados” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 22).

Partindo desses pressupostos destacamos a história das instituições escolares na Amazônia intrinsicamente ligada às missões da igreja na região que, a princípio, tinham como principal objetivo a catequização, ou seja, a “salvação das almas”, visto que a população originária da região eram os povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, pessoas simples, sem uma formação intelectual, em sua maioria. Percebeu-se, então, que não bastava apenas uma orientação religiosa, mas também era necessária uma formação educacional que passou a atender não só a população nativa da região, mas os filhos das famílias abastadas que aqui habitavam. Enquanto a igreja avançava em seu projeto de expansão em todas as regiões do país, a Amazônia se tornou um atrativo para as missões religiosas, uma região de destaque para várias ações. O processo educacional no município de Santarém/PA teve início no século XVII, muito antes da fundação da cidade, com a chegada dos jesuítas, onde passaram a desenvolver missões religiosas com os indígenas da região do Tapajós, conhecidas como catequeses, que era um método para instruir os povos que habitavam a região.

Nesse contexto está a origem do Colégio Santa Clara como a primeira instituição com uma proposta de formação para mulheres na região, primeiramente como Orfanato; posteriormente passa a funcionar também como escola a atender como internato e externato, mantido pela Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição como parte do projeto de missão em terras amazônicas por parte da igreja católica e pelas famílias abastadas que tinham posses para manter suas filhas na instituição.

Desta forma, este recorte apresentado neste artigo integra a pesquisa em andamento no Programa de pós-graduação em educação na Amazônia/PGEDA, inserido no campo da História da Educação e trata acerca da formação proposta para mulheres por uma instituição escolar confessional católica a partir da fundação do orfanato ao ensino do magistério cujo tema central se encontra inserido nas pesquisas sobre educação escolar na Amazônia brasileira.

Teoricamente está amparada nos pressupostos da história oral e biográfica (ALBERTI, 2005). Neste percurso procura-se desvelar os vestígios deixados pelas mulheres, das formas que registraram materialmente sua existência e produção social (PERROT, 2005), valorizando as memórias como manifestação da subjetividade (BOSI, 2005), e que carrega o processo de apropriação do conhecimento construído e desenvolvido ao longo da existência histórica (SAVIANI, 2005). A pesquisa está entrecruzada com outros aportes documentais (SEVERINO, 2007), tais como, livros, documentos pessoais e fotografias, que se constitui como uma fonte histórica e que permite acesso não ao mundo social diretamente, mas às visões contemporâneas daquele mundo [...] e o testemunho das imagens necessita ser colocado em uma série de contextos como o cultural, econômico, político, material etc (BURKE, 2004). Ao mesmo tempo, não desconsideramos os aspectos econômicos e políticos que são apontados no materialismo histórico dialético como imprescindíveis para a compreensão das contradições entre o que é idealizado e o que efetivamente acontece. As análises dos acontecimentos mais específicos foram sustentadas nos escritos de: Colares (2011), Couto (2019), Lage (2006), Manoel (1996), Mello (2015), Graim (1991), Sanfelice (2016) e arquivos da Congregação, que discorrem sobre a história e atuação da mulher na sociedade.

2. Da instituição confessional ao orfanato: ponto de partida para a educação feminina no município de Santarém/PA

Do ponto de vista histórico e educacional, coube aos franciscanos organizar, promover e impulsionar a educação na região escolhida para este estudo. As relações da igreja com a política de desenvolvimento se tornam bem mais visíveis com a ação dos franciscanos. Nesta empreitada dos missionários, destaca-se Frei Amando Bahlmann, um dos primeiros a chegar no Brasil no final do século XIX, mais precisamente em 1891, assumiu sua missão em terras brasileiras perpassando primeiramente pela região nordeste do país onde fundou conventos, casas de apoio, organizou comunidades, cujo trabalho catequético era praticamente inexistente, pois, com a política imposta durante o período do Império passou a ocorrer muitos conflitos, e grande parte dos missionários que atuavam na região, desde os inícios da colonização, foram expulsos (GRAIM, 1991). Em 1889 foi proclamada a República e D. Pedro II seguiu para o exílio, período este em que as ordens religiosas (e a igreja em geral) ficaram livres da interferência do Imperador e da proibição de receberem novos membros.

Dom Frei Amando Bahlmann chegou em Santarém no dia 03 de agosto de 1907 e logo em seguida tomou posse da Prelazia em uma celebração na Catedral de Nossa Senhora da Conceição. Em 1910, antes de Dom Amando visitar o Papa Pio X, foi ao Convento das Concepcionistas da Ajuda, no Rio de Janeiro e fez o convite às Irmãs (GRAIM, 1991). O convite foi aceito por quatro Irmãs que viviam uma vida contemplativa e aceitaram vir fazer missão em terras amazônicas. Em sua visita ao Papa Pio X em Roma, solicitou a licença para que estas Irmãs pudessem viajar. Ao chegar na Alemanha, Dom Amando foi à procura de uma professora que tivesse disponibilidade em agregar à Ordem que tinha em mente fundar em Santarém.

Em Münster-Alemanha, procurou a Abadessa das Clarissas e perguntou sobre a possibilidade de ter alguma Irmã com interesse em

trabalhar na região amazônica, pois estava à procura de alguém para ajudá-lo no ensino de crianças. Ali, a Abadessa informou que havia uma jovem recém-formada professora e que manifestava interesse em atuar na área da educação. Era a jovem alemã professora Elizabeth Tombrock que estava às vésperas de sua “vestimenta religiosa” ocorrida em 15 de agosto de 1910 e logo em seguida, no dia 8 de setembro de 1910 embarcou com Dom Amando para o Brasil. Em seguida, no dia 05 de dezembro, a casa das Irmãs (próximo à igreja matriz) foi declarada oficialmente um convento, oficializando o nascimento da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição.

Figura 01 - Primeira casa das Irmãs em Santarém/1910



Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Santa Clara.

A primeira casa das Irmãs em Santarém era alugada e pertencia ao Barão do Tapajós, porém pouco tempo depois Dom Amando providenciou a construção de uma casa nova para as Irmãs. Em 1911, chegaram a Santarém mais três jovens para entrar no noviciado, elas se chamavam: Theresia, Klara e Ignês (Tereza, Clara e Inês), sendo que as duas primeiras faleceram logo ao chegar com o mal da febre amarela, doença que assolava a região e causava a morte de muitas pessoas e, conseqüentemente, o crescimento do número de crianças órfãs. Tal realidade impulsionava o projeto de um lugar não só para acolher, mas ampliar a missão da igreja em solo amazônico tão intenso nesse período.

Antes mesmo da construção do orfanato, as Irmãs começaram a acolher meninas órfãs ou que as mães entregavam aos cuidados das religiosas, diante de uma vida marcada por extrema pobreza e sem condições de educar, as mães acreditavam que suas filhas podiam ter melhores oportunidades de vida, ter alimento, moradia e educação. Assim, nascia, oficialmente, no município de Santarém a primeira instituição a educar mulheres.

Figura 02 - Primeira órfã recebida pelas Irmãs/1910



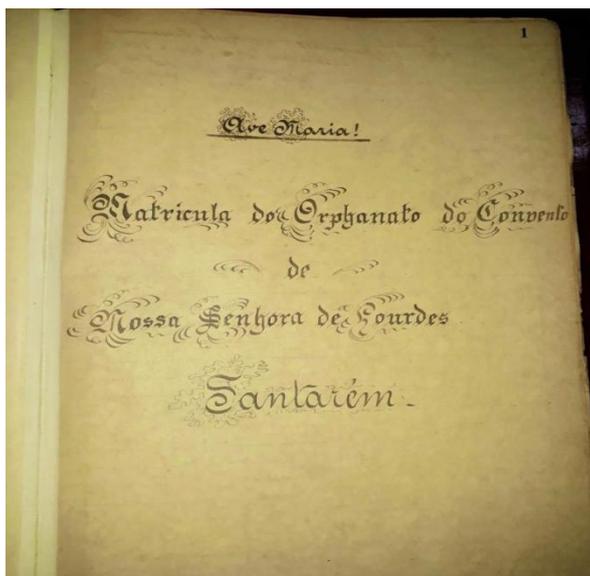
Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Santa Clara.

A criança que temos acima é Marta, chamada carinhosamente pelas Irmãs de “Martinha”, que de acordo com documentos da Congregação foi a primeira menina acolhida na primeira casa – ao lado da matriz – assim que as Irmãs se estabeleceram na cidade, porém não se tem registro do seu nome do livro das órfãs.

De acordo com o livro de registro das órfãs – documento de domínio público que se encontra para fins de pesquisa no acervo do colégio – o primeiro nome que aparece é de Antônia, de 5 anos, filha de D. Geralda, sem registro do nome do pai, da comunidade do Tapará (área de várzea do município de Santarém/PA), com data de entrada em 20 de novembro de 1910, sendo que em 1920 foi para Monte Alegre (município do estado do PA), depois para Óbidos (município do estado do PA) retornando em 1921. Em 1926 foi convidada para ir em missão

para a cidade de Canindé/CE com uma das Irmãs, retornando em agosto de 1931 e em seguida casou-se em Belém/PA. O livro registra 783 nomes de órfãs oriundas de diversas cidades paraenses, dentre elas destaca-se Santarém, Belterra, Monte Alegre, Cametá, Itaituba, Óbidos, além de aldeias indígenas e de municípios do Estado do Ceará.

Figura 03 - Capa do livro de registros das órfãs



Fonte: Acervo do Colégio Santa Clara.

De acordo com os escritos das Irmãs, Dom Amando conseguiu verba para construir uma outra casa para receber as jovens que chegavam da Alemanha para ingressar na congregação, porém as aulas de formação eram ministradas na casa próximo à igreja da Matriz – primeira casa das Irmãs. Com a instalação da congregação em terras amazônicas e o aumento do número de mulheres para a vida religiosa, Dom Amando via se encaminhar o projeto que já almejava, que era de construir um edifício grande onde pudesse funcionar o orfanato e posteriormente uma escola.

Logo o projeto tomou fôlego, e em 15 de agosto de 1913, Dom Amando toma a iniciativa de lançar a pedra fundamental do convento de Nossa Senhora de Lourdes que mais tarde passou a ser referência de serviço social pelas Irmãs que atendiam lecionando, nos trabalhos de

catequese, nas capelas, no orfanato, no hospital – que mais adiante será construído pela congregação. Nesse período o número de vocações teve um aumento expressivo e a congregação se expandiu pela região do Baixo Amazonas, Nordeste do Brasil, Alemanha e Estados Unidos (GRAIM, 1991).

O crescente número de Irmãs e de órfãs não cabia mais no convento de origem, pequeno demais e comprovadamente insalubre. Madre Imaculada e Dom Amando adquiriram um terreno para erguer um grande edifício. Dom Amando e Madre Imaculada recorreram aos franciscanos da Alemanha para arranjar fundos, uma vez que eles por si mesmo não tinham meios. Chegou um telegrama a Santarém com data de 03 de junho de 1913 e fora endereçado à Madre Imaculada e assinado pelo procurador da missão franciscana em Dusseldorf, Frei Anacleto Brogsitter, que dizia: “*Construir imediatamente*”. Ocorria ali a fundação histórica da comunidade religiosa – a primeira nascida em Santarém – e o erguimento do Orfanato por Madre Imaculada, com apoio de Dom Amando e o povo da cidade que se envolveu na ação da construção, tendo sido divulgado nos principais jornais do Pará.

O orfanato foi erguido oficialmente no ano de 1913 e quando estavam esgotados todos os recursos financeiros e a obra prestes a paralisar, Irmã Imaculada, com aprovação de Dom Amando, decidiu viajar para a Alemanha, a fim de conseguir recursos para o prosseguimento da obra. No dia 31 de maio de 1915, religiosas e órfãs mudaram-se para o novo convento, ainda não concluído, mas com capacidade de abrigar as freiras e órfãs então existentes e, mais tarde, passou a se chamar colégio Santa Clara. É importante destacar que nesse período o mundo vivia a 1ª guerra mundial, que estourou em 1914 e somente em novembro de 1915 a Irmã Imaculada, de origem alemã, conseguiu regressar ao Brasil acompanhada de mais seis jovens postulantes, chegando em Santarém no dia 2 de janeiro de 1916 (GRAIM, 1991). No contexto mundial, a guerra dificultava a locomoção dos

religiosos entre os países, visto que o único meio de transporte eram os navios.

É de referir que, neste contexto, o potencial econômico da região do Baixo Amazonas recebeu um número expressivo de imigrantes nesse período atraídos pela riqueza proveniente da extração do látex nas florestas da região. Diante disso a igreja reorganizou seu projeto de ação, visto que não bastava ser apenas de cunho religioso, mas educacional, com elementos de controle e organização social. É importante destacar que a Prelazia de Santarém estava em processo de reestruturação em todos os aspectos, desde o religioso ao econômico e, para atender as demandas que perpassavam a sociedade santarena naquele momento, era fundamental ter uma liderança que mantivesse o diálogo em todas as frentes e assegurasse seus interesses. A vinda de Dom Amando com ideários educacionais representa o poder que a igreja procurava manter, bem como a harmonia com os vários segmentos, o que nos faz compreender a escolha de Dom Amando, um homem de alta capacidade intelectual, com viés político e de ampla visão (COUTO, 2019).

Figura 04 - Orfanato na construção inicial/1914



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

A construção teve início em 1913, com espaço amplo e reservado, com recursos advindos da Alemanha conseguidos por Dom Amando e

Madre Imaculada, com o apoio das missões franciscanas e algumas famílias de posses da cidade de Santarém (conhecidos como benfeitores) e foi concluído em 1915, continuando e ampliando os atendimentos realizados pelas religiosas desde 1910. Nascia, então, o primeiro local voltado exclusivamente para a formação escolar e espiritual da juventude feminina da região.

Inicialmente o orfanato recebeu o nome de “*Orphanato do Convento de Nossa Senhora de Lourdes*” e depois passou a se chamar de “Orfanato do Santa Clara”.

Figura 05 e 06 - Orfanato em funcionamento



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

O registro a seguir fez parte do relatório de Madre Imaculada enviado para os benfeitores na Alemanha (em 1915), uma forma de prestação de contas para os que enviaram recursos financeiros para a construção do Orfanato. Tem-se, então, oficialmente a primeira turma de meninas órfãs que passaram a ser atendidas pelas Irmãs que deram início ao projeto de educar mulheres em 1915.

Figura 07 - Primeira turma de meninas do Orfanato/1915

Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

No registro pode-se observar um quantitativo de crianças, adolescentes e jovens mulheres que passaram a morar no orfanato e a receber a educação proposta na instituição pelas Irmãs advindas da Alemanha e a brasileira vinda do Rio de Janeiro, de acordo com os registros nos documentos da Congregação (GRAIM, 1991).

Em 1915 o prédio funcionava apenas como Orfanato e a partir de 1920 passou a funcionar também como internato e externato, recebendo um número expressivo de meninas e jovens mulheres das famílias com mais recursos da cidade e áreas próximas ao município. O prédio passou a ser dividido entre as órfãs; as meninas que vinham estudar e podiam visitar as suas famílias nos finais de semana ou nas férias, pois só saíam de acordo com a autorização dos pais – internato; e aquelas que só iam estudar, mas ao final do dia seus pais iam buscá-las para dormir em suas residências – externato –, as duas últimas modalidades tinham os custos mantidos financeiramente pela própria família. Essa nova organização passou a funcionar como alternativa para a manutenção das despesas do enorme prédio, uma vez que os recursos advindos da Alemanha não eram suficientes e também o número de órfãs chegou por volta de 100 meninas e adolescentes atendidas ao ano – de acordo com os registros das internas.

Era uma nova alternativa encontrada pelas Irmãs para ajudar a manter as despesas do Orfanato que só aumentavam com o número de órfãos que chegava. É importante destacar que as aulas eram de acesso igual tanto para as meninas órfãs, quanto para as meninas internas/externas, porém, o uniforme e os serviços realizados era o que diferenciava as meninas e a classe social que faziam parte. O trabalho realizado pelas Irmãs encheu os olhos não só daqueles que admiravam o trabalho social realizado pelas mesmas, mas também das famílias abastadas, visto que era uma novidade ter um local destinado à educação de mulheres, o que passou a despertar o interesse na população local e região.

[...] nessas escolas havia uma constante vigilância sobre as meninas e moças e era seguido o método pedagógico baseado no Ratio Studiorum dos jesuítas, com ensino de matérias que reforçassem “a cultura, a sociabilidade e a religiosidade das alunas, do que matérias voltadas para o conhecimento científico” com ensino de línguas estrangeiras, envolvendo doutrinação religiosa e de conceitos morais. Não visavam, por conseguinte, à profissionalização feminina, mesmo quando passaram a incluir matérias relacionadas às Ciências Biológicas e Físicas, a fim de exames de aprovação na Escola Normal, exceto para as aquelas que eram órfãs, devendo aprender desde cedo ofícios de costura e prendas domésticas (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

3. Do Orfanato ao Magistério: a formação de mulheres professoras

No Brasil, a primeira forma institucionalizada para formação profissional de professores primários no Brasil, as Escolas Normais começaram a ser criadas no país no século XIX, durante o Período Imperial. Nesse período, o governo e as classes sociais dominantes viam a formação de professores com uma maneira de civilizar o país, considerado ‘atrasado’ devido à falta de instrução. Deste modo, as Escolas Normais habilitariam os professores que seriam os responsáveis em formar cidadãos de acordo com os ideais de civilização e ordem. O ensino ofertado pelas Escolas Normais se reduzia, praticamente, à instrução da leitura, escrever, contar e rezar. A formação escolar não era de acesso a todos; pobres, negros, escravos e mulheres não podiam se

candidatar à vaga. Para ingressar na Escola Normal o candidato deveria apresentar um atestado de bom comportamento e moralidade, expedido pelo juiz de paz daquele lugar e as vagas eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino, de cor branca e família abastada (PRADO, 2020).

No início do século XX, o currículo relativo à educação feminina não primava pelo ensino de álgebra, gramática ou geometria, uma vez que estava atrelado à doutrina cristã voltada para leitura, escrita, cálculo elementar, as necessidades do lar e da família, acrescidos das aulas de agulha, costura, bordado e boas maneiras, visto que a preocupação era que as mulheres soubessem cuidar do lar e quando aparecessem em público não causasse vergonha ao marido ou aos pais, em razão de que a vida pública era reservada aos homens, cujo modelo de educação, típico da época, reforçava o lugar de filha, esposa, mãe e os espaços estreitos que cabia à mulher na época. A organização do ensino proposto para mulheres deveria ajudar na formação de requinte das meninas, uma espécie de polimento cultural. Essa preocupação com a educação feminina estava ligada à Teoria dos Ciclos Concêntricos: da mãe cristã para filhos cristãos; de filhos cristãos para famílias cristãs; das famílias cristãs para a sociedade cristã (MANOEL, 1996).

As crianças desamparadas eram um grande problema social no Brasil – século XIX e XX – o que levou os governos criarem orfanatos, reformatórios e instituições de acolhimento, tal fato levou a ampliar a possibilidade de acesso das mulheres à docência, pois o trabalho com as crianças desamparadas exigia mão-de-obra para ensinar nas instituições e tal serviço era tido como importante recurso pedagógico. As transformações advindas com as exigências internacionais da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho que impulsionasse o desenvolvimento urbano e, conseqüentemente, as mudanças sociais e econômicas, tornou imperativo que o acesso à educação escolar se ampliasse e com isso, se abriu mais espaço para a presença feminina na educação.

No município de Santarém/PA, a partir do funcionamento do prédio como convento, orfanato e internato, era crescente de número de órfãs e famílias que buscavam as Irmãs com interesse em colocar as meninas sob orientação da proposta educacional oferecida pelas mesmas, uma vez que era novidade um estabelecimento de ensino exclusivo para mulheres na região. Todo empenho nas articulações financeiras colaborou para que se criasse um suporte para as aulas práticas das órfãs e internas no desenvolvimento de atividades que lhes trariam algum tipo de aprendizagem no modelo de educação permitido para mulheres no início do século XX.

A base curricular em que se pautava o ensinamento dos saberes educadores da boa cristã, mãe e esposa, enfim, da mulher ideal a essa sociedade foi nomeada pelas próprias alunas de sociabilidade. A sociabilidade diz respeito às práticas educativas que fundamentavam a educação para a vida no lar e na comunidade. Eram formadas pelas disciplinas: Religião, Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Educação Moral (BARROS, 2010, p. 145).

A seguir, tem-se uma imagem das órfãs ajudando as Irmãs na Tipografia chamada de Santa Clara, onde se imprimia “O Mariano”, jornal oficial da Prelazia, que se tornou uma fonte de renda para as Irmãs e na outra imagem, vê-se as órfãs tendo aula de corte e costura como parte do ofício da aprendizagem estabelecida na instituição.

Figuras 08 e 09 - Meninas aprendendo seu ofício/ aula de corte e costura e tipografia



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Saber costurar era uma das principais prendas do ofício a serem aprendidas, uma vez que as mulheres que estavam no orfanato ou internato não eram direcionadas exclusivamente à vida religiosa, mas almejavam um casamento, visto que esse era um grande propósito das famílias de posses, preparar as futuras moças para contrair casamento com homens respeitáveis da sociedade. Para as órfãs que não entravam na vida religiosa, ao completarem a idade de sair do orfanato, o propósito seria de que as mesmas conseguissem se manter por meio de uma atividade remunerada.

A base curricular formada pela sociabilidade estava voltada para ensinamentos e aprendizagens de valores considerados importantes e necessários à formação da mulher. Dentre quais:

- a) Procedimentos/comportamentos, que compreendia um amplo leque de práticas (silêncio, castigos, andar, sentar, vestir, comer e saber receber e servir convidados);
- b) Educação Doméstica: cozinhar e costurar;
- c) Educação Religiosa: aprender respeitar e praticar os ensinamentos cristãos;
- d) Educação Moral e Cívica: amar, respeitar e servir à pátria e, por fim,
- e) Educação Física (BARROS, 2010, p. 145-146).

As órfãs realizavam os mais variados trabalhos como limpeza dos dormitórios, ajudavam na cozinha, na confecção de roupas de uso próprio, horta, galinheiro, tipografia, dentre outras coisas que constituía em uma forma de manutenção do orfanato e uma maneira de recompensar as suas estadias no orfanato.

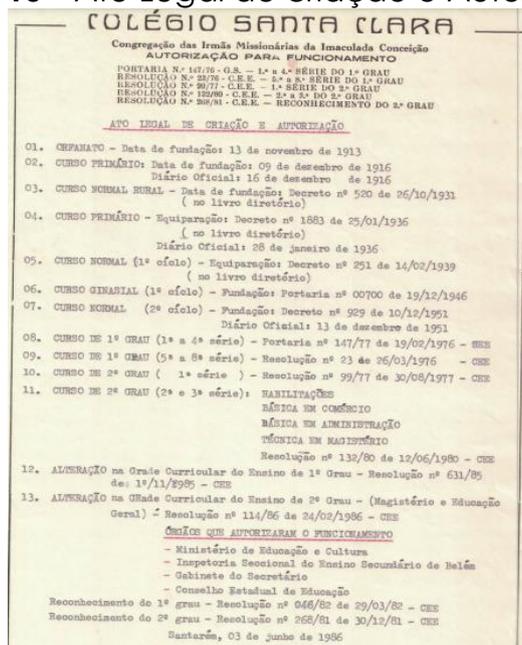
O Colégio Santa Clara funciona desde agosto de 1913, cujo atendimento iniciou mais como atendimento social e somente em 1916 foi autorizado a funcionar o Curso Primário, o que possibilitou uma preparação mais voltada para educação formal, não só das órfãs, mas das jovens da cidade e região.

Em 1939 passou a funcionar o Curso Normal que visava a formação de jovens que não podiam deslocar-se para a capital a fim de completar seus estudos, como também ao preparo de professores que pudessem servir as escolas do interior. Em 1946, após inúmeros telegramas enviados

ao MEC e muitas respostas negativas, foi concedida a autorização para o funcionamento para o Curso Ginásial. Em 1951 teve início o Curso Normal (2º ciclo) visando o preparo de professores primários que pudessem servir as escolas da cidade e do interior. Em 1976 o colégio foi autorizado a funcionar do 1º grau em 8 anos, extinguindo-se assim o Ginásial de 4 anos. Em 1981 foi reconhecido o curso de 2º grau, hoje Ensino Médio, no período de 1990 a 1998 para atender as exigências do CNE (Conselho Nacional de Educação), o colégio funcionou com Educação Geral – Científico, Humanas, Biológicas, e hoje o colégio funciona ofertando toda Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio). E há 110 anos mantém a proposta educacional que, de acordo com o histórico institucional, está inserido na realidade amazônica, voltado para a questão ambiental, cuja missão é a promoção da justiça e da paz.

O documento a seguir apresenta todos os Atos regulatórios para o funcionamento do Colégio desde a sua fundação como orfanato em 1913 até 1986 com os cursos profissionalizantes, dentre eles destaca-se o Curso do Magistério que funcionou até 1998.

Figura 10 - Ato Legal de criação e Autorização



Fonte: Acervo da secretaria do Colégio Santa Clara.

É de referir que a partir de 1930 as irmãs conseguiram, por meio da Congregação, a autorização do Curso Normal com o intuito de ampliar os estudos oferecidos no colégio. O principal objetivo era o atendimento das jovens que tinham interesse em continuar seus estudos, porém não podiam deslocar-se para a capital (Belém/PA). A Escola Normal e, posteriormente, o Curso do Magistério foi de fundamental importância para que as mulheres alcançassem níveis mais elevados de instrução e ocupassem espaços nunca vistos, apesar de ser uma luta histórica de combate à exclusão e marginalização, a mulher passou a receber reconhecimento intelectual e conquistar prestígio social, econômico e até político. A profissão do magistério reunia requisitos necessários para que elas fossem absorvidas pelo mercado de trabalho, o que lhes garantia uma certa independência, além de dar um grande passo na realização pessoal (ARRUDA, 2011).

Uma delas se refere à possibilidade de receber uma remuneração que permitisse sustentar-se com dignidade e, ainda que parcialmente, libertar-se da tutela masculina, que poderia ser compreendida, de certa forma, como uma tática de subversão a uma ordem disciplinar imposta por meio de discursos produzidos acerca da mulher no século XIX e consolidado no século XX. Nesse sentido, é possível sugerir que a profissão se adaptou àquilo que as mulheres desejaram naquele momento, aliando o desempenho de um trabalho remunerado às aspirações humanas e afetivas definidas pela sociedade (ARRUDA, 2011, p. 198).

Figura 11: Grupo de Mulheres estudantes do Curso Normal – Colégio Santa Clara



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Assim sendo, a educação feminina proposta pelas instituições confessionais teve um papel decisivo na organização da sociedade brasileira. O acesso da mulher à educação é, portanto, um fator marcante na sociedade contemporânea, embora a luta pela dignidade, respeito e igualdade de direitos sejam pautas permanentes de debates.

4. Considerações Finais

Com as mudanças ocorridas no período republicano, em especial com as exigências internacionais da substituição da mão-de-obra escrava para a industrialização, o panorama social do país se transformou, e a educação passou a fazer parte fundamental do projeto civilizatório, uma vez que o catolicismo estava sendo fortemente ameaçado com o avanço do protestantismo.

Neste contexto, as mulheres foram as principais destinatárias da fé e dos valores morais. O papel de educadora do lar criou a possibilidade de inserção da mulher no espaço de trabalho como professoras nas escolas públicas e privadas, cujo objetivo do ideário republicano era permitir o acesso de mulheres à educação para assumir com maestria o

papel de esposa dedicada, mãe exemplar, guardiã de um lar cristão e formadora dos futuros cidadãos que iriam preparar os jovens para governar a sociedade.

O município de Santarém foi pioneiro em toda a Região Oeste do Pará, no que se refere à criação de instituições escolares, na formação de mulheres para a docência que passou a atender os vários outros municípios, confirmando a relevância do Colégio Santa Clara como uma instituição formativa, cuja base foi o Orfanato feminino.

Referências

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ARRUDA, M. A. **Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas de Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BARROS, M. M. A. C. de. **O Farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José/Óbidos - PA (1950 a 1962)**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.

BURKE, P. História como memória social. In: **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COLARES, A. A. **História da Educação na Amazônia**. Questões de natureza teórico-metodológica: críticas e proposições. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. ISSN: 1676-2584 187.

COUTO, R. J. C. **Os Franciscanos Alemães no Baixo Amazonas (1907-1962): o protagonismo político educacional de Dom Amando Bahlmann**. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

GRAIM, G. **Dom Amando Bahlmann O.F.M. O Indomável Sacerdote – o ardoroso missionário**. Belém: Editora Supercores, 1991.

LAGE, A. C. P. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.3, v.32, p. 47-69, jul/set. 2016.

MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, T. P. **Estado, Igreja Católica e a Educação Feminina: O papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964)**. Macapá: PPGMDR/UNIFAP, 2014.

PRADO, D. S. do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Orientadora, Michele Rosset. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Edusc, 2005.

SAVIANI, D. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan/dez. 2005.

SANFELICE, J. L.; JACOMELI, M. R. M.; PENTEADO, A. E. A. (Org.). **Histórias de Instituições Escolares: Teoria e Prática**. Bragança Paulista: Margem Da Palavra, 2016. 304p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, A. F. de. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: o caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 107, p. 91-108, 2015.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

- CAPÍTULO 08-

O PANORAMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MOJUÍ DOS CAMPOS/PA (2013-2020)

Tânia Castro Gomes¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo integra a pesquisa de doutorado em desenvolvimento do programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)³. A investigação tem como objetivo geral analisar as ações indutoras de educação integral no município de Mojuí dos Campos/PA no período de 2013 a 2020. No entanto, neste texto apresentamos, o panorama educacional do município pesquisado. Para tanto, utilizou-se pesquisa documental buscando referenciais elaborados pelos governos federal, estadual e municipal e autores para embasar a temática do estudo.

Inicialmente apresentamos a localização geográfica do município de Mojuí dos Campos, sua origem e processo emancipatório. Em seguida destaca-se a história da Secretaria Municipal de Educação que, junto

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação na Amazônia (PEGDA), Associação em Rede, Doutorado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", HISTEDBR/UFOPA. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1637318779597566>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5092-5878>. E-mail: tcastrogomes45@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil, e do Programa de Pós-Graduação na Amazônia (PEGDA). Bolsista Produtividade CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", HISTEDBR/UFOPA. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

³ O PGEDA, é promovido por uma associação plena em rede de instituições de ensino superior na Região Norte do Brasil, entre elas a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) –, em desenvolvimento, ao qual estou regularmente matriculada e cuja pesquisa está vinculada à linha 2: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

com o município, conquista sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, haja vista que já existia, um sistema educacional, porém ligado e dependente do município de origem, Santarém/PA. Posteriormente, abordamos o contexto educacional no período de 2013 a 2020, que corresponde ao recorte temporal do estudo e por último as considerações finais.

2. ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE MOJUI DOS CAMPOS/PA

O município de Mojuí dos Campos, iniciou sua história como um pequeno povoado pertencente ao município de Santarém/PA por volta de 1914, constituindo-se de famílias nordestinas que foram atraídas pelo trabalho nos seringais da Amazônia, na década de 1940. O povoado foi elevado à categoria de vila por meio da Lei Estadual nº 3.227, de 31 de dezembro de 1964⁴, com o nome de Mojuí dos Campos, pelo governador do estado Coronel Jarbas Passarinho. Na década de 1980, foi elevada à categoria de distrito. Ressalte-se que não foi encontrado documento que registre com exatidão a data de elevação de Mojuí dos Campos ao padrão de distrito de Santarém.

Sua emancipação política, por meio do processo eleitoral, deu-se em 2012. Porém, desde os anos de 1990 já existia a movimentação pela separação do município de Santarém, do qual fazia parte enquanto vila. Em seu processo de emancipação política para a criação do município, passou por todos os procedimentos legais. O Projeto de Lei nº 93/90, acompanhado de um abaixo-assinado com 155 assinaturas e apresentado pelo deputado estadual Bira Barbosa, deu início ao processo de criação do município de Mojuí dos Campos. Submetido à Assembleia Legislativa do Pará, porém, não foi apreciado e arquivado em 10 de setembro de 1991. No entanto, a partir de contínuas

⁴ Ver <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.html>.

articulações políticas, em dezembro de 1991, o deputado estadual Wilmar Freire, fundamentado em um novo abaixo-assinado com 160 assinaturas dos moradores do Distrito de Mojuí dos Campos, solicitou o desarquivamento do processo e providências para a emancipação.

O projeto tramitou nas Comissões de Divisão Administrativa e Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA),⁵ com a realização e aprovação de um plebiscito, que foi realizado em 09 de outubro de 1995 e anulado por conta de indícios de atos ilícitos.⁶ Em 1998, em um novo processo de tramitação da solicitação de plebiscito, ele foi aprovado para acontecer em 7 de julho de 1999, culminando em sua aprovação e, conseqüentemente, aprovação pela Comissão de Divisão Administrativa da Assembleia Legislativa do Projeto de Lei nº 186/99, transformando-o na Lei Estadual 6.268 de 1999⁷. Apesar disso, só foi emancipado em 2009 pelo Tribunal Superior Eleitoral, que definiu as eleições para outubro de 2012, marco de sua independência política.

A estrutura administrativa do poder executivo municipal foi idealizada a partir da Lei nº 001, de 15 de janeiro de 2013, conforme figura 01, dividida originalmente em atividades-meio, atividades-fim e órgãos deliberativos, consultivos, normativos e de assessoramento.

⁵ Ver <https://blogdojurandiransselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.html>.

⁶ Ver mais informações em *Jornal de Santarém*, Santarém, 08 a 14 de dezembro de 1995. Página 5 – 1º e 2º cadernos.

⁷ Ver <https://blogdojurandiransselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.html>.

Figura 01 – Estrutura Administrativa do Poder Executivo do Município de Mojuí dos Campos/PA.



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir da Lei 001, de 15 de janeiro de 2013.

O município de Mojuí dos Campos, *lócus* da pesquisa, é o mais novo município criado no estado do Pará e está localizado na região do Baixo Amazonas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), possui uma população estimada em 16.282 pessoas. Apoiados nas informações do IBGE (2022), sua área territorial abrange cerca de 4.988.236 Km², com sua área urbanizada de 6,07 km (IBGE, 2019). Pela informação referente à área urbanizada, inferimos que seu território é eminentemente rural, pois 0,12% da área total representa a zona urbanizada e 99,88%, a zona rural. A população, em sua maioria, sobrevive do plantio de mandioca, feijão, arroz, milho, extração de madeira, pimenta do reino (que está em decadência), ou seja, tem como principal base econômica a agricultura. Temos também a pecuária e, nos últimos anos, o plantio de milho e soja em grande escala feitas por produtores vindos do Centro Oeste do Mato Grosso.⁸

Mojuí dos Campos é um município que faz parte da Região Metropolitana de Santarém (RMS). De acordo com a Constituição Estadual do Estado do Pará, no capítulo IV, que trata da Organização Regional, no artigo 50, § 2º:

⁸ Ver <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.html>.

O Estado poderá, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por grupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (PARÁ, 1989, p. 19).

Neste sentido, A RMS foi criada pela Lei Complementar nº 079, de 17 de janeiro de 2012, visando a organização regional de municípios próximos e limítrofes. Desta, fazem parte os municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos. Assim, Mojuí dos Campos foi se integrando aos outros municípios que fazem parte da RMS, sem, no entanto, deixar de ter suas próprias autonomias: política, financeira e administrativa, garantidas em lei.

3. A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED): APONTAMENTOS INICIAIS

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) foi criada em 15 de janeiro de 2013 pela Lei Municipal nº 001⁹, juntamente com todas as estruturas administrativas concebidas para gerir o município de Mojuí dos Campos. A SEMED iniciou suas atividades na Escola Júlio Walfredo Ponte, primeiro espaço utilizado pelo poder executivo para organizar as ações governamentais relacionadas à educação. Atualmente, desde 10 de junho de 2022, situa-se na Tv. 06 de janeiro, nº 3035, Centro, CEP: 68.129-000.

O primeiro Secretário de Educação foi o vice-prefeito Antônio Juvenal Arruda de Oliveira, com formação em Pedagogia. Assim, como o governo perdurou por 08 anos, pois o prefeito se reelegeu para um segundo mandato, Antonio Juvenal também permaneceu no cargo de secretário municipal de educação pelo mesmo período. Uma das características observada naquela época foi a pouca rotatividade na equipe da SEMED.

⁹ Dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.mojuidoscamos.pa.gov.br/leis.php>.

Em síntese, o quadro 01 apresenta o demonstrativo dos secretários municipais de Mojuí dos Campos (2013-2022):

Quadro 01 – Secretários Municipais de Mojuí dos Campos/PA (2013-2022)

| PREFEITO | PERÍODO DO MANDATO | SECRETÁRIO (A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO | PERÍODO NO CARGO |
|----------------------------|--------------------|---------------------------------------|--|
| Jailson da Costa Alves | 2013 - 2016 | Antônio Juvenal Arruda de Oliveira | 2013 - 2016 |
| Jailson da Costa Alves | 2017 - 2020 | Antônio Juvenal Arruda de Oliveira | 2017 - 2020 |
| Marco Antônio Machado Lima | 2021 - 2024 | Ediclei Jadson da Silva Gomes. | Jan a Nov/2021 |
| | | Helcías Coelho Lima Filho | Nov. de 2021 a fev. de 2022 |
| | | Elizângela Ferreira de Aguiar Bezerra | Fev. de 2022 aos dias atuais ¹⁰ |

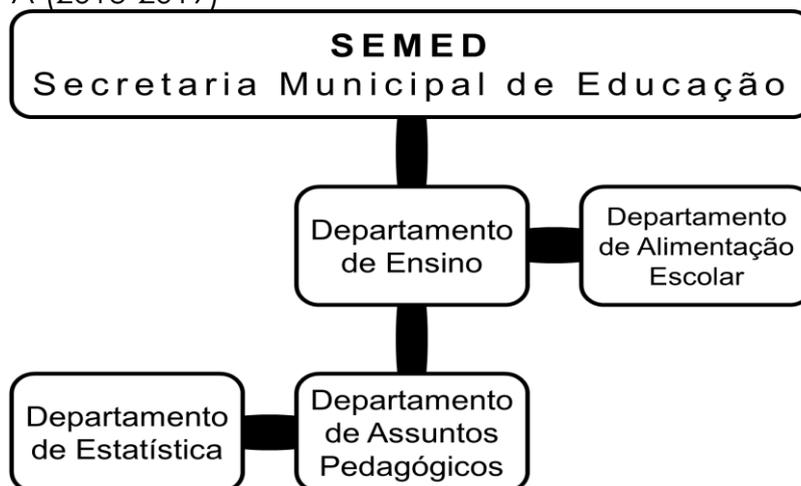
Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir dos decretos municipais disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Mojuí dos Campos/PA.

3.1 MISSÃO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEMED

Em 2013, a SEMED tinha como missão complementar e promover a educação na rede pública municipal regular, bem como a educação especializada – educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva –, atendendo aos parâmetros da Lei nº 9394/96. De acordo com os dados oficiais da prefeitura do município, o organograma da SEMED foi definido de acordo com a Lei Municipal 001/2013, que dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal, e dá outras providências, ficando estabelecido, de acordo com a figura 02:

¹⁰ Na época da pesquisa, julho de 2022.

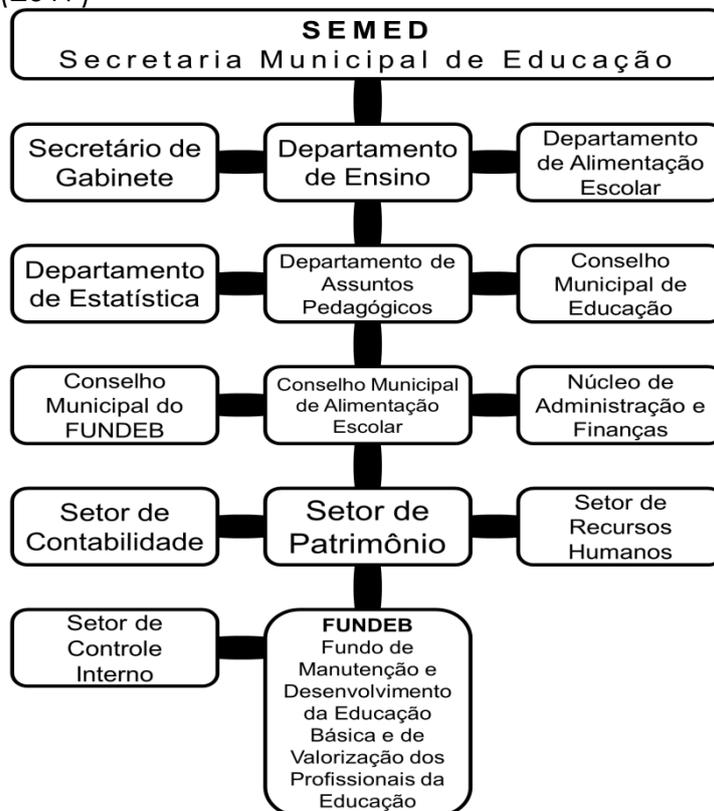
Figura 02 – Organograma da SEMED do município de Mojuí dos Campos/PA (2013-2019)



Fonte: Lei Municipal 001/2013.

Em 2020, o organograma foi alterado pela Lei Municipal nº 103, de 2019, ficando assim atualizado:

Figura 03 – Organograma da SEMED do município de Mojuí dos Campos/PA (2019)



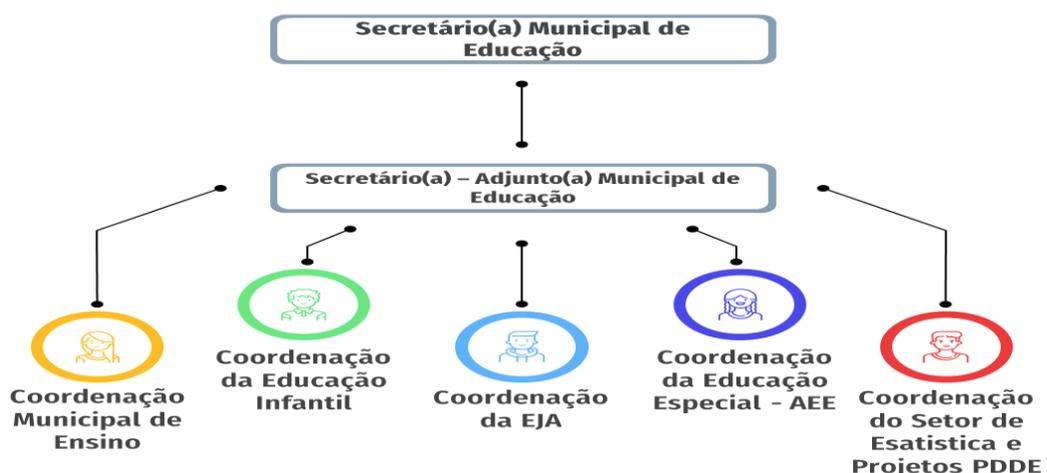
Fonte: Lei Municipal nº 103 de 2019.

Além dos departamentos já existentes, foram acrescentados: secretário de gabinete, os setores de: contabilidade patrimônio, recursos humanos e controle interno; uma área específica para o FUNDEB, além dos conselhos municipais de acompanhamento e controle social: de Educação, de Alimentação escolar e do FUNDEB. Acrescenta-se aos documentos oficiais, leituras e pesquisas nas quais, foi possível compreender que a SEMED foi se estruturando com coordenações básicas com o compromisso de assegurar as incumbências educacionais conduzidas pelo sistema municipal de ensino e se organizou em cinco coordenações: Coordenação Municipal de Ensino; Coordenação de Educação Infantil; Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação da Educação Especial e Coordenação do Setor de Estatística e Projetos PDDE.

A partir desta compreensão, elaboramos a figura N. 04, identificando de maneira sintética informações que estão de acordo com o Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos/PME-MC (2015-2025).

Figura 04 – Estrutura administrativa da SEMED do município de Mojuí dos Campos/PA (2013)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED DO MUNICÍPIO DE MOJUÍ DOS CAMPOS – PA



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos/PA – PME-MC (2015/2025).

Na figura, a SEMED tinha como dirigentes um secretário municipal e seu assessor imediato, denominado secretário adjunto. Estava dividida em cinco grandes áreas: (1) a coordenação de ensino responsável pelo ensino fundamental, competência do município, e pela construção e funcionamento da estrutura do sistema municipal de educação. (2) a coordenação de educação infantil, sob responsabilidade específica. Somada a essas duas coordenações, encontravam-se mais duas responsáveis por modalidades de ensino: (3) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e (4) Educação Especial materializada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em acréscimo também foi aditado (5) a coordenação do setor de estatísticas e projetos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). O setor de estatísticas tinha a função de organizar os dados oriundos do rendimento educacional do município, que migram para o Censo Escolar. É a partir das informações contidas no Censo, cujo critério é o número de alunos do ano anterior, que a escola busca e obtém ações, programas, projetos e recursos financeiros do governo federal.

4. CONTEXTO EDUCACIONAL DE MOJUÍ DOS CAMPOS (2013-2020)

Até 2012, a educação de Mojuí dos Campos (vila pertencente ao município de Santarém) estava vinculada ao sistema municipal de ensino de Santarém, com sua rede de escolas organizada de acordo com a disposição da Secretaria Municipal de Educação e Desporto do referido município. Em 2013, com sua emancipação política, a SEMED do município de Mojuí dos Campos, além dos desafios iniciais, organizou a rede de escolas sob sua responsabilidade. Naquele ano, a organização de seu sistema municipal de ensino continha 67 escolas pertencentes à rede municipal, incluso o atendimento nas zonas rural e urbana, 00 da rede privada e 01 escola de ensino médio vinculada à 5ª Unidade Regional de Ensino, com sede no município de Santarém/Pa das escolas da rede municipal, em 2013, 63 pertenciam a zona rural enquanto que 4 pertenciam a zona urbana.

O que nos chama atenção no quantitativo das unidades escolares municipais é a quantidade de escolas atendidas na zona rural. Vale ressaltar que não são todas as escolas da zona rural que têm sua autonomia administrativa, no que concerne a legalidade de expedição da documentação dos alunos. São organizadas por polo, sendo a maioria vinculada a uma escola da zona urbana ou da zona rural. A distribuição e atendimento das escolas na rede municipal foi organizada de acordo com polos, existindo uma escola sede responsável pela gestão pedagógica, financeira, administrativa e jurídica das escolas sob sua responsabilidade. No período de 2013 a 2020, a cada ano letivo, esses polos sofriam variações quanto ao número de polos e a quantidade de escolas agregadas à sede, demonstrado do quadro 02:

Quadro 02 – Quantitativo das escolas polos e localização (2013-2020)

| ANO | Nº DE ESCOLA POLO | Nº DE ESCOLA POLO E LOCALIZAÇÃO |
|------|-------------------|---------------------------------|
| 2013 | 12 | 03 ZU ¹¹ |
| | | 09 ZR ¹² |
| 2014 | 14 | 03 ZU |
| | | 11 ZR |
| 2015 | 14 | 03 ZU |
| | | 11 ZR |
| 2016 | 15 | 04 ZU |
| | | 11 ZR |
| 2017 | 16 | 05 ZU |
| | | 11 ZR |
| 2018 | 17 | 05 ZU |
| | | 12 ZR |
| 2019 | 16 | 05 ZU |
| | | 11 ZR |
| 2020 | 16 | 05 ZU |

¹¹ ZU corresponde à Zona Urbana.

¹² ZR corresponde à Zona Rural.

| | | |
|--|--|-------|
| | | 11 ZR |
|--|--|-------|

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir dos dados estatísticos fornecidos pela SEMED (2022).

Em 2013, de acordo com as estatísticas escolares, foram atendidos um total de 5.008 alunos nas 67 escolas municipais. Das 67 escolas, os níveis oferecidos foram:

Quadro 03 – Número de escolas e níveis atendidos

| QUANTITATIVO DE ESCOLAS | NÍVEIS DE ENSINO ATENDIDOS |
|-------------------------|--|
| 66 | Ensino Fundamental de 09 anos |
| 21 | Ensino Fundamental de 08 anos |
| 21 | Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries |
| 19 | Educação Infantil Pré-Escolar |
| 10 | Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir dos dados estatísticos fornecidos pela SEMED (2022).

Constata-se, no quadro 03, que o município assumiu o ensino em sua atuação prioritária, porém, na educação infantil, atendeu somente a pré-escola, e ofereceu completamente o ensino fundamental.

Pelas pesquisas realizadas no Censo Escolar/INEP, podemos identificar que as modalidades de ensino ofertadas pelo município de Mojuí dos Campos, no período de recorte da pesquisa, foram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No quadro 04, demonstramos os alunos atendidos nas referentes modalidades:

Quadro 04 – Matrículas por modalidades de ensino (2013-2020)

| MODALIDADES | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | TOTAL |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Educação de Jovens e Adultos | 9 | 16 | 13 | 7 | 2 | -- | -- | -- | 47 |
| Educação Especial | 76 | 85 | 82 | 112 | 137 | 157 | 195 | 181 | 1.025 |
| Educação do Campo | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Educação Profissionalizante | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Educação a Distância | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Censo Escolar/INEP.

Como constata-se no quadro de número 4, foi diminuindo a procura pela EJA e atualmente o município não oferece a modalidade, que tem o caráter de suplência, habilitando para a continuidade no ensino. De acordo com a LDB 9394/96, a EJA se faz necessária para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade em seus estudos no ensino fundamental e médio em idade própria. Assim, podemos inferir que o município conseguiu atingir a correção de fluxo necessária para a eliminação da modalidade na rede de ensino.

De modo mais detalhado, agrupamos informações na tabela 01 para que possamos visualizar, sinteticamente, o número de matrícula por nível de ensino e modalidade atendidas:

Tabela 01 – Número de matrículas total do município de Mojuí dos Campos/PA – Censo Escolar (2013-2020)

| NÍVEL DE ENSINO | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| CRECHE | 0 | 0 | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| PRÉ-ESCOLA | 467 | 495 | 476 | 540 | 623 | 616 | 614 | 642 |
| 1ª a 4ª Anos Iniciais | 2.483 | 2.317 | 2.395 | 2.230 | 2.169 | 2.178 | 2.006 | 1.902 |

| | | | | | | | | |
|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 5ª a 8ª | 1.513 | 1.563 | 1.578 | 1.506 | 1.863 | 1.851 | 1.920 | 1.805 |
| Anos Finais | | | | | | | | |
| EJA Fundamental | 304 | 320 | 162 | 82 | 55 | 21 | --- | --- |
| Ensino Médio | 655 | 650 | 656 | 677 | 610 | 720 | 781 | 1.037 |
| CRECHE | 0 | 0 | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| PRÉ ESCOLA | 1 | 2 | 4 | 9 | 10 | 8 | 7 | 11 |
| 1ª a 4ª | | | | | | | | |
| Anos Iniciais | 54 | 55 | 54 | 68 | 72 | 78 | 107 | 79 |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL | | | | | | | | |
| 5ª a 8ª | | | | | | | | |
| Anos Finais | 13 | 19 | 24 | 35 | 48 | 55 | 67 | 75 |
| EJA Fundamental | 9 | 16 | 13 | 7 | 2 | --- | --- | --- |
| Ensino Médio | 8 | 9 | --- | --- | 7 | 16 | 14 | 16 |
| TOTAL | 5.507 | 5.446 | 5.362 | 5.154 | 5.459 | 5.543 | 5.516 | 5.567 |

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Censo Escolar/INEP.

Podemos constatar, pelo número de matrículas, como a política educacional foi acontecendo e formando a história do município. De 2013 até 2014, após cinco anos da publicação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental de 08 para 09 anos e condiciona obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental para 06 anos de idade, observamos a coexistência dos dois sistemas: o de oito anos/séries e o de 09 anos/anos até a terminalidade do sistema de oito anos que, em 2016, deixa de existir na rede municipal de ensino. Apresentamos o comparativo do ensino de oito e nove anos:

Quadro 05 – Comparativo das mudanças na organização do ensino de 09 anos na educação básica.

| EDUCAÇÃO INFANTIL | | 08 ANOS | | 09 ANOS | | ATUAÇÃO PRIORITÁRIA |
|--------------------|----------------|-----------------|------------|---------------|------------|--------------------------------------|
| | CRECHE | | 0 a 3 anos | | 0 a 3 anos | |
| PRÉ-ESCOLA | | 3 a 6 anos | | 4 e 5 anos | | |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 1 ^o | SÉRIES INICIAIS | 07 anos | ANOS INICIAIS | 06 anos | MUNICÍPIO, ESTADO E DISTRITO FEDERAL |
| | 2 ^o | | 08 anos | | 07 anos | |
| | 3 ^o | | 09 anos | | 08 anos | |
| | 4 ^o | | 10 anos | | 09 anos | |
| | 5 ^o | SÉRIES FINAIS | 11 anos | ANOS FINAIS | 10 anos | |
| | 6 ^o | | 12 anos | | 11 anos | |
| | 7 ^o | | 13 anos | | 12 anos | |
| | 8 ^o | | 14 anos | | 13 anos | |
| | 9 ^o | | | | 14 anos | |

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir da Lei 9.394/96 e Lei nº 11.274/06.

Em consequência desta lei, a Educação Infantil também sofre alterações, pois antes o atendimento era de 0-3 anos na creche e 4-6 na pré-escola, e, a partir do ensino fundamental de 9 anos, o atendimento ficou de 0-3 anos para a creche e 4-5 anos para a pré-escola. No entanto, é importante ressaltar, retomando a Constituição Federal (C.F.) de 1988, em seu artigo 208, que reafirma o dever do Estado para com a educação mediante garantias para prover e ordenar o atendimento educacional. A legislação não assegura o direito público e subjetivo à fase da educação infantil que corresponde à creche (ASSIS, 2016). Assis afirma que:

Na Constituição brasileira o direito público subjetivo está presente no parágrafo primeiro do artigo 208 com a seguinte redação: 'O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo'. Da leitura do parágrafo podemos identificar que existe duas características cumulativas que determinam qual educação é direito público subjetivo, quais sejam: ser obrigatório e ser gratuito (2016, p. 44).

No artigo 208, além do que já foi discutido, no inciso I, “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso em idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)” (BRASIL, 1988), deixando clara a faixa etária de atendimento.

Na tabela 02, abaixo, apontamos os resultados do rendimento escolar:

Tabela 02 – Taxa de matrícula e rendimento escolar do ensino fundamental em Mojuí dos Campos/PA (2013-2020)

| ANO | ENSINO FUNDAMENTAL | | | | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|------|------|------|----------------------------------|------|------|------|
| | ENSINO BÁSICO (ANOS INICIAIS) | | | | ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) | | | |
| | MAT. | APR. | REP. | DES. | MAT. | APR. | REP. | DES. |
| 2013 | 2.483 | 93,6 | 5,2 | 1,2 | 1.513 | 91,4 | 5 | 3,6 |
| 2014 | 2.317 | 91,6 | 7,6 | 0,8 | 1.563 | 91,1 | 6,4 | 2,5 |
| 2015 | 2.395 | 92,4 | 6,0 | 1,6 | 1.578 | 91,3 | 5,3 | 3,4 |
| 2016 | 2.230 | 91,7 | 7,3 | 1,0 | 1.506 | 91,2 | 6,0 | 2,8 |
| 2017 | 2.169 | 94,2 | 5,5 | 0,3 | 1.863 | 92,9 | 5,0 | 2,1 |
| 2018 | 2.178 | 93,5 | 6,0 | 0,5 | 1.851 | 93,2 | 6,1 | 0,7 |
| 2019 | 2.006 | 94,4 | 5,5 | 0,1 | 1.920 | 93,1 | 6,1 | 0,8 |
| 2020 | 1.902 | 99,9 | 0,0 | 0,1 | 1.805 | 99,9 | 0,1 | 0,0 |
| TOTAL DE MATRÍCULAS | 17.680 | | | | 13.599 | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Com os dados apresentados na tabela 02, faz-se necessário apontar o progresso nos índices do rendimento escolar aferido pela avaliação em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB que, a partir dos resultados, gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município em que a pesquisa está sendo realizada, mesmo considerando que existem muitos aspectos observados, não somente a avaliação em si, mas as instituições escolares como um todo mediante suas singularidades: administrativa, pedagógica, índices do rendimento escolar, aprovação, reprovação e evasão dentre outros.

Quadro 06 – IDEB referente aos anos iniciais 4ª série/5º ano, metas projetadas e observadas do município de Mojuí dos Campos/PA

| ANOS | ANOS INICIAIS | | | | | ANOS FINAIS | | | | |
|-------------------------|------------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|
| | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| METAS PROJETADAS | XX ¹³ | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,3 | XX ¹⁴ | 3,8 | 4,0 | 4,3 | 4,5 |
| IDEB OBSERVADO | 4,1 | 4,7 | 5,0 | 5,0 | 4,9 | 3,5 | 3,8 | 4,2 | 4,2 | 4,4 |

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do IDEB/INEP.

A avaliação, de acordo com o IDEB, revela que os resultados apesar de ser um município em fase de organização apresenta índices dentro das metas estabelecidas e, na sequência, em 2015, apresenta um crescimento e se estabiliza nos anos subsequentes.

No entanto, Barbosa e Mello (2015, p. 107) nos chamam atenção de que,

[...] apesar das críticas e diante das limitações desse indicador, acredita-se que eles fornecem informações importantes sobre as escolas, sobretudo, porque tem sido um instrumento que consegue gerar dados para grande parte das escolas brasileiras em todos os estados e quase na totalidade dos municípios.

Paulatinamente também se constata que acontece a regressão no número de estudantes atendidos na EJA, extinto a partir de 2019. Outro fator que chama a atenção é o fato de, mesmo sob responsabilidade exclusiva do município, a educação infantil só é contemplada no atendimento da pré-escola e, pelas estatísticas oficiais, o atendimento de creche não aconteceu. Porém, de acordo com as discussões anteriores sobre a creche e o direito público e subjetivo que enfatiza a não obrigatoriedade do atendimento à creche enquanto a

¹³ Sem projeção para este ano por conta das estimativas de projeção terem sido feitas antes da autonomia política do município de Mojuí dos Campos.

¹⁴ Sem projeção para este ano por conta das estimativas de projeção terem sido feitas antes da autonomia política do município de Mojuí dos Campos.

responsabilidade primeira dos entes federados não estiver alcançada, Assis analisa que:

[...] a atenção municipal com a educação será voltada para o que está identificado como público subjetivo, por que obrigatório e gratuito, cuidando de oferecer primeiro a pré-escola e o Ensino Fundamental, alcançando a universalização, para depois concentrar esforços na creche (2016, p. 47).

A legislação não impede que o município ofereça a etapa da educação infantil completa: creche e pré-escola, contudo se o município ainda não tem estrutura e condições adequadas ao oferecimento de creche, como é o caso do município estudado, oferecê-la de qualquer modo também se caracteriza como um ato de irresponsabilidade para com a formação do educando e compromete o ensino.

Um outro desafio encontrado pela Secretaria de Educação foi a reorganização de seus documentos curriculares a partir da Base e Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovado em 2017 e implementado nos anos subsequentes, iniciando gradativamente com a educação infantil de maneira indispensável em 2020, que não chegou a acontecer por conta da pandemia de Covid-19, no início de 2020.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama educacional destacado neste estudo, mostra dentre outras particularidades o crescimento ou decréscimo do atendimento da rede municipal por escolas na zona urbana e na zona rural de Mojuí dos Campos, o que corrobora a afirmação que o município, mesmo depois de 12 anos de sua emancipação, ainda possui fortes características rurais, considerando o número de escolas urbanas.

Mesmo diante da possibilidade do regime de colaboração entre os entes federados no que concerne à atuação prioritária do ensino fundamental, que não é de responsabilidade exclusiva de um ou outro sistema educacional, a SEMED assumiu em seu sistema municipal não somente a educação infantil, mesmo que de forma parcial, a pré-escola,

como também o fundamental completo, pois no município “novo” havia somente uma escola estadual que atendia o ensino médio, ainda autoridade da 5ª Unidade Regional de Educação, no município de Santarém. Neste sentido, o ensino médio é oferecido pela rede estadual de ensino e possui somente uma escola ainda sob jurisdição do município de Santarém/PA.

Diante do contexto apresentado, observamos que, com a autonomia política e administrativa institucionalizada pelo município de Mojuí dos Campos/PA, se estende a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional sem, no entanto, deixar de fazer a adesão ao proposto pela esfera estadual e federal, influenciando e sendo influenciado pelas políticas nacionais.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Jurandir. Mojuí dos Campos: Festa da Integração Nordestina começa hoje. 11 de julho de 2019. **Blog do Jurandir Anselmo**. Disponível em: <https://blogdojurandiranselmo.blogspot.com/2019/07/mojui-dos-campos-festa-da-integracao.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Creche não é direito público subjetivo: uma questão de política pública ou de interpretação jurídica? In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; COSTA, Sinara Almeida da. (org.). **A educação infantil no centro do debate**: do direito adquirido às práticas cotidianas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Curitiba: CRV, 2017, p. 55-73.

BARBOSA, J. M. Silva; MELLO, R. M. A. Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 106-123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/505>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, Brasília, DF: Presidência da

República, [2006]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://planalto.gov.br/civil_03/LEIS/9394.htm. Acesso em: 02 set. 2022.

EDUCANORTE. **Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA**. Apresentação. Disponível em:
<http://www.educanorte.proesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>. Acesso em: 29 jan. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área territorial brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/mojui-dos-campos.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta Matrícula, 2020**. Página Inicial. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>. Acesso em: 13 dez. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas Censo Escolar, 2022**. Página Inicial. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 18, dez. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB Resultados, 2022**. Página Inicial. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 19 dez. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Rendimento, 2022**. Página Inicial. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 26 dez. 2022.

MÁRIO FEITOSA IDEALIZA FRAUDE EM MOJÚÍ. **Jornal de Santarém**. Santarém, 08 a 14 de dezembro de 1995. 1º Caderno.

MOJÚÍ DOS CAMPOS (PA). **Lei Municipal nº 001, de 15 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.mojuidosc campos.pa.gov.br/leis.php>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

MOJUÍ DOS CAMPOS (PA). **Lei nº 103, de 11 de janeiro de 2019**. Altera a Lei nº 001 de 2013 que dispõe sobre a estrutura administrativa do poder executivo municipal de Mojuí dos Campos e dá outras providências. Disponível em: https://www.mojuidosc campos.pa.gov.br/arquivos/22/_103_2019.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2023.

MOJUÍ DOS CAMPOS (PA). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos 2015 – 2025**.

MOJUÍ DOS CAMPOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Dados Estatísticos 2013 – 2020**. Mojuí dos Campos, Pará, 2022.

PARÁ. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Pará**. Belém, 1989. Disponível em: https://alepa.pa.gov.br/midias/midias/1247_constituicao_do_para_-_simple_s_-_atualizada_ate_junho_de_2022_-_oficial.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

PARÁ. **Lei Complementar nº 79, de 17 de janeiro de 2012**. Cria a Região Metropolitana de Santarém com base no § 2º do art. 50 da Constituição Estadual e dá outras providências. Belém, PA, Assembleia Legislativa do Estado do Pará, [2012]. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/190#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%2079%2C%20DE,Estadual%20e%20dá%20outras%20providências>. Acesso em: 07 abr. 2023.

-CAPÍTULO 09-

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM/PA¹

Ângela Rocha dos Santos²

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares³

1. Introdução

Este capítulo aborda a temática do direito à educação integral com reflexões a respeito da relação entre o planejamento educacional e a garantia deste direito no Brasil, considerando o contexto da Região Metropolitana de Santarém, estado do Pará (RMS/PA). Inicialmente, apresenta-se a conceituação e termos relacionados ao direito à educação integral, tais como, a política pública, política educacional e planejamento público educacional. Prossegue, com aspectos históricos, legais e de conteúdo do direito à educação integral no Plano Nacional de Educação no Brasil, evidenciando a Meta 6 (educação integral) contida na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

E, finaliza com reflexões sobre o contexto da RMS/PA, do período de 2015 a 2021, tecendo apontamentos da realidade pesquisada diante a compreensão sobre educação integral como direito humano, social e de cidadania, tendo como referencial teórico de Saviani (2021), a partir

¹ O presente texto está vinculado à pesquisa em andamento do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA).

² Doutoranda em Educação (PGEDA/UFOPA), Polo Santarém, Turma 2021. Mestra em Educação (PPGE/UFOPA). Membro do Grupo Histedbr/UFOPA. Servidora pública federal, cargo de Pedagoga, lotada na Pró-reitoria de Ensino de Graduação. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1241988046707645>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0003-8362>. E-mail: angela.santos@ufopa.edu.br

³ Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFOPA), dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE e PGEDA) da UFOPA. Bolsista Produtividade CNPq. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, HISTEDBR. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br.

da perspectiva dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica (PHC). Pois, concebe-se a educação integral a ser alicerçada a partir da compreensão da função social da educação, da escola pública, da organização do trabalho pedagógico, dos sistemas de ensino, da formação *omnilateral* e politécnica para sua efetivação enquanto o direito.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PLANEJAMENTO E A POLÍTICA PÚBLICA

O direito à educação integral requer uma formação humana que contemple suas múltiplas dimensões (físico, psicoemocional, social, política, artística). E, que vise o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (finalidades), para formação crítica, de autonomia, para condições de transformação social, na busca por uma formação *omnilateral*⁴, considerando um direito de dever do Estado e de dignidade humana (GANZELI, 2017; COLARES; CARDOZO; ARRUDA, 2021). Nesta perspectiva, a educação integral como direito requer, também, situá-la como política pública no âmbito do planejamento do poder público (União, Estados e Municípios), enquanto exigência constitucional, tendo em vista sua inserção, configuração e efetivação na pauta da política pública educacional brasileira.

E, ao tratar a ação do Estado e o direito à educação integral, percebe-se que este resulta na compreensão que toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo, (MENDES, 2006). Além disso, ainda são muitos os desafios da sociedade e educação brasileira, pois deve reconhecer que são diferentes atores e sujeitos envolvidos na política pública social e educacional, desde o planejamento, formulação, implementação e avaliação (PEREZ, 2010). Neste sentido, para melhor entendimento sobre

⁴ *Omnilateral*, finalidade, síntese da "formação humana integral: a cognoscibilidade, a habilidade, a sensibilidade e a sociabilidade, e que o constituem como princípio pedagógico". (MACIEL; BRAGA, 2007, p.61).

políticas (públicas) educacionais e planejamento público, faz-se necessário considerar a revisão de literatura⁵ sobre os termos e suas concepções.

2.1. Políticas públicas educacionais

Ao abordar sobre políticas educacionais, no âmbito de políticas públicas sociais, entende-se a educação ao tornar-se constitucionalmente como direito de todos e dever do Estado, como política pública. Neste contexto, Höfling (2001), conceitua a política pública como

[...] o “Estado em ação” [...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. [...] E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Em conformidade Höfling (2001) ao tratar sobre política pública, caracterizado como padrão de proteção social, implementado por responsabilidade do Estado, enquanto serviço público e não privado. O que deve ser almejado como política de Estado e não apenas de governos assim analisado por Oliveira (2011). Deste modo, Azevedo (2001, p.5) enfatiza que ‘abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: espaço teórico-analítico

⁵ A partir de estudos do aporte teórico de Höfling (2001), Oliveira (2011), Azevedo (2001), Azevedo e Aguiar (2001), Arretche (2003), Azevedo (2001, 2002), Cury (2010), Souza C. (2006), Oliveira (2011), Saviani (2006, 2010, 2013), Shiroma, Evangelista e Otoni (2011), Perez (2010), dentre outros.

próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”.

Em outras palavras, a política pública de corte social, (AZEVEDO, AGUIAR, 2001), como a ação (ou não ação) social do papel do Estado, o que espera ser destinada para ampliação de oportunidades e redução de desigualdades, bem como a materialidade da política pública, perante a população. Azevedo (2003, p. 38), ressalta-se ainda que a política pública “é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. O que, também, se encontra análise da educação integral como política pública educacional, de natureza social, o que requer considerar a relação entre Estado e sociedade, os diferentes interesses sociais, ou seja, conforme Abbiati (2019), analisar o projeto de sociedade que se pretende viabilizar, materializar por meio a ação estatal.

No campo legal, a CF de 1988 determina à União, Estados e Municípios, que as políticas públicas educacionais possam ser de fato uma educação republicana, cidadã e de qualidade social para todos, (SAVIANI, 2021). Entretanto, a complexidade de contextos dos Municípios brasileiros, em especial do contexto amazônico, desafia historicamente o processo do direito à educação integral à classe trabalhadora.

2.2. Planejamento público educacional

O planejamento público governamental é um importante instrumento para a construção e efetivação de políticas públicas (sociais) educacionais. Porém, situa-se num campo antagônico, de diferentes concepções de educação e atores sociais envolvidos no processo de planejar e ao próprio ato educativo. (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2018; SCAFF ET AL, 2019). Em seu percurso histórico, o planejamento possui concepções de formas diferentes e configuradas em consonância aos modelos do processo produtivo de sua sociedade, o que tem perpassado pela definição de tendências pedagógicas. Dentre elas, as

de cunho liberal (tendência tradicional, Escolanovista, Tecnicista), cunho progressista (tendência libertadora, crítica social dos conteúdos, interacionista, histórico-crítica), sendo esta última concebida como teoria crítica da educação. (AMORIM; SCAFF, 2013; SCAFF ET AL, 2019; SAVIANI, 2021).

No âmbito da educação e sistemas, o planejamento tem sido considerado de caráter político-pedagógico, quanto à definição de normas, objetivos, metas, indicadores, estratégias, ações de curto, médio e longo prazo, voltadas para atendimento de organização do ensino, de projetos, cursos, formação, em especial, quando destinadas para formulação e implementação de políticas educacionais. Contudo, para fins deste estudo, destaca-se o planejamento público no âmbito dos poderes governamentais em seus sistemas de ensino.

Deste modo, Saviani (2007, p. 1.232) atenta que o Plano, em si, tal como apresentado, não significa "garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado." [...] "em vista verificar sua exequibilidade [...] para as limitações do plano, sugerindo-se um caminho para contorná-las". O ato de planejar pressupõe a participação da sociedade civil, porém determinadas pela materialidade de movimentos, contradições, disputas, que ocorrem a partir de mudanças estruturais do sistema capitalista, resultando em adequações da estrutura vigente por outra, incluindo à educação integral, em resposta às tendências e demandas do mercado. O que requer analisar a função social destinada à educação nos territórios brasileiros.

Percebe-se, portanto, a relevância de uma articulação necessária entre o direito à educação integral, o planejamento público governamental, os sistemas de ensino e os planos municipais de educação (ABBIATI, 2019), a ser alicerçada em uma concepção dialética de educação. Nesta perspectiva, Scaff et al (2019, p. 02) corrobora com questionamentos pertinentes ao processo de planejamento educacional no País, com indagações de como, estes,

tem sido constituído nos territórios (estados e municípios) brasileiros? Ao considerar a elaboração e aprovação de seus planos de educação, bem como após o decurso do prazo de monitoramento, “em que medida essa prerrogativa tem sido atendida pelos entes federativos subnacionais?”

3. O Direito à educação integral e os planos de educação no Brasil: aspectos históricos e legais

De início, demonstra-se no Quadro 01, aspectos históricos do planejamento público que corroboraram para o Plano de Educação no Brasil e a educação integral, a saber:

Quadro 1 – Levantamento de marcos históricos do planejamento educacional do processo de construção do PNE no Brasil (1930-2014)

| Período | Ato Normativo-Legal | Descrição |
|------------------|--|---|
| Década 1930-1945 | Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) | Primeira iniciativa com a ideia do Plano de Reconstrução Educacional. Educadores de referências: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros. Um plano geral de educação defesa por uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. |
| | Constituição Federal de 1934 | Necessidade de construção do PNE, embate entre militares positivistas e pioneiros. |
| | Código da Educação Nacional (1937) | Proposta conduzida pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho (1934 a 1945). Advento do Estado Novo (1937) |
| Década 1950-1971 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – relação com plano | LDB 61 – Conselho federal de Educação – natureza financeira LDDB 71 – visão tecnocrata da educação |
| | Constituição Federal de 1967 | O PNE é abordado de forma superficial, sendo os planos de educação subordinados aos Planos de desenvolvimento Nacional. |
| Década 1980-1990 | Constituição Federal de 1988 | Período de redemocratização do País, com a criação do Plano Educação Para Todos, caracterizado por metas do governo de José Sarney (Gestão 1985-1990) |
| | | Estabelece o Artigo 214 (CF/1988), do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]” (BRASIL, 1988). |
| | | Gestão presidencial de Itamar Franco, tem com marco o Plano Decenal de Educação Para Todos |

| | | |
|----------------------|--|---|
| Décadas 1990-2000 | Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) | (1993-2003), mas que não teve êxito, além disso tinha ênfase no ensino fundamental. 1993 – Plano Decenal para a educação – Base EPTNE – aprovado 09/01/2001 – Lei /01 – em tramitação desde 1998. |
| | LDB (9394/1996) | Retomada da incumbência da União elaborar o PNE, em colaboração com demais entes Federados, quanto projeto do PNE ao Congresso, em consonância a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. |
| Décadas de 2001-2014 | PNE, Lei nº 10.172/2001 – vigência de 09 de janeiro de 2001 a 9 de janeiro de 2011 | Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Projeto lei 4155/98 projeto lei 4173/98 Projetos antagônicos tramitados ⁶ : PNE apresentado pelo Executivo e o PNE da sociedade brasileira, advindos dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Aprovação com vetos, principalmente, ao financiamento pública da educação, distanciamento da proposta da sociedade. |
| | PDE (MEC, 2007) e o Decreto n. 6.094, de abril de 2007 | Trata do Plano de Desenvolvimento da Educação e da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). |
| | Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, vigência 2014-2024 | Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2023), conforme dados obtidos (BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES (2011), disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf . Acesso em 10 mar.2023. Portal MEC/PNE em movimento. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal> . Acesso em 10 mar.2023.

Conforme dados do Quadro 1, entre décadas de 1930-1945, o contexto brasileiro e o percurso histórico do Plano de Educação, deu-se partir do Manifesto dos Educadores de 1932, como marco das iniciativas de pensamentos de ideário pedagógico voltados para construção de uma proposta contextualizada de concepção de educação que contemplasse uma educação pública, voltada para diferentes dimensões da formação humana e integral. Portanto, o Manifesto representou uma ação em torno planejamento educacional por parte dos educadores brasileiros (SAVIANI, 2007; HORTA, 1987),

⁶ Substitutivo Nelson Marchezan (PSDB RS) – diagnóstico da sociedade civil, diretrizes objetivos e metas do governo 3 partes – diagnóstico da educação diretrizes a serem seguidas objetivos e metas – % das metas são de responsabilidade dos Estados e Municípios (BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES (2011).

A partir da promulgação da Constituição de 1934, foi disposta no seu artigo 150, a competência da União em fixar o plano nacional de educação. Nesta perspectiva, no contexto brasileiro da época, impulsionou surgimento de movimentos à defesa por um plano educacional como instrumento de caráter social, pedagógico e não técnico, de controle. Neste contexto, a Constituição Federal de 1946, estabeleceu a competência da União em definir sobre diretrizes e bases da educação brasileira, porém a CF deste período, não mencionou um plano nacional. Em 1961, houve aprovação da Lei n.4.024/1961, a lei de diretrizes e bases da educação. Em 1962, o Conselho Federal de Educação apresentou um Plano Nacional de Educação, um documento com metas para o ensino primário, médio e superior, e reguladoras para uso de recursos orçamentários públicos. O que foi sendo incorporado no planejamento educacional, viés tecnicista da educação, com favorecimento do golpe militar de 1964, ou seja, adequação do sistema educacional à política econômica, ao controle social, da difusão de propostas nacional-desenvolvimentistas (SAVIANI, 2007).

Salienta-se que o planejamento público passou por adequações diante as mudanças governamentais no campo das políticas com foco no desenvolvimento econômico (Governos Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart) nas décadas de 1950-1960. Estes caracterizados por um contexto de urbanização do País, de modernização e industrialização com alterações no mundo do trabalho, que provocaram fluxos migratórios, êxodo populacional nas regiões brasileiras, intensificado com a Ditadura Militar (década de 1964), além de transformações na estrutura na centralidade do poder federal em primazia, de intervencionismos estatal.

Nas décadas de 1980 e 1990, surge adoção de planejamento como instrumento mais eficaz que pudesse melhorar crise econômica, inflação, desemprego. O que influenciou o campo educacional com orientações internacionais que aproximou influências de base ao pensamento pedagógico progressista. Na década de 1990, inicia a

ênfase à concepção de planejamento voltado para gerencialismo da educação, da qualidade total, no âmbito da política neoliberal, com incorporação da relação público-privado, da meritocracia, novas configurações ao mundo do trabalho e seus trabalhadores pela excelência de serviços, incluindo à educação. A seguir, descreve-se período de 2001-2014.

4. A educação integral no plano nacional de educação: o conteúdo da lei

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigência de 2001/2010 não contemplava em sua normativa uma política com o termo “direito à educação integral”, sendo utilizada a terminologia da educação de tempo integral. Em 2014, com aprovação do PNE vigente, Lei 13.005/2014, Azevedo (2014, p. 277) pontua os avanços deste plano, considerando a participação da sociedade no processo de sua elaboração. Porém, a autora enfatiza que “a continuidade dessa mobilização e da sua ampliação para que a lei não se torne letra morta”, neutralizando, assim, os interesses conservadores que, insistentemente, tentam inviabilizar a garantia do direito à educação para todos.

Dentre as principais diretrizes para o plano menciona-se “a questão da ampliação da jornada escolar básica no Brasil, de 04 horas/aulas diárias, para 07 horas/aulas a serem conquistadas nessa década como uma das estratégias de transformação estrutural da educação escolar em nosso país”(SILVA, 2018, p.15). No que diz respeito à lei nº 13.005/2014 (PNE), destaca-se que em seus dispositivos que a competência, expressada no Artigo “7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”. (BRASIL, 2014).

Observa-se, que no teor da lei, o PNE em seus dispositivos incisos § 1º e § 2º (BRASIL, 2014), cabe aos gestores do poder local adotar estratégias, para além das estabelecidas no PNE, em seus Planos Municipais, considerando suas realidades, bem como instrumentos jurídicos para formalização de cooperação entre os entes federados, em atendimento do PNE. Além disso, os sistemas devem criar mecanismos de acompanhamento local.

Destaca-se que os dispositivos visam, também, atender o Artigo 9º da LDB (1996), quanto à incumbência da União de elaboração do PNE, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, no sentido da organização dos sistemas e dos territórios. Acrescido, o PNE visa atender o disposto do Artigo 214 da CF (1988), com redação alterada, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, quanto à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009).

Ao considerar o aparato legal, evidencia-se que no âmbito do PNE, apresenta 20 metas e 254 estratégias a serem cumpridas ao longo de dez anos, que buscam garantir o direito à educação básica de qualidade, a universalização do ensino obrigatório, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e o aumento das oportunidades educacionais. São diretrizes que mobilizam todas as esferas administrativas e, por isso, Estados e Municípios também foram obrigados a elaborar seu próprio plano estadual ou municipal de educação, seguindo os princípios do plano nacional, mas adaptados a sua realidade.

De forma sucinta, lista-se abaixo o resultado da análise, conforme Abbiati (2019), sendo: *Dimensão de disponibilidade*: apresentam-se nas temáticas do PNE, construção e manutenção da rede física, recursos e materiais didático-pedagógicos; valorização dos profissionais da

educação, gestão e financiamento do ensino, nas parcerias e regime de colaboração. No total, são observadas 139 metas e/ou estratégias correspondentes. A *Dimensão de acessibilidade*: apresentam-se nas temáticas do PNE, a oferta e atendimento à demanda, acesso e permanência e programas de atendimento às famílias e aos alunos. A todo, são identificadas 45 metas e/ou estratégias correspondentes.

Em relação à *Dimensão de Admissibilidade*: apresentam nas temáticas do PNE, a avaliação e qualidade da educação, currículo e práticas pedagógicas, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No total de 45 metas e/ou estratégias correspondentes. *Dimensão Adaptabilidade*: apresentam nas temáticas do PNE, a educação de jovens e adultos, educação especial e atendimento às populações específicas. No total de 67 metas e/ou estratégias mapeadas no estudo de Abbiati (2019). Contudo, o PNE exige o acompanhamento, monitoramento e avaliação constante do que é realizado e atendido por diferentes governos. No que diz, respeito à Meta 6 de Educação Integral, apresenta-se a seguir Quadro 2 com dados gerais sobre esta meta, objetivos e estratégias.

Quadro 2- Síntese da Meta 6 Educação Integral - PNE (vigência do decênio 2014/2024)

| META 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. | |
|--|--|
| OBJETIVO 1 | Oferecer em, no mínimo, 50% das escolas jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024. |
| OBJETIVO 2 | Garantir que, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024. |
| INDICADORES | ESTRATÉGIAS |
| 6.1 | Ampliação do tempo |
| 6.2 | Construção de escolas |
| 6.3 | Recursos (Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação) |
| 6.4 | Articulação no território |
| 6.5 | Parcerias com entidades privados |
| 6.6 | Parceria ONG-Escola |
| 6.7 | Diversidade local |
| 6.8 | Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais |
| 6.9 | Tempo de permanência |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2023), a partir do Portal PNE em Movimento. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> . Acesso em 10 mar. 2023 e Portal do Observatório do PNE (OPNE) Educação Integral. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral> . Acesso em 10 mar.2023.

Ao considerar o conteúdo disposto no aparato legal do PNE, e em conformidade aos estudos de Abbiati (2019), percebe-se o atendimento nas quatro dimensões (disponibilidade, acessibilidade, admissibilidade e adaptabilidade) presentes no PNE, em especial, quanto ao direito à educação integral, com devidas ponderações, variações (frequências) indicadas no estudo. Em termos gerais, compreende-se que a disponibilidade engloba planejamento por parte do poder público para organização administrativa e financeira da educação.

No discurso oficial, espera-se por melhorias na qualidade da escola pública, no Ideb e indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pois no teor da lei, a jornada deve ser ampliada com o período de permanência na escola e com aumento nas matrículas da educação básica em até 50% até 2024, conforme a Lei 9.394, Art. 34 e meta 6 do PNE 2014-2024. Tudo isso, sendo propagado para a construção de um pensamento pedagógico de mudanças de paradigmas na educação brasileira, através de experiências e iniciativas

locais entre o poder central das políticas educacionais. Tal processo deve ocorrer com base no modelo de gerenciamento da educação, através dos programas federais (Programa Mais Educação e Programa Mais Novo Educação), financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da gestão escolar e conselhos escolares.

Contudo, Gomes e Colares (2019, p. 314-317), destacam que “o foco da educação integral para a formação integral está predominantemente na qualidade da educação oferecida e não na ampliação do tempo”. Além disso, “a educação integral em tempo integral seja no que se refere à ampliação da jornada escolar ou atividades complementares”, requer a sua busca para o desenvolvimento desta política.

5. O direito à educação integral no contexto da Região Metropolitana de Santarém/PA

A Região Metropolitana de Santarém/PA, *locus* da pesquisa, foi instituída pela Lei Complementar Estadual nº 079, de 17 de janeiro de 2012, porém ainda carência de regulamentação⁷. E, sendo uma nova região metropolitana na Amazônia, composta por três Municípios circunvizinhos: Belterra e Mojuí dos Campos e Santarém (Sede), localizados na divisão territorial da Região de Integração do Baixo Amazonas. Os municípios da RMS/PA instituíram seus sistemas de ensino por lei municipal e aprovaram seus planos de educação para decênio 2015-2025.

Os três Municípios possuem PME aprovados para vigência de 2015 a 2025, porém, Santarém, aprovou seu segundo PME, por Lei nº 19.829/2015 (SANTARÉM, 2015), com vigência de 2015/2025. Identificou-se, em termos documentais, que Belterra aprovou seu primeiro plano

⁷ Lei está obsoleta e requer atender a Lei Federal Nº 13.089, de 12 de janeiro de 2015VII - região metropolitana: unidade regional instituída pelos Estados, mediante lei complementar, constituída por agrupamento de Municípios limítrofes para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum. [\[Redação dada pela Lei nº 13.683, de 2018\].](#)

municipal de educação em 2015, por lei municipal, considerando a nova vigência do PNE (2014-2024).

Quadro 3 – Relação dos Municípios da RMS/PA, dados sobre o PME e articulação com a Meta 6 do PNE (2014-2024) e adesão aos Programas Federais de Ed. Integral

| Município | PME/ Adesão Programas Federais | PME/META Educação (tempo) integral | PME ESTRATÉGIA Educação (tempo) integral |
|-----------|--|--|---|
| | <p>Metas 1 e 6, relacionadas ao PNE de atendimento à Meta 6.</p> <p>Município aderiu aos Programas Federais.</p> | <p>Meta1: Universalizar, até 2016 100% da educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 30% (trinta por cento) das crianças de 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.</p> <p>Meta 6: Oferecer Educação em tempo integral em 5% (cinco por cento) das escolas públicas do Município, de forma a atender, pelo menos, 15%(quinze por cento) dos alunos (as) ao final de vigência deste plano.</p> | <p>Meta1: Estratégia 1.17- Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas DCNEI.</p> <p>Meta 6: A Meta 6 no PME, estabelece 10 estratégias, incluindo:</p> <p>Estratégia 6.10- Ampliar a educação em tempo integral no ensino fundamental nas escolas pólos do Município para atender mais 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados.</p> |
| | <p>Metas 1 e 6, relacionadas ao PNE de atendimento à Meta 6</p> <p>Município aderiu aos Programas Federais.</p> | <p>Meta1: Universalizar, até 2016 100% da educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Ed. Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 20% das crianças de 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.</p> <p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Ed. Básica.</p> | <p>Meta1: Estratégia 1.17- Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas DCNEI.</p> <p>Meta 6: A Meta 6 no PME, estabelece 10 estratégias, incluindo:</p> <p>Estratégia 6.10- Oferecer cursos de formação profissionalizantes em parceria com instituições como: SEST/SENAT, SENAC e SENAI, para educadores que atuarão em escolas de tempo integral.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>Metas 1 e 6, relacionadas ao PNE de atendimento à meta 6.</p> <p>Município aderiu aos programas federais.</p> | <p>Meta1: Universalizar, até 2016 100% da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches.</p> <p>Meta 6: Aumentar a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.</p> | <p>Meta1: Estratégia 1.15- Garantir o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas DCNEI.</p> <p>Meta 6: A Meta 6 no PME, estabelece 10 estratégias, incluindo:</p> <p>6.10- Aumentar gradualmente o número de escolas em Regime de Tempo Integral de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da rede pública de ensino até o final da vigência deste Plano.</p> |
|--|--|---|--|

Fonte: Santos e Colares (2022). Quadro organizado pelas autoras com base no Plano Municipal de Educação de Belterra (2015), Plano Municipal de Educação de Mojuí dos Campos (2015) e do Plano Municipal de Santarém (2015).

De acordo com o Quadro 3, o direito à educação integral tem sido previsto nos PME's da RMS/PA, no estabelecimento de metas e estratégias para o atendimento da Meta 6 do PNE. Preliminarmente, identificam-se algumas especificidades nos planos de cada Município, o que supõe a consideração do diagnóstico educacional e local, além dos anseios possíveis dos atores sociais e do poder governamental, da população em geral nas fases de elaboração dos planos. Destaca-se que os três municípios incorporaram estratégias além do que o PNE prevê, e coadunam com atenção à educação infantil nos seus respectivos PME's. No caso de Belterra, percebe-se projeção de porcentagem diferenciada ao PNE (50%) e PEE/PA (30%), quanto ao estabelecer da meta 6, ao oferecer educação em tempo integral em 5% das escolas públicas do Município, de forma a atender, pelo menos, 15% dos alunos (as) ao final de vigência deste plano.

Os Municípios da RMS/PA aderiram aos Programas Federais no âmbito do poder local para a rede pública de ensino, com o Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, por exemplo. Os dados permitem refletir a relevância de pesquisas quanto análise do

alcance do atendimento da Meta 6 do PNE, contida nos PME's da Região Metropolitana de Santarém/PA, considerando seu planejamento educacional, aos diagnósticos, às metas, às estratégias. Acrescido, também, aos indicadores de qualidade do discurso oficial governamental. Nos PME's de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, tem-se no quadro 3 a definição das metas de educação integral e sua relação com o PNE, bem como estabelecem a quantidade de 10 estratégias, dos quais indicam planejamento diferenciado de atendimento de porcentagem de ampliação da jornada em tempo integral e matrículas. Curiosamente, estabelecem, por exemplo, no PME de Mojuí dos Campos, dentre suas estratégias, parcerias com outras Instituições, como SEST SENAT, SENAI, SENAC para formação de educadores que atuarem em escolas de tempo integral.

Apreende-se o papel estratégico do monitoramento, controle e avaliação da meta 6 do PNE no âmbito dos territórios brasileiros, com atenção ao contexto amazônico, diante sua complexa e multifacetada realidade educacional e social. Quanto ao demonstrativo de matrículas na educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) em tempo integral e parcial da RMS/PA, no período de de2015 a 2021, obteve-se os resultados a seguir:

Tabela 1- Demonstrativo de Matrículas na Educação Infantil, Pré-Escola, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – em Tempo Integral /Parcial da RMS/PA 2015-2021

| Número de Matrículas da Pré-Escola Regular, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais Tempo Integral e Parcial por Município | | | | | | |
|--|----------------|---------------|------------------|---------------|----------------|---------------|
| Municípios | Belterra | | Mojuí dos Campos | | Santarém | |
| Anos | Tempo Integral | Tempo Parcial | Tempo Integral | Tempo Parcial | Tempo Integral | Tempo Parcial |
| 2015 | 0 | 395 | 1 | 479 | 196 | 8.396 |
| 2016 | 0 | 433 | 0 | 549 | 174 | 8.776 |
| 2017 | 0 | 389 | 0 | 633 | 105 | 8.970 |
| 2018 | 0 | 513 | 0 | 624 | 256 | 8.947 |
| 2019 | 0 | 505 | 0 | 621 | 47 | 9.526 |

| | | | | | | |
|------|---|-----|---|-----|---|-------|
| 2020 | 0 | 562 | 0 | 653 | 0 | 9.775 |
| 2021 | 0 | 513 | 0 | 619 | 0 | 9.393 |

Ensino Fundamental - Anos Iniciais

| Municípios | Belterra | | Mojuí dos Campos | | Santarém | |
|------------|----------------|---------------|------------------|---------------|----------------|---------------|
| Anos | Tempo Integral | Tempo Parcial | Tempo Integral | Tempo Parcial | Tempo Integral | Tempo Parcial |
| 2015 | 537 | 1.587 | 976 | 1.473 | 10.915 | 18.666 |
| 2016 | 0 | 2.163 | 2 | 2.296 | 242 | 29.201 |
| 2017 | 323 | 1.861 | 0 | 2.241 | 594 | 28.895 |
| 2018 | 92 | 1.948 | 0 | 2.256 | 3.913 | 25.251 |
| 2019 | 86 | 1.861 | 191 | 1.922 | 2.292 | 26.223 |
| 2020 | 0 | 1.948 | 230 | 1.751 | 462 | 28.043 |
| 2021 | 0 | 1.939 | 0 | 2.013 | 191 | 27.727 |

Ensino Fundamental - Anos Finais

| Municípios | Belterra | | Mojuí dos Campos | | Santarém | |
|------------|----------------|---------------|------------------|---------------|----------------|---------------|
| Anos | Tempo Integral | Tempo Parcial | Tempo Integral | Tempo Parcial | Tempo Integral | Tempo Parcial |
| 2015 | 437 | 984 | 687 | 915 | 5.429 | 9.711 |
| 2016 | | 1.480 | 0 | 1.541 | 56 | 15.291 |
| 2017 | 326 | 1.109 | 0 | 1.541 | 301 | 17.267 |
| 2018 | 1 | 1.442 | 0 | 1.906 | 1.609 | 16.418 |
| 2019 | 248 | 1.118 | 378 | 1.609 | 5.268 | 13.060 |
| 2020 | | 1.392 | 305 | 1.575 | 267 | 18.269 |
| 2021 | 1 | 1.449 | 0 | 1.843 | 102 | 19.193 |

Fonte: Tabela elaborada e organizada em forma de gráfico e tabela pela autora (2023), a partir dos dados do Censo Escolar/INEP/MEC (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 20 mar.2023.

Observa-se nos dados da Tabela 1, que a RMS/PA possui matrícula em tempo integral e parcial com especificidades quanto a oferta por nível, periodicidade e tipo de atendimento (integral ou parcial). Existe uma concentração de matrículas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da RMS/PA em comparação com demais níveis. Houve aumento da oferta em Santarém, para educação infantil (tempo integral e parcial), entre 2015 a 2018, com queda significativa nos anos subsequentes. A oferta de Belterra e Mojuí dos Campos concentra maior quantitativo de matrículas no tempo parcial (educação infantil e ensino fundamental),

com presença de mais elevada de matrículas em 2015, e oscilação em outros anos. E, na oferta da educação infantil observa-se ausência de registro de matrículas entre 2015 a 2021, em comparação com Santarém, no qual, possuiu matrícula entre 2015 a 2019 em tempo integral.

Os dados permitem refletir as nuances, desafios e atendimento do direito à educação integral para crianças de 0 a 5 anos na RMS/PA. O PME, em suas estratégias de indicadores, requer o devido monitoramento. Pois, as ações precisam ser planejadas e efetivadas na prática, por parte das suas secretarias municipais de educação, conselhos e população. Neste sentido, a PHC pode contribuir a partir dos fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos com os estudos na área, bem como nas reflexões necessárias ao direito à educação integral por parte de educandos, educadores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, profissionais da educação, conselhos, gestores públicos. Não há como desvencilhar a escola das suas funções social e política, além de gratuita, com qualidade social, justa e democrática.

O direito à educação integral expressado nos PMEs representa um marco para estabelecimento de efetivação de práticas/políticas educacionais. Nesses documentos, percebemos indicativos de planejamento de ações e possibilidades, porém, não se pode afirmar concretude, mudanças e melhoria na qualidade de educação municipal, considerando o aprofundamento de pesquisas. O PNE, PEEs e PMEs não expressam a materialidade do direito apenas pela existência em lei, o que urge a contribuição da ciência a partir de estudos que possibilitem mapear e analisar sobre experiências pedagógicas advindas das políticas do direito à educação integral, voltadas às aprendizagens institucionais, quanto a sua necessidade e desafio em prol de uma formação *omnilateral*, integral e de totalidade do ser humano social e histórico.

Neste cerne, Saviani (2021) ressaltam a importância da PHC, pois como teoria crítica da educação, contribui para o trabalho educativo voltado à educação integral e de tempo integral em escolas públicas,

na sua compreensão como política pública social, considerando o contexto da sua materialidade. Assim sendo, a PHC pauta-se pela defesa das dimensões indissociáveis para formação do ser humano, como a intelectual, a partir da ciência e cultura; a dimensão corporal, esta entendida pelo desenvolvimento físico-psíquico; e a dimensão tecnológica, a partir da politécnica.

6. Considerações Finais

A educação integral tem tido relevância no Plano Nacional de Educação do País, no debate nacional, em diferentes sentidos e concepções de projeto de educação a ser assumido pelo Estado Brasileiro, o que traduz aspectos de reflexão sobre a realidade dos poderes locais para configuração do direito à educação integral. Percebe-se, portanto, a relevância de uma articulação necessária entre o direito à educação integral, o planejamento público governamental, os sistemas de ensino e os planos municipais de educação (ABBIATI, 2019), a ser alicerçada em uma concepção dialética de educação, sendo a PHC, importante concepção pedagógica.

O PNE caracterizado como marco normativo-legal e político relevante por torna-se um norteador e basilar às políticas públicas educacionais a serem planejadas, formuladas, implementadas e avaliadas entre os entes federados, nos seus respectivos gestores públicos e sociedade considerando seus planos estaduais e municipais. O que requer articulação necessária com os sistemas de ensino, voltado para consolidação direito à educação integral.

Referências

ABBIATI, A. S. **O direito à educação integral nos planos de educação (2015-2025) dos municípios da Região Metropolitana de Campinas.** 2019. recurso online (504 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334222>. Acesso em: 19 abr. 2023.

AMORIM, M. D.; SCAFF, E. A. S. O planejamento como instrumento de gestão da educação básica: tendências das políticas atuais. In: LIMA, A. B. de L.; FREITAS, D. N. T. de (Org.). **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. 1ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013, v. 1, p. 247-266.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Campinas (SP): Autores Associados; Brasília: Inep, 2001. p. 43-51.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações na nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BELTERRA (Município). **Lei Municipal nº 225, de 19 de Junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação -PME e dá outras providências. Câmara Municipal. Belterra, PA, 19 de jul. de 2015. Disponível em: <https://belterra.pa.gov.br/popups/documento/22-0002/28b8f5f40d2319234936a7584170d7da.pdf> Acesso em 01 mai.2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://bityli.com/xBjBm>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jun., 2014. Disponível em: <https://bityli.com/bBnHdl>. Acesso em: 02 a br 2023.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1529–1546, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15296. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CYPRIANO, A. M. C.; DE OLIVEIRA, E. S. O planejamento educacional brasileiro: da tecnocracia à ação pública. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 94–103, 2018. DOI: 10.26843/v8.n1.2015.518.p94 - 103. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/articl>

e/view/518. Acesso em: 15 abr. 2023.

DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020a. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em 16 de abr. 2023

GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 56, p. 575-591, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954>. Acesso em: 16 abr. 2023.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A Política de Educação Integral em Tempo Integral: a perspectiva dos Professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4675. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675>. Acesso em: 15 abr. 2023.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, vol. 21, n. 55, pp. 30-41, 2001.

INEP. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior. [Online]. Brasília: Inep, 2022 Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 20 mar.2023.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V.H. (Org.). **A teoria do valor e educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p157-158.

MOJUI DOS CAMPOS (Município). **Lei Complementar nº 001/2015-PMMC, de 24 de Junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação -PME e dá outras providências.Câmara Municipal. Belterra, PA, 24 de jun. de 2015. Disponível em: <https://mojuidoscampos.pa.gov.br/leis.php?id=87> Acesso em 01 mai.2023.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 abr.2023.

PORTAL OBSERVATÓRIO PNE (OPNE) Educação Integral. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral> . Acesso em 10 mar.2023.

SANTARÉM (Município). **Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providencias. Secretaria Municipal de Administração. Santarém, PA, 14 de jul. de 2015. Disponível em <https://transparencia.santarém.pa.gov.br/portal/documentos/plano-municipal-de-educacao-2015-a-2025-62e015c65b28d>. Acesso em: 1 mai. 2023.

SANTOS, A. R. dos; COLARES, M. L. I. S. O direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022032, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667474. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667474>. Acesso em: 15 mar. 2023

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SCAFF, E. A. da S. et al. Planejamento Educacional em contextos locais: do plano nacional aos planos municipais de educação. **Anais 39ª** Reunião Anped: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Niterói/RJ - Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/painel-tematico/> Acesso em 14 març.2023.

-CAPÍTULO 10-

A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU NO PERÍODO DE URBANIZAÇÃO DA CULTURA CABOCLA¹

Alciane Matos de Paiva²

Antônio Carlos Maciel³

1. Introdução

Na disciplina Estudo de Problemas Educacionais da Amazônia, do Doutorado em Educação na Amazônia, teve-se a oportunidade de aprofundar a pesquisa sobre a formação histórica e sociocultural da Amazônia.

Uma das vertentes dessa temática diz respeito à relação entre políticas de desenvolvimento para a Amazônia e os impactos socioculturais decorrentes, no período subsequente ao apogeu da economia da borracha, denominado por Maciel (2012) de urbanização da cultura cabocla.

Nesse sentido, parte-se da seguinte questão: como as políticas de desenvolvimento para a Amazônia contribuíram para o fluxo migratório na região e de que forma influíram no processo de urbanização da cultura cabocla, em Manacapuru?

¹ Extrato de seção da tese em desenvolvimento intitulada "Política Educacional e Desenvolvimento: o Projeto Pedagógico do IFAM e Sustentabilidade Social em Manacapuru". Linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

² Doutoranda em Educação na Amazônia pela UFOPA/UNIR, Mestre em Desenvolvimento Regional, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Avançado Manacapuru, membro do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9423179857790263>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3228-4728>. E-mail: alciane.paiva@ifam.edu.br

³ Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia e professor do Doutorado em Educação pela Rede de Universidades Públicas da Região Norte. Coordenador do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8865923724231718>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0250-4213>. E-mail: acmaciel@unir.br

Para respondê-la, foi indispensável apresentar o trabalho em três seções. Na primeira seção, explica-se porque o período histórico, subsequente ao apogeu da economia da borracha, é denominado de urbanização da cultura cabocla; na segunda, caracteriza-se a formação sociocultural do município de Manacapuru; e, na terceira, demonstra-se, com dados, a dinâmica populacional da relação urbano-rural.

2. A Amazônia no período da urbanização da cultura cabocla

A literatura brasileira (amazônica e não amazônica), quando trata da cultura cabocla amazônica, o faz, com raríssima exceção, Ribeiro (1997) por exemplo, restringindo-a ao circuito rural, representado, não raramente, pela figura do ribeirinho-pescador, beiradeiro ou qualquer terminologia que se preste ao intelectual da hora.

Essa concepção é um dos maiores equívocos da sociologia e da antropologia amazônicas, por engendrar um sem-número de problemas conceituais, entre os quais os que consistem em: a) reduzir a condição cabocla a um meio de sobrevivência e, mesmo nesse sentido, a uma única função social decorrente das possibilidades do rio; b) não considerar a condição cabocla como um sistema simbólico estruturado sob uma base material socioeconômica, cuja especificidade a faz distinta de outras regiões culturais do país; e, c) desconsidera o processo histórico de formação social da cultura cabocla amazônica, na medida em que desconsidera os deslocamentos sociais, ocorridos particularmente no século XX, da alta terra-firme para as beiras de rio, formando comunidades, vilas, municípios e, finalmente, o êxodo rural em massa dos municípios para as cidades nucleares da Amazônia, entre as quais as capitais dos estados do Amazonas e do Pará, constituindo um processo, aqui, denominado de urbanização da cultura cabocla.

Deixando os aspectos “a” e “b” para outra oportunidade, esta seção tem por objetivo responder: na Amazônia do século XX, pode-se constatar um processo de urbanização da cultura cabocla?

MACIEL (2012), por critérios socioeconômicos, dividiu a formação da sociedade amazônica em três grandes fases: a colonial, dominada por relações sociais de produção extrativistas, baseadas no trabalho escravo; a do seringal, dominada por relações sociais de produção do extrativismo da borracha, baseadas no trabalho semiescravo do sistema de aviamento (CANO, 1983); e, a urbanização da cultura cabocla, corresponde ao período que vai da desintegração do sistema seringalista até o êxodo rural em massa dos anos 1970/1980.

Desse modo, a concepção pela qual se vê a constituição da sociedade, como produto histórico de conflitos em processo e, portanto, como produto das estratégias de luta entre dominadores e dominados, quer se trate de luta étnica ou de classe (MARX, 1979, 91-128, 1988, 7-82), permite utilizar o dialético conceito “síntese histórico-cultural”, deduzido da análise de Ribeiro (1997, p. 307-338) e timidamente insinuado por Benchimol (2009, p. 25-31, 73-74, 117-150, 153-176) e Gusmán, 2006, 67-69, 76), em detrimento do positivista conceito “hibridismo cultural”, de Canclini (1990, p. 69-73; 2013, p. XIX).

Portanto, tomando a concepção de síntese histórico-cultural, a formação da cultura cabocla vai se delineando, segundo as determinações econômico-políticas dos sujeitos sociais de cada momento histórico, chegando à consolidação na fase denominada de urbanização da cultura cabocla.

Assim, este conceito decorre da comprovação do deslocamento social dos habitantes das Colocações para os Barracões e para às Beiras (margens) de rio, em ambos os casos formando Comunidades, que logo se transformariam vilas e cidades. Benchimol (2009).

Esse processo, iniciado desde os anos iniciais da década de 1920, continua, com pequena pausa durante o esforço de guerra pela recuperação dos seringais, até finais dos anos 1960, a partir de quando se intensifica, transformando inteiramente a fisionomia do interior da Amazônia, pela criação de dezenas de municípios no estado do Amazonas, portanto, urbanizando o interior do Amazonas. Nisto reside a

primeira fase da urbanização da cultura cabocla, representada pelo crescimento populacional urbano, no período 1920-1960, conforme pode ser comprovado pela tabela 1.

Como os dados de população rural e urbana, da década de 1920, só existem para a capital, os dados de população total são considerados apenas como parâmetro para a análise.

Tabela 1 – População rural e urbana, taxa de urbanização do estado do Amazonas e de Manaus – 1920/1991

| ESTADO | AMAZONAS | | | | | | |
|------------|----------|---------|---------|---------|---------|-----------|-----------|
| ANO | 1920* | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1991 |
| População | 363.166 | 438.008 | 514.099 | 721.215 | 960.934 | 1.751.972 | 2.102.901 |
| Urbana | | 72.652 | 137.736 | 239.659 | 382.499 | 1.178.170 | 1.501.807 |
| Rural | | 365.356 | 376.363 | 481.556 | 551.656 | 573.812 | 601.094 |
| Taxa Urb.% | | 16,58 | 26,79 | 33,23 | 39,8 | 67,24 | 71,41 |
| CAPITAL | MANAUS | | | | | | |
| ANO | 1920* | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1991 |
| População | 37.799 | 109.302 | 139.620 | 173.703 | 314.197 | 633.383 | 1.010.544 |
| Urbana | 6.421 | 26.560 | 89.894 | 152.432 | 286.083 | 611.843 | 721.730 |
| Rural | 24.377 | 82.742 | 49.726 | 21.271 | 28.114 | 21.540 | 288.813 |
| Taxa Urb.% | 16,98 | 24,30 | 64,38 | 87,75 | 91,05 | 96,59 | 71,42 |

Fonte: IBGE/Censos Demográficos e contagem populacionais 1920-1991

Entre 1920 e 1940, a população do Amazonas aumentou apenas 74.842 habitantes; entre 1940 e 1950, 76.001 habitantes, portanto, mesmo neste último a população permaneceu praticamente estacionada. Levando em consideração esses dados com o fato de que os Acordos de Washington a imigração de 50.000 mil pessoas para os seringais, se chega à conclusão de que o tal segundo ciclo da borracha ou não existiu ou ficou restrito aos seringueiros que ainda se encontravam nos seringais ou que puderam ser, novamente, aliciados para retornarem aos seringais.

No período particular, 1940-1960, no entanto, a população urbana mais que triplica; enquanto que a população urbana de Manaus quase sextuplica. Então, se a imigração do fantasiado segundo ciclo da

borracha foi insignificante, de onde vieram as populações urbanas, senão do próprio interior da Amazônia? Esses dados desmontam completamente as análises que restringem a cultura cabocla ao meio rural.

Evidentemente, que as políticas de desenvolvimento contribuíram para o processo de urbanização, entre as quais: a transformação do Banco de Crédito da Borracha para o Banco de Crédito da Amazônia (BCB), abrindo a possibilidade para produção de novos produtos; a criação da SPVEA que orientava a aplicação de recursos destinados ao desenvolvimento da Amazônia, direcionado à produção primária, à implantação de um sistema de infraestrutura (transportes, comunicação, energia, crédito), à pesquisa científica e a incentivos para a empresa privada (BRASIL, 1953), mas, em termos de desenvolvimento, as políticas dos anos 1950 resultaram em fracasso.

A segunda fase inicia, em 1965, com a criação do Grupo de Estudos para Reformulação da Política Econômica da Amazônia – GERPEA, criado por Decreto do Presidente Castello Branco, cujas recomendações resultam num conjunto de leis conhecidas por Operação Amazônia. Conforme Mahar (1978, p. 21-22):

A pedra angular da "Operação Amazônia" foi a Lei n.º 5.173, de 27 de outubro de 1966, cujo Artigo 4º relacionava 13 objetivos da ação governamental na Amazônia e estabelecia a orientação básica da nova política. Segundo esse artigo, a futura política regional seria orientada para: estabelecer "pólos de desenvolvimento" e grupos de população estáveis e autossuficientes (especialmente nas áreas de fronteira); estimular a imigração; proporcionar incentivos ao capital privado; desenvolver a infraestrutura; e pesquisar o potencial de recursos naturais.

Pela primeira vez, portanto, num documento oficial do governo militar aparece o conceito 'polo de desenvolvimento', demonstrando não só a influência teórica dos franceses, pela via de Rochefort (LAFER, 1970, p. 154-155), mas também a mudança de orientação das estratégias de planejamento do desenvolvimento, agora sob o comando da ESG, via GTINAM – Grupo de Trabalho para a Integração

da Amazônia, através do Decreto n.º 61.330, de 11/09/67, conforme atesta o Gen. Afonso Augusto de Albuquerque Lima (1971, p. 25), então Ministro do Interior: [...] propus ao Senhor Presidente Costa e Silva a criação do GTINAM com a finalidade [...] traçar normas de execução da política objetiva do Governo Federal, no tocante à efetiva ocupação e povoamento orientado da Região Amazônica, notadamente quanto aos espaços vazios e zonas de fronteiras.

Essa concepção espacial já está explícita no Plano Decenal do Governo Castelo Branco, porém, o conceito de polo, tal como será entendido para o desenvolvimento da Amazônia começa a ser delineado no I Seminário sobre Polos de desenvolvimento, realizado pela SUDENE (ANDRADE, 1987, p. 101-109).

Com o PIN – Programa de Integração Nacional e o POLAMAZÔNIA – Programa de polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia, a política de ocupação econômico-social da Amazônia se efetiva pela conjugação de três movimentos: da teoria dos polos, da visão estratégica sobre a Amazônia para segurança nacional e da ocupação através da malha rodoviária.

A política de integração nacional, por intermédio desses programas de polarização estratégica, determina o maior processo de êxodo rural para a sede dos municípios e destes para as cidades-polos e, principalmente, para a capital Manaus durante os anos das décadas de 1970 e 1980 como pode ser visualizado na tabela 01 acima.

Nota-se que na década de 70 há um aumento populacional de 87% da capital Manaus em relação a década anterior, em pesquisas bibliográficas constatou-se que esse aumento se deu por grande fluxo migratório interno, interior-capital, que pode ser explicado por grandes enchentes na década, principalmente nos anos de 71, 73, 74, 76 (PINTO et al, p. 01), além da acentuada representação da Zona Franca, que surgia como alternativa de desenvolvimento econômico para a região.

Como não poderia deixar de ser, o Município de Manacapuru, distante 84 km, por via rodoviária, passou pelos impactos socioculturais

do período, no entanto para se compreender historicamente a evolução urbana do município, cabe uma síntese histórica da formação sociocultural do município, o que se faz na próxima seção.

3. A formação cultural do município de Manacapuru

A formação cultural do município de Manacapuru pode ser sintetizada, até o final do período aqui delimitado, em três momentos interpenetrantes: o indígena, constituído pelos habitantes originais da localidade; o da miscigenação com os colonizadores europeus, que é o embrião da sociedade cabocla, e o da migração nordestina, que consolida a formação da cultura cabocla, inclusive a natureza urbana dessa formação.

Segundo Jobim (1933) o município de Manacapuru, estado do Amazonas, tem suas origens ligadas à aldeia dos índios muras,⁴ no entanto alguns autores defendem a ideia de que a etnia mura não foi a única a habitar nas proximidades do lago Manacapuru e que o município surgiu a partir da multietnicidade, não podendo atribuir a fundação da cidade de Manacapuru a uma única etnia.

Nesse sentido, Oliveira (2017) defende a diversidade étnica da região, pois os Muras tinham, como estratégia de guerra, a aliança com outras etnias indígenas para a defesa de seu território, da família e da própria identidade indígena, permitindo as demais etnias a condição de índios Muras ou “murificados” (OLIVEIRA, 2017, p. 13).

Para descrever o processo de miscigenação ocorrido no município de Manacapuru, recorre-se a Darcy Ribeiro, para quem a identidade étnica dos brasileiros, desenvolvida ao longo de quatro séculos, se explica tanto pela precocidade da constituição da matriz básica, a que denomina de protocélula neobrasileira, quanto por seu vigor e flexibilidade. Segundo ele (1997, p. 272) esta última permitirá:

⁴ Os Mura chegaram ao rio Manacapuru 1785 e se estabeleceram na região em 1786 (JOBIM, 1933, p. 5, 6).

[...] como herdeira de uma sabedoria adaptativa milenar, ainda dos índios, conforma-se, com os ajustamentos locais a todas as variações ecológicas regionais e sobreviver a todos os sucessivos ciclos produtivos, preservando sua unidade essencial. A partir daquelas protocélulas, através de um processo de adaptação e diferenciação que se estende por quatro séculos, surgem as variantes principais da cultura brasileira tradicional, [...], representadas pela cultura crioula, que se desenvolveu nas comunidades das faixas de terras frescas e férteis do Nordeste, tendo como instituição coordenadora, o engenho açucareiro. Pela cultura caipira, da população das áreas de ocupação dos mamelucos paulistas, constituído de preia dos índios, depois mineração e mais tarde café e industrialização. Pela Cultura sertaneja que se funde e se difunde pelos currais de gado no Nordeste árido, até os cerrados do Centro-Oeste e pela cultura cabocla na Amazônia, engajadas nas coletas drogas da mata. Pela cultura gaúcha do pastoreio nas Campinas do Sul.

Parece bem claro, para o autor, que a diferenciação cultural da identidade do povo brasileiro vai surgindo através da adaptação à realidade socioeconômica e à necessidade de sobrevivência, motivados por ciclos produtivos e ajustamentos locais. O próprio termo ciclo indica que um momento econômico tem começo, meio e fim, e que da mesma forma determina as relações sociais em seu momento de ascensão, também, determina em seu momento de decadência. É por essa compreensão que se pode explicar o ocorrido em Manacapuru, no período subsequente ao apogeu da economia da borracha, no começo do século XX.

As mudanças socioculturais, então, se dão nas primeiras duas décadas do século XX, mas se intensificam com o movimento da batalha da borracha⁵, quando é possível identificar mudanças na formação cultural e social, principalmente na sede do município.

⁵ A batalha da borracha foi o movimento organizado, como campanha nacional, resultado de uma série de acordos firmados com os Estados Unidos (os Acordos de Washington), que tinha por objetivo aumentar a produção de matérias-primas estratégicas durante a Segunda Guerra Mundial, em troca os Estados Unidos forneceriam material bélico, financiamento para programas de saneamento (Vale Rio Doce e Amazônia), abastecimento alimentar e outros. (GUILLEN, 1997, p. 95)

Essas mudanças, na formação sociocultural, decorrem fortemente do processo migratório nordestino⁶ e da miscigenação, com o povo caboclo de Manacapuru, nos anos subsequentes.

4. A dinâmica populacional de Manacapuru-AM

Após a estagnação econômica e populacional durante as décadas de 1920 e 1930, o município de Manacapuru inicia um período de retomada de expansão econômica e crescimento populacional determinado por dois fatores: a política de Organização de Núcleos Coloniais do governo federal, promovida pelo Decreto-Lei n. 2.009, de 9 de fevereiro de 1940, e pela assinatura dos Acordos de Washington, em 1942, que promoveria a migração de trabalhadores para os seringais da Amazônia.

O primeiro fator, a Organização de Núcleos Coloniais, tem origem no Decreto-Lei n. 3.059, de 14 de fevereiro de 1941, pelo qual o governo federal estabelece a criação de Colônias Agrícolas Nacionais, com base no qual o mesmo governo federal cria, por meio do Decreto-Lei n. 8.506, de 30 de dezembro de 1941, a Colônia Agrícola Nacional do Amazonas, cujos Núcleos se estabeleceriam em Manaus, Manacapuru e Codajás.

O Núcleo de Manacapuru foi instalada a 36 km da sede do município, à margem esquerda do rio Solimões, com sede numa área hoje conhecida por Colônia Bela Vista⁷. Esta Colônia recebeu toda infraestrutura para escoamento de produção agrícola⁸ até a capital, Manaus: embarcações, usina de beneficiamento de arroz, porto de

⁶ Neste período além dos nordestinos, migrantes de outras regiões também compuseram o fluxo migratório para a Amazônia (MARTINELO, 1985)

⁷ A Colônia, que ficou conhecida por Colônia Bela Vista e, hoje, por Comunidade Bela Vista, foi criada com a finalidade de produzir lenha (para abastecer barcos e navios, que subiam o rio Solimões), arroz, cana-de-açúcar e seus derivados, em especial, açúcar, para abastecer Manaus (BRASIL), no âmbito da política de criação das Colônias Agrícolas Nacionais (BRASIL, 1941a) que, por sua vez se encontrava respaldada na política de Organização de Núcleos Coloniais (BRASIL, 1940).

⁸ A produção agrícola da Colônia consistia basicamente de: arroz e cana de açúcar (LOUZADA, 2014).

madeira, estaleiro, cantina de mantimentos, casas para funcionários, posto de saúde com médico e dentista.

A Colônia Agrícola Bela Vista encerrou suas atividades em 1957, mas em 1970 passou a integrar o Programa Integrado de Colonização (PIC), no âmbito do Programa Nacional de Integração – PIN. O PIC foi uma política de Estado para a colonização da Amazônia, executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, criado em 1970. O projeto se destinava a viabilizar a ação do Estado visando expandir a fronteira econômica e a colonização dirigida no país. Na região Norte apenas três estados, Rondônia, Pará e Amazonas foram contemplados com PIC. (MACIEL, 2004).

O segundo fator diz respeito aos Acordos de Washington, firmados no dia 3 de março de 1942, por decorrência da Segunda Guerra Mundial, pelos quais o Brasil forneceria matérias-primas aos Estados Unidos e, estes, em compensação, financiariam programas de infraestrutura para o Brasil (LIMA, 2013; GUILLEN, 1997; SILVA, 2015). Alguns autores como Lima (2013) e Secreto (2007), enfatizam o fato de que as dificuldades (seca e fome, principalmente) por que passava a região Nordeste foi a razão de a grande maioria de imigrantes ser de nordestinos; outros como Lenharo (1985), Barboza (2005), no entanto, destacam a natureza repressiva e chantagista da campanha, para alcançar a meta de migração.

De uma forma ou de outra, o impacto em Manacapuru se dá, principalmente, na sede do município.

A figura 1 retrata o início do processo de urbanização do Município na década de 40, o crescimento nesta década após o término da Segunda Guerra Mundial só foi possível em função da permanência dos migrantes na região com dedicação a outros produtos extrativista e o surgimento de novo produto agrícola promissor, a juta (HOMMA, 1995).

Figura 1 – Praça de 16 de Julho e aspecto da rua Ribeiro Júnior: à frente e na lateral do prédio da Prefeitura Municipal de Manacapuru, na década de 40



Fonte: Câmara Municipal de Manacapuru, (2022).

Na década de 40, período em que inicia o fluxo migratório nordestino em função dos acordos de Washington, o município tinha uma população de 23.165, de cujo total, 93% residiam na zona rural do município. Mesmo sendo reduzida a população urbana, a sede do município já apresentava características urbanas, como se pode ver pelas fotografias da Figura 1.

A expressividade da população rural (ver tabela 02), na década dos anos 1940, se explica muito mais pela Política Nacional de Colonização Agrícola - PNCA (que objetivou a criação de Núcleos Coloniais), implementada no início da década, e pelas atividades extrativistas concentradas na área rural do que pelos "Acordos de Washington".

Na década de 50, o cenário não muda muito, mas a população rural, embora continue crescendo em números absolutos, representa, agora, 88%, portanto decrescendo 5%. A novidade dessa década, no entanto, é a migração japonesa (decorrente ainda da PNCA) que,

segundo Muto (2010) alcança, no Amazonas, 1.284, dos quais 863 foram destinados à Colônia Bela Vista, e a introdução do cultivo da juta.

Na década de 60, o município dá um grande salto no sentido de diminuir o isolamento em relação à Manaus, com a construção da rodovia Manacapuru-Cacau-Pirêra (1957-1965), conhecida na época, como Estrada da Juta (AM-3) e, hoje, rodovia Manoel Urbano (AM 070), cujo objetivo foi o de fazer o escoamento terrestre da produção agrícola, pois até então era feito via fluvial (LOUZADA, 2014).

Tabela 2 – População Rural e Urbana, taxas de Urbanização o Município de Manacapuru- 1920/1980

| MUNICÍPIO | MANACAPURU | | | | | | |
|------------|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ANO | 1920* | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1991 |
| População | 14.938 | 23.165 | 27.350 | 41.981 | 49.469 | 61.018 | 57.173 |
| Urbana | | 1.622 | 3.167 | 5.033 | 7.247 | 18.230 | 36.018 |
| Rural | | 21.543 | 24.183 | 36.948 | 42.222 | 42.788 | 21.155 |
| Taxa Urb.% | | 7 | 11,57 | 11,98 | 14,64 | 29,87 | 63 |

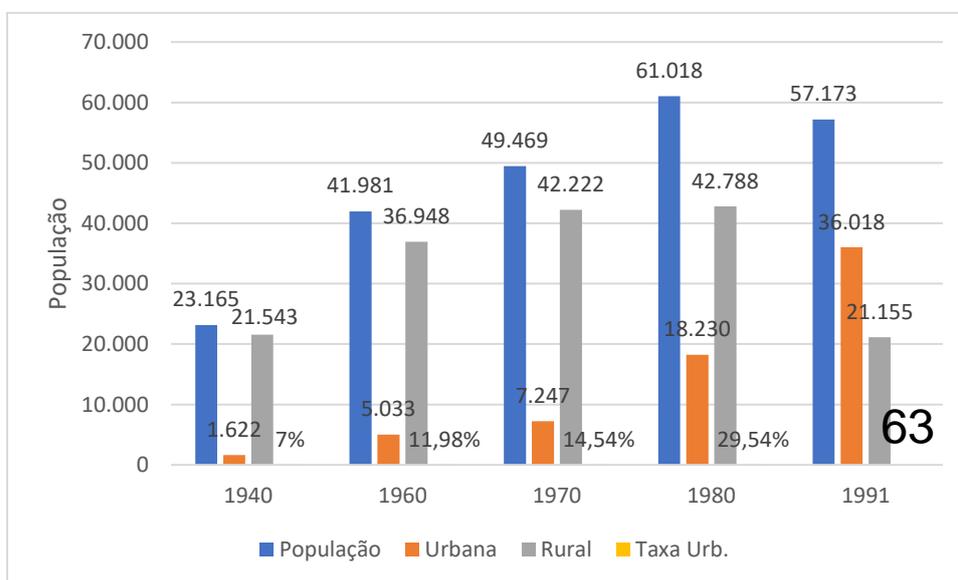
Fonte: IBGE/Censos Demográficos e contagem populacionais 1920-1991.

Na Tabela 2, pode ser observado que na década de 70 o Município contava com uma população de 49.780, e taxa de urbanização de 14,54% e foi crescendo ao longo dos anos. Nesta década, o município de Manacapuru foi contemplado com o Programa de Eletrificação do Amazonas, antiga CELETRA (LEMOS, 2007). O desenvolvimento demográfico neste período foi impulsionado pela criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, que tinha por objetivo implementar a reforma agrária no país (BRASIL, 1970). Nesse sentido, o Incra por intermédio dos PICs (Projeto Integrado de Colonização), aproveita a estrutura das antigas Colônias do Amazonas (CANA) criadas na década de 40, e implanta os projetos de colonização, dividindo-os em duas localidades, a Bela Vista I, no distrito de Cacau Pirêra e, Bela Vista II, no município de Manacapuru.

Em 1980, de acordo com a tabela 2, (censo de 1991, a relação urbano-rural se inverte). Da população total do município, 63% já estava concentrada em área urbana. A concentração urbana trouxe consigo a criação de novos bairros, a construção de conjuntos habitacionais, a elevação de números de estabelecimentos comerciais, criação de escolas de Ensino Médio, e intenso comércio têxtil das fibras vegetais produzidas na zona rural do município. (IWANAGA, MOREIRA, 2017). Ainda na década de 80, o município já é beneficiado com usina termelétrica, com geradores a base de óleo diesel, substituindo usina do programa de eletrificação, da década anterior, que funcionava à base de lenha-vapor (LEMOS, 2007).

No gráfico 1, pode-se visualizar conjuntamente a evolução demográfica e a taxa de urbanização⁹ do município de Manacapuru, dos anos 40 até final dos anos 80.

Gráfico 1 – Evolução populacional e taxas de urbanização 1940-1991.



Fonte: IBGE/Censos Demográficos 1940-1991.

⁹ A definição da taxa de urbanização utilizada pelo IBGE é a porcentagem da população residente constituída pelos moradores em domicílio em situação urbana em relação à população total. (IBGE, 2010). O cálculo foi realizado pelos próprios autores.

Conforme observado no gráfico 1, entre as décadas de 40 e o início dos anos 1980, há grande evolução da população no município de Manacapuru. Percebe-se que da década de 40 até 60, a população aumentou 81%. Duas décadas em que o município recebe mais imigrantes, por decorrência da batalha da borracha e das políticas de colonização da Amazônia. Nas décadas de 70 e 80, a população continua aumentando, porém a uma taxa menor, 19% apenas.

No final da década de 80, a população do município decresce 6%, fato justificado pelo advento da Zona Franca de Manaus, que motivou a migração para a capital.

Esse fato é constatado por Silva (2009) em pesquisa realizada sobre a migração para Manaus, na década de 80, e Maciel (1992) sobre a origem da população dos bairros Armando Mendes, Novo Israel e Colônia Agrícola Terra Nova, para os quais grande parcela, dos não naturais de Manaus, vieram do próprio estado do Amazonas, e segundo Santos, Brasil e Moura (2021) os imigrantes de Manaus, na época, eram primordialmente nativos dos municípios de Coari, Parintins, Manacapuru e Itacoatiara. Portanto, decréscimo constatado por vários autores, em diferentes épocas.

5. Conclusão

A análise histórica do processo de transformação cultural da Amazônia, em particular ao município de Manacapuru no período citado é visível quando se considera os descolamentos sociais da alta terra firme (século XX) para as margens do rio, formando comunidades, vila e cidades, ocorrido principalmente, desde a derrocada dos seringais até as políticas de desenvolvimento regional.

É, também, nítida a relação entre processo migratório e políticas de desenvolvimento regional no período aqui analisado, denominado de Urbanização da Cultura Cabocla.

No município de Manacapuru o processo não foi diferente. Dois fatores foram determinantes para a expansão demográfica do

município: a organização de Núcleos Coloniais, iniciado no ano de 1940, e retomado nos anos 70, no âmbito do Programa Nacional de Integração, e os Acordo de Washington que promoveu a imigração de trabalhadores para a Amazônia.

Se esse processo transformou a composição sociocultural da Amazônia, pelos dados apresentados, também, transformou a composição sociocultural do município de Manacapuru.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia. **Espaço, polarização e desenvolvimento: uma introdução à economia regional**. São Paulo: Atlas, 1987.

BARBOZA, E. H. L. **Ida ao Inferno Verde: experiências da migração de trabalhadores do Ceará para a Amazônia**. 2005. Dissertação (Mestrado em História Social) - Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.009, de 09 de fevereiro de 1940**. Dá nova organização aos Núcleos Coloniais. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1940]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2009-9-fevereiro-1940-411911-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941**. Dispõe sobre a criação das **Colônias Agrícolas Nacionais**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1941]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3059-14-fevereiro-1941-413001-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.506, de 30 de dezembro de 1941**. Cria a Colônia Agrícola Nacional do Amazonas. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1941b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8506-30-dezembro-1941-327099-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.110, de 09 de julho de 1970. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Brasília, DF: Presidência da República, [1970]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1110.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%201.110%2C%2

[0DE%209%20DE%20JULHO%20DE%201970.&text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20de,Agr%C3%A1ria%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias](https://www.instituto-nacional-de-agricultura-irrigacao-e-outros-providos-ancias.gov.br/). Acesso em 24 abr. 2023.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia – formação cultural**. Manaus: Valer, 2009.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais no Brasil: alguns pontos controversos**. In: BELLUZZO, L. G. e COUTINHO, R. (Orgs.). **Desenvolvimento capitalista no Brasil; ensaios sobre a crise**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (v. 2).

CANCLINI, Néstor García. La modernidad después de la posmodernidad. In: BELUZZO, Ana Maria de Moraes (Org.). **Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina**. São Paulo: Memorial da América Latina, 1990.

IWANAGA, Simone. MOREIRA, Marcelo Paustein. **Características socioambientais do município de Manacapuru**. Manaus: FVA, 2017. Disponível em: <https://www.fva.org.br/acervo/caracteristicas-socioambientais-do-municipio-de-manacapuru/>. Acesso: 06 jul de 2021.

GUILLEN, Isabel, C. M. A batalha da borracha: propaganda política e migração nordestina para a Amazônia durante o Estado Novo. **Revista de Sociologia e Política** nº 9, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/viewFile/39301/24120>. Acesso em: 16 Jan de 2023.

GUSMÁN, Décio de A. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, rio Negro (Brasil), século XVIII e XIX. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

HOMMA, Alfredo Kingo. **A civilização da juta na Amazônia – expansão e declínio**. Brasília, Editora SOBER, 1995.

IBGE. Estatística de Gênero. Tabela Taxa de Urbanização, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,0U&cat=-1,1,2,-2,-3,128&ind=4710>. Acesso em: 23 de julho de 2022.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste, Centro-Oeste**. Campinas, Editora da Unicamp, 1985.

JOBIM, Anísio. **Manacapuru**. Manaus, AM, Coleção Especial. PHENIX, 1933.

- LIMA, Maria E. F. **Produção do espaço urbano e impactos socioambientais na cidade de Manacapuru-AM- o bairro Biribiri**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- LEMOS, C. F. 2007. **O processo sociotécnico de eletrificação na Amazônia: Articulações e contradições entre Estado, capital e território (1890 a 1990)**. 2007. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- LIMA, Frederico. **Soldados da borracha, das vivências do passado às lutas contemporâneas**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- LINS, J. S. **Estrada Manacapuru-Cacau Pirêra**. Governo do Estado do Amazonas, Manaus, 1965.
- LOUZADA, C. O. **As grandes obras para a reabertura da BR-319 e seus impactos nas localidades ribeirinhas do Rio Solimões: Bela Vista e Manaquiri, no Amazonas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.
- MACIEL, Antônio C. **A educação do povo migrante: processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus**. 1992. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1992.
- MACIEL, Antônio C. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2004.
- MACIEL, Antônio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último *roud* da resistência cabocla. In: GOBBI, Márcia A; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.
- MAHAR, Denis J. **Desenvolvimento econômico da Amazônia: uma análise das políticas governamentais**. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1978.
- MARTINELLO, Pedro. **A batalha da borracha na II Guerra Mundial e suas consequências para o vale amazônico**. 1985. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

MARX, Karl. **Las luchas de classes em Francia de 1848 a 1850**. Moscú-URSS: Editorial Progreso, 1979.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 7-88.

MUTO, Reiko. **O Japão na Amazônia. Condicionantes para fixação e mobilidade dos imigrantes japoneses (1929-2009)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal de Pará, 2010.

OLIVEIRA, Bruno A. da S. **Manacapuru, és tu terra de índio Mura? A diversidade étno-histórica à luz dos registros históricos e arqueológicos**. 2017. Monografia (Graduação em Arqueologia) - Universidade do Estado do Amazonas, Núcleo Superior de Manacapuru, Manacapuru, 2017.

PINTO, A. G. et al. As grandes enchentes do Amazonas, na década de 1970, e sua associação com a migração para Manaus. In: SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO E CIÊNCIA, 2009, Tabatinga-AM. **Anais**. [...] Tabatinga: SBPC, UFAM, 2019. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/tabatinga/resumos/134.html>. Acesso em: 05 fev. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, C. A.; BRASIL, M. C.; MOURA, H. A. Personae non gratae? a imigração indocumentada no estado do Amazonas. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2021, Natal-RN. **Anais** [...] Natal: ABEC, XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, UFRN 2021. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/articloe/download/970/935>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SECRETO, M. V. **Soldados da borracha: trabalhadores entre o sertão e a Amazônia no governo Vargas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

SILVA, Francisco Eleud. "Batalha da Borracha": **O contexto da migração cearense para a Amazônia no período de 1939-1970**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

- CAPÍTULO 11 -

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FAZER DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EIXOS NORTEADORES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos²

Sinara Almeida da Costa³

1. Iniciando o debate

“o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.” (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Imbuídas dessa compreensão, reconhecemos e reafirmamos nesse estudo o importante papel das interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas voltadas para crianças de 0 a 5 anos de idade na escola⁴ da infância. Para isso, fundamentamo-nos na Teoria Histórico-cultural-THC do desenvolvimento humano, criada por

¹ Trabalho oriundo da tese de doutorado, em desenvolvimento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/ PGEDA.

² Mestra em educação (UFOPA); estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/ PGEDA, polo Santarém (UFOPA e UNIR). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4472310370465431>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5170-8904>. E-mail: subela24@hotmail.com

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFOPA e orientadora da presente pesquisa. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4985156340614183>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7676-5040>. E-mail: sinaraacs@hotmail.com

⁴ Escola é entendida neste trabalho, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como o melhor lugar para a educação das crianças; como lugar de conhecimento mais elaborado, não cotidiano, tal como defende Mello (2007) Mello e Farias, (2010), dentre outros autores. A escola de Educação Infantil, portanto, sendo organizada em função das especificidades dos bebês e crianças pequenas, fatalmente terá um currículo promotor de desenvolvimento humano. Um currículo que promova o contato desses sujeitos com a cultura material e imaterial em sua forma mais elaborada a fim de formar e aperfeiçoar sua personalidade humana consciente (inteligência e personalidade).

Vigotski (1995, 2008; 2009; 2010) ampliada, complementada e enriquecida por outros autores, tais como, Leontiev (2006) e Elkonin (2009). A THC, com toda sua complexidade e diferentes formas de compreensão, tem orientado nosso olhar sobre o pensar e o agir docentes nas creches e pré-escolas.

Nas últimas décadas, os documentos nacionais para educação infantil vêm adotando a concepção de currículo como produção de aprendizagens que acontecem por meio dos encontros entre crianças e entre elas e os adultos (BRASIL, 2003, p. 51).

Sob essa ideia de currículo, somada a uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, e não apenas de necessidades (SOARES, 2005), são instituídas pela Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's), que delimitam quais são as práticas cotidianas pertinentes à educação das crianças pequenas e trazem muitos ganhos à primeira etapa da educação básica, entre os quais aponta a criança como centro do planejamento curricular e as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Nos artigos 3º e 4º desse documento, o currículo constitui-se do conjunto de práticas que buscam articular as experiências e conhecimentos das crianças com os conhecimentos da cultura, (BRASIL, 2009), trazendo “implícita e explicitamente a ideia de criança como sujeito, ativo e capaz [...] e de que a educação acontece além dos muros da escola [...]” (COSTA, 2017, p. 247-248).

A ideia sistematizada e comunicada pelas DCNEI's é de que “a criança já chega na escola com experiências e saberes que precisam ser considerados e articulados com todo o patrimônio cultural do qual dispomos” (COSTA, 2017, p. 248), bem como é que por meio das relações sociais, nas experiências cotidianas que ela vai constituindo sua identidade.

Essa é a concepção de criança defendida pela THC e vem orientando nossos estudos: a criança como um ser humano capaz, histórico, que pensa sobre si e sobre o mundo, que aprende e se desenvolve por meio das interações que estabelece com as outras crianças, adultos e com os elementos (materiais e imateriais) da cultura.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento legal que orienta a organização do currículo na Educação Básica, define que todas as crianças devem ter o direito a **aprendizagens essenciais** para sua vida em sociedade. No que refere a educação infantil este documento estabelece direitos de aprendizagem que têm a função de possibilitar condições adequadas para que as crianças tenham papel ativo nos ambientes que as possibilitem vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, nos quais possam construir significados positivos sobre si, os outros e a interpretar criticamente o mundo social e natural no qual convivem (BRASIL, 2017).

Na apresentação desses direitos, a BNCC corrobora o artigo 9º das DCNEI's que determina as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil. Mas o que isso significa? Que os documentos legais reconhecem o importante e inquestionável papel das interações e brincadeiras no desenvolvimento do sujeito e que essa "consciência" legal pode impactar significativamente na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Para a THC, o homem não nasce humano, mas torna-se humano no processo de interação com o outro e com os elementos da cultura. E por meio da sua atividade de apropriação da cultura e dos objetos nela existentes, vai constituindo a sua personalidade humana consciente, ou seja, vai se humanizando. Assim, a criança aprende a se relacionar consigo mesma, com os outros e com a cultura produzida pela humanidade, e, por meio dessas relações vai se constituindo humana ao longo da história.

O desenvolvimento humano é, portanto, uma possibilidade, pois depende da qualidade das experiências que o sujeito vivencia nesse processo. Infere-se daí que o processo de humanização é sempre um processo de educação.

Em condições dignas de vida e educação, as crianças podem desenvolver ao máximo suas habilidades tipicamente humanas, tais como a memória voluntária, o pensamento abstrato, a linguagem e a imaginação.

Com Mello (2007), afirmamos que a escola de educação infantil pode e deve ser o melhor tempo e lugar para a humanização da criança, uma vez que nesse ambiente de educação escolar o professor⁵ pode organizar intencionalmente atividades através das quais as crianças desenvolvam e aprimorem suas qualidades humanas.

Nesse contexto, ter as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo na educação infantil, requer de todos os professores e de toda a equipe pedagógica da instituição escolar, o reconhecimento do seu papel no desenvolvimento humano das crianças. Significa assumir que todas as atividades propostas a elas devem colocar em movimento os processos de imaginação e criação. Um exemplo de como tais processos podem ou não ser movimentados na realização de atividades pelas crianças, pode ser verificado no trabalho com a escrita. Dependendo da forma como for proposto, pode se tratar de mera reprodução ou de uma atividade através da qual as crianças vão imaginar e criar. Especialmente na idade pré-escolar, as brincadeiras põem tais processos criativos e imaginativos em cena, uma vez que as crianças ainda não desenvolveram um pensamento científico, mas baseiam suas ideias na imaginação. Não estão preocupadas com o produto, mas atentas aos processos e suas possibilidades criativas. Por isso mesmo, muitas vezes levantam hipóteses

⁵ Ao optarmos, pela escrita de **professor**, não pretendemos fazer qualquer tipo de discriminação de gênero. Optamos por essa forma por considerarmos que a repetição de professor(a) e professores(as) seria incômoda para a fluência da leitura.

fantasiosas e nos dão respostas consideradas engraçadas diante de determinados questionamentos dos adultos.

Concordamos com Kuhlmann Jr. (1999;2006), Faria e Dias (2007), Bissoli (2009), Akuri (2016;2017), Vasconcelos (2018) e Marcolino (2021) – dentre outros autores –, que o currículo na educação infantil seja relacionado à cultura mais elaborada pela humanidade e expresso mediante atividades criativas tais como as artes, a ciência, a filosofia e a brincadeira sem o engessamento e a fragmentação ainda tão comuns nas escolas, sejam elas de educação infantil ou de ensino fundamental.

Isso requer a participação de professores comprometidos com uma educação humanizadora, que compreendam o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, sobretudo, o seu papel de parceiro mais experiente que vai organizar o meio social educativo para impulsionar tais processos.

A partir dessas ideias, reafirmamos a necessidade da projeção e da materialização de um currículo que considere as características próprias das crianças – desejos e necessidades – e, portanto, contemple, as interações e brincadeiras como eixos. Um currículo que se faz vivo, produzido na interação da criança com os objetos da cultura, na relação com seus pares e com os professores.

Infelizmente, Costa (2011), Akuri (2016), Marcolino (2017), Lima (2018), Vasconcelos (2018), dentre outros pesquisadores que fazem parte do estado da questão dessa pesquisa, destacam as dificuldades que as crianças têm encontrado para brincar e interagir nas escolas de educação infantil, uma vez que as práticas pedagógicas estão carregadas de atividades mecânicas, repetitivas e voltadas para o ensino de letras e números (atividades ditas pedagógicas), sendo as brincadeiras realizadas quando tais atividades, consideradas mais importantes pelos professores, já foram contempladas.

Diante de tal realidade questionamo-nos: quais os desafios e possibilidades para tornar as interações e brincadeiras eixos norteadores do currículo na educação infantil?

A reflexão que propomos partilhar aqui, questiona um paradigma que apesar de, na maioria das vezes, estar presente nos discursos que desenvolvemos acerca do currículo na escola da infância, infelizmente, continua a apresentar-se como um mero discurso decorativo e quimérico – o paradigma que propõe entendermos o que significa ter as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil. Decorativo porque desde a aprovação e implementação das DCNEI's, é politicamente correto dizer, por exemplo, que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, conseqüentemente o planejamento do professor é pensado com base nos eixos norteadores da educação infantil, como um discurso adequado e que agrada a muita gente. Quimérico, porque muita dessa mesma gente apesar de proferir tal discurso, não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar na rotina escolar das crianças.

A proclamação de leis que reconhecem os direitos da criança a uma educação voltada para a formação humana, tem sido fruto de muitas lutas, conquistas sociais e políticas e pode ser sim considerada como um avanço significativo para a promoção da qualidade da educação ofertada em creches e pré-escolas. No entanto, ainda há um longo caminho a se percorrer no que diz respeito a efetivação dessas leis, na prática.

2. Educação infantil e currículo na ótica da teoria histórico-cultural

O currículo na Educação Infantil se baseia nas interações e na brincadeira (MUKHINA, 1996; PRESTES; TUNES, 2018), na cultura humana, nas práticas sociais dos territórios, e se fortalece na relação de todos os adultos da instituição escolar com as famílias/responsáveis e com as crianças.

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de práticas pedagógicas que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não

é de modo fragmentado que os bebês e as crianças pequenas aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral e não em forma de aula. Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto vivem e convivem.

Assim, a compreensão de currículo – como listagem prévia de conteúdo — nunca fez sentido para a educação de bebês e das crianças. Isso porque muitas vivências que acontecem dentro e fora da escola da infância permanecem fora dos currículos, dos planejamentos e da reflexão docente, não sendo consideradas relevantes como curriculares (BARBOSA, 2009). Além de não considerar as crianças em suas especificidades, tal concepção curricular estabelece silêncios na relação com o processo educativo, como nos advertem Lopes e Macedo (2011) ao destacar que o primeiro silêncio é a respeito de hegemonia, ideologia e poder – a escola e o currículo concebidos como aparato de controle social –. “Aprende-se na escola não apenas o que é preciso para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais deve agir em sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26-27).

Do mesmo modo, as autoras supracitadas nos alertam para a exclusão, nos currículos, do que acontece nas escolas (e na vida das crianças e de suas famílias). Pois, compreendem o currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, em que “qualquer manifestação de currículo, qualquer episódio curricular é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente’ (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

A lente teórica, que estamos adotando nesse e em outros estudos nossos, como dito anteriormente, se originou das proposições de Vigotski (1986-1934) em relação ao complexo processo de formação humana – o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade e, conseqüentemente, o seu processo de educação/humanização.

Para Vigotski a educação vai além dos muros da escola. A educação é vida e se dá na relação entre as pessoas, no contato com

a cultura, nos diferentes contextos e situações (VIGOTSKI, 2010). O estudioso elucida que:

No fim das contas, só a vida educa e quanto mais amplamente a ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida como uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo[...] deve estar necessariamente vinculado criador, social e vital (VIGOTSKI, 2010, p.256)

Nesse sentido, como a educação pode atuar, efetivamente, para contribuir para o desenvolvimento da criança? Qual a importância pedagógica dos postulados histórico-culturais sobre o desenvolvimento humano? Como organizar uma prática educativa que tenha por objetivo a humanização da criança? Qual o papel do professor nesse processo?

Não pretendemos, nos limites deste trabalho, fazer uma exaustiva listagem de práticas pedagógicas, adequadas a cada momento específico do desenvolvimento da criança. Abordaremos, aqui, alguns princípios gerais, que devem permear a prática pedagógica do professor, enunciando alguns aspectos da atividade educativa intencional e sistematizada, sem nenhuma pretensão de esgotá-los.

Fundamentadas nas palavras de Vigotski (1995)⁶, acreditamos que o professor, ao compreender os elementos que afluem para a formação da personalidade da criança, em sua prática histórica e concreta de vida, tem como tarefa refletir sobre atividades adequadas ao objetivo de intervir, intencionalmente, sobre o desenvolvimento humano das crianças.

⁶ Para Vigotski (1995), o papel do professor é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social em que ela vive e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento humano, consciência e personalidade.

Assim, uma educação, efetivamente, comprometida com o desenvolvimento humano da criança não se concretiza por meio de um currículo composto por conteúdos estanques, destinados de forma limitada a cada faixa etária, com a presença ostensiva do senso comum como fundamento das práticas pedagógicas – considerando a permanência da distância entre discursos “inovadores” e práticas mais pautadas no empirismo que no necessário aprofundamento teórico (MELLO, 2000). Outros saberes são imprescindíveis para a consolidação da educação humanizadora.

Uma educação humanizadora, propõe um currículo promotor de desenvolvimento humano – elege conteúdos da cultura a serem apropriados pelas crianças, colocando-os a serviço de vivências intencionalmente planejadas e propostas para e com elas.

Recuperamos o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 3º:

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

Nesse sentido, materialização de um processo educativo intencional e sistemático, correspondente a tais perspectivas, exige: em primeiro lugar,

a identificação dos elementos culturais a serem apropriados pelo sujeito para a sua formação onilateral, eleitos em consonância com valores que dão corpo aos objetivos político-pedagógicos da atividade educativa; em segundo lugar, a organização de formas e meios adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico: conteúdos, espaços, tempos, procedimentos, relações; e, em terceiro lugar, a proposição de formas de avaliação coerentes com os objetivos formativos, que permitam a regulação do trabalho do professor de forma a adequar sua prática às especificidades das crianças concretas e históricas. (BISSOLI, 2005, p.238)

Em suma, assim compreendido, educar para a formação humana e o papel do professor, a complexidade do seu trabalho e a importância que exerce sobre o processo de humanização da criança, cabe ressaltar a essencialidade de uma prática pedagógica pautada na reflexão constante sobre os princípios norteadores do processo de humanização e na busca de uma visão da criança concreta e histórica, não limitada a padrões impostos a partir de preceitos neutralizadores sobre o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância do conhecimento e da compreensão, por parte dos professores e demais profissionais da educação, dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e/ou de outras teorias afins, capazes de transformar o pensar e o agir docentes para a concretização de uma educação cujo objetivo seja a plena formação humana, tendo em vista a consolidação de uma nova sociedade, para além do Capital (MÉSZÁROS, 2005)⁷.

É importante lembrar que todas as instituições escolares, seja ela de educação infantil, ensino fundamental, têm uma teoria que as fundamenta, assim como, todos os professores têm sua ação docente orientada por uma concepção teórica. Enganam-se aqueles que dizem não adotar nenhuma teoria por entender que apenas a prática é suficiente.

Todos nós temos uma concepção de humano, de infância, educação, de criança, de educação infantil, de currículo e, todas as nossas ações refletem tais concepções, tenhamos consciência ou não delas.

Sendo assim, no caso dos professores afirmamos que não há prática pedagógica sem uma teoria pedagógica que a oriente, assim é

⁷ O autor [MÉSZÁROS, I. A educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.] faz uma discussão bastante profunda a respeito das tarefas de uma educação que vise à superação da ordem capitalista. Para ele, contrapor-se ao Capital exige “[...] uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social.” (op. cit., p. 71), o que implica o autocontrole e o controle consciente de indivíduos livremente associados.

importante que esses profissionais adotem uma concepção teórica que possam dirigir o seu pensar e agir docentes para não ficarem expostos a “falsas” teorias – verdades que já foram superadas e que hoje se caracterizam como senso comum. Caso contrário, como afirma Mello (2007) as leis educacionais do nosso país, em tese vão continuar apresentando-se mais avançadas do que muitas das práticas que temos presenciado em nossas escolas.

É importante ressaltar que as DCNEI's (BRASIL, 2009), como documento oficial, não bastam para garantir os direitos das crianças, pois a materialização destes no chão da escola, depende exclusivamente de práticas pedagógicas pensadas, organizadas e efetivadas para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Práticas pedagógicas engessadas, antecipatórias, autoritárias e espontaneístas, tais como as de muitos professores de educação infantil, infringem o documento e negligenciam os direitos infantis, apresentando-se sem sentido para a criança e sem possibilidade de contribuir para uma educação humanizadora.

Nessa perspectiva, observamos a importância do conhecimento e da compreensão, por parte dos professores, de uma teoria que contribua para o desenvolvimento integral da criança. Aqui recomendamos a Teoria Histórico-Cultural pois, concordamos com Mello (2010) quando pronuncia que essa teoria tem revolucionado as concepções que orientam a educação até hoje, por ser essencialmente uma teoria da educação.

Com a teoria histórico-cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação — que passa a ser de **humanização**, de educação da personalidade em lugar de **instrução** —; muda a concepção de desenvolvimento — que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura —; muda a compreensão do papel do educador nesse processo — de secundário, passa a essencial, ainda que sempre **colaborativo**. (MELLO, 2010, p. 199, grifos nossos).

Entendemos, que a escola de educação infantil orienta o seu pensar e agir por meio da teoria histórico-cultural quando por exemplo:

- Disponibiliza para o acesso das crianças o conhecimento historicamente produzido pela humanidade – acesso à cultura;
- Organiza, intencionalmente, vivências que vão movimentar os processos criativos e imaginativos das crianças;
- Promove uma educação infantil que acolhe, escuta e faz junto com a criança – uma educação infantil que rompe os velhos e utilitaristas processos de aprendizagem e coloca criança no centro do planejamento curricular;

Por fim, uma escola da infância orientada pela THC tem como princípio explicativo para promover a formação da personalidade humana consciente da criança as relações sociais concretas vividas por elas e que são, na escola organizadas, intencionalmente, pelo professor, promovendo assim um currículo em defesa da plena formação humana.

Um currículo traduzido nas vivências que as crianças experimentem com os sujeitos, desde a entrada até a saída do espaço escolar. Isso envolve atenção especial as formas de acolhimento e de comunicação vividas; aos relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças; [...] aos encontros com a música, dança, pintura, desenho, a oralidade, brincadeira... (LIMA; AKURI, 2017, p. 115-116).

3. As interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil: desafios e possibilidades

Apesar das DCNEI's (2009) representarem um progresso político, pedagógico e epistemológico para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, muitas dificuldades ainda são encontradas para seu conhecimento e implementação. Concordamos com Canavieira (2012) quando aponta alguns desafios para a efetivação das Diretrizes nas práticas pedagógicas de professores de todo o país: a falta de compreensão teórica dos conceitos que fundamentam o documento, a falta de formação inicial e continuada que dê condições aos professores

para transformarem concepções em práticas capazes de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e as más condições físicas das instituições de Educação Infantil.

Dito isso, para ilustrar a discussão, apresentamos como exemplos de desafios e possibilidades para tornar as interações e brincadeiras eixos dos currículos nas escolas de educação infantil, situações observadas em pesquisas recentes que tem abordado a temática do currículo na educação infantil, mas fundamentalmente, de nossa investigação (tese de doutorado) em andamento que objetiva elucidar o que significa ter as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas, pautada na reflexão constante sobre os princípios norteadores do processo de humanização e na busca de uma visão da criança concreta e histórica, não limitada a padrões impostos a partir de preceitos naturalizadores sobre o seu desenvolvimento.

Temos constatado em nossas estadas na escola da infância, que é muito difícil para o professor organizar situações e ambientes que possibilitem a criança, em tempo integral, e desde bem pequenininha, *ser sujeito de sua atividade*, uma vez que que ainda está arraigado nas práticas pedagógicas o cuidado exagerado, as atividades com tendências transmissivas, centradas nos seus comandos e com fins cognitivos. A preocupação dos professores, em sua maioria, é desenvolver o intelectual e o comportamento disciplinado das crianças, o que contribui para uma prática “autoritária” e pouco interativa.

Diante disso, entendemos que colocar a criança como centro do planejamento tem sido um grande desafio para os professores, pois isso significa planejar “as experiências vividas pelas crianças como vida e não como aula”. (MELLO,2017, p.92)

Para garantir que a articulação entre os saberes das crianças e o conjunto dos conhecimentos da cultura respeitem as formas próprias de bebês e crianças serem, o documento declaradas interações e as brincadeiras como eixos norteadores da prática. Propor esses eixos e assumir a concepção da criança como sujeito de direitos tem como

consequência teórico-prática a criança como o centro do currículo nos espaços educativos. Mas o que significa ter a criança como centro do planejamento curricular?

Nas palavras de Costa (2017) colocar a criança como centro do planejamento é considerar o que ela diz, possibilitando-a ser protagonista do seu processo educativo. É o professor pensar na criança real, concreta que está com ele todos os dias. Assim, o planejamento e a organização dos tempos, espaços e materiais precisam considerar os interesses delas, sem perder de vista outras especificidades que envolvem o saber docente.

Nesse aspecto, Alfredo Hoyuelos (apud MARCOLINO, 2021, p.290) afirma que, para educar as crianças, é preciso aprender a escutar a infância. Escutar significa adquirir o compromisso ético de concretizar ideias das culturas infantis sem trair seu imaginário, suas formas de ver, amar, experimentar e sentir.

Isso requer dos professores e de todos os profissionais da escola, abrir mão do poder de controle sobre as crianças e suas atividades; reprimir o desejo de fazer por elas o que elas são capazes de fazer sozinhas, de mantê-las ocupadas o tempo todo com tarefas que elas não têm interesse em fazer, mas fazem por que o professor manda, entre outras coisas que tem qualificado a escola de educação infantil, novamente, como um lugar de guarda de disciplina, onde as crianças vão para aprender o que os adultos determinam que elas aprendam.

Atentando para a brincadeira como o eixo da prática pedagógica, destacamos dois aspectos que consideramos importantes. O primeiro, e talvez mais evidente, relacionado, inclusive, aos direitos de bebês e crianças, é que se preconiza a organização de tempos, espaços e objetos para brincar. As crianças têm direito de brincar. O segundo, por ser, segundo a THC, uma das atividades-guias da infância, a brincadeira apresenta aspectos de fundamental importância que impulsionam o desenvolvimento da criança.

Sobre isso, Marcia Gobbi (2010) menciona que ter brincadeira como eixo central da prática significa que tudo que o professor propor com ou para as crianças deve levar em conta os processos criativos e imaginativos delas. Para Marcolino e Mello (2015) a imaginação e a criação são processos centrais, e é por meio desses processos que as crianças criam, recriam e significam a cultura, as relações e os fenômenos do mundo.

Mas como as escolas da infância e os professores têm concebido a brincadeira nos seus contextos? Onde e quando as crianças brincam?

Pesquisas recentes, (Marcolino,2017 e Vasconcelos,2018) revelam que a brincadeira não tem ocupado lugar de destaque nas práticas pedagógicas. Segundo Marcolino (2017) os professores têm dificuldade de precisar o que é brincadeira e o que a diferencia de outras atividades. Segundo a autora, essa dificuldade deixa a impressão de que na concepção dos professores tudo o que não se caracteriza como uma atividade de iniciação à leitura e à escrita é visto como brincadeira. Esse equívoco, no entendimento dessa atividade tem criado barreiras para que as crianças possam brincar e se desenvolver nas escolas de educação infantil.

Vasconcelos (2018) destaca que a escola tem utilizado um currículo baseado na listagem de conteúdos e o brincar não tem ocupado lugar de destaque na rotina. Os momentos de brincadeira, segundo a autora, têm acontecido em momentos isolados, na maioria das vezes, para o ensino de conteúdo, para preencher o tempo da rotina e/ou como meio para dispêndio de energia das crianças.

Portanto, o desafio que se constitui para as escolas e professores é a organização de condições e circunstâncias para a que as crianças possam brincar para desenvolverem suas funções psíquicas superiores (como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e a imaginação) e não para aprender conteúdos. Segundo Elkonin (2009) didatizar a brincadeira retira dela sua ação propulsora de desenvolvimento.

Para Elkonin (2009) a brincadeira é propulsora de desenvolvimento humano quando incita a criança a criar por meio dessa atividade situações lúdicas imaginárias. Assim, outro desafio posto é a superação da brincadeira para uso didático e promovê-la para a criança atingir os níveis mais elaborados do brincar. A brincadeira de faz de conta ou de papéis sociais.

Em suma não temos como esgotar essa discussão, em um único capítulo. Portanto, vamos pensar sobre a possibilidade de mudar essas práticas velhas e utilitaristas que ainda permeiam nossas escolas.

Pois bem, a partir das realidades constatadas, não há como não pensar que o primeiro passo para transformar concepções sobre como a criança aprende e se desenvolve, seja subsidiar os professores com elementos teóricos para orientar as suas práticas. Nesse sentido, garantir a formação continuada em serviço para esses profissionais, se constitui em uma possibilidade de mudança, papel do poder público que além de assegurar esse direito legal dos professores, possibilita que crianças que vivam suas infâncias na sua plenitude.

4. Considerações finais

Como já mencionado neste estudo, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, apesar de não ser citada, podem ser percebidas no conjunto das DCNEI's (BRASIL, 2009), sobretudo no texto do Parecer que as embasa e fundamenta (BRASIL, 2009). Defendemos que os pressupostos dessa teoria ajudam a ampliar e fundamentar uma compreensão de currículo na educação infantil que transforma a concepção tradicional à qual ele ainda é muito relacionado, sobretudo o importante papel das interações e brincadeiras enquanto eixos norteadores desse currículo.

Como vimos discutindo, ao longo deste trabalho, a atividade planejada para e com as crianças e intencional é o substrato de uma prática pedagógica consciente. Educar para humanização é organizar

relações entre as crianças; entre crianças e professores; entre crianças, professores e pais; entre crianças, professores, pais e comunidade, de forma que todos conheçam os objetivos das atividades propostas, que possam compreender os valores que as movem e, atribuindo sentido a elas, participar desde o momento das decisões a respeito do como realizá-las até o momento da "avaliação" dos resultados.

É imprescindível que o professor conheça as regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil e as considere em seu fazer pedagógico a fim de promover vivências que contemplem o acesso da criança ao conjunto da cultura humana e que, de fato, estejam em sintonia com sua atividade principal em cada idade para poder efetivamente contribuir com a formação e o desenvolvimento máximo das funções psicológicas especificamente humanas. Esta é mais uma implicação pedagógica para a composição de um currículo promotor de pleno desenvolvimento humano na Educação Infantil, alicerçado no acesso das crianças ao conjunto das riquezas culturais produzidas ao longo da história da humanidade.

Referências

AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BISSOLI, M. de F. **O currículo em educação infantil**: um campo de investigação. Amazônia: Revista do Programa de Pós-Graduação da UFAM, Manaus, ano 14, n. 1, p. 79-95, jan./jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003. Acesso em: 18.jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.me.gov.br/8versaofinalsite.pdf>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2009.

CANAVIEIRA, F. O. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

COSTA, Sinara. A. da. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017a, p. 243-252.

COSTA, Sinara. A. da. **"Na ilha de Lia, no barco de Rosa"**: o papel das interações estabelecidas entre a professora e as crianças na constituição do eu infantil. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do oeste do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninas e meninos na educação no cotidiano da Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, ago. 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2022.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

KUHLMANN JR., M. Educação na infância: história e pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 399-407.

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

LIMA, E. A. de.; AKURI, J. G. M. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017a, p. 115-128.

LIMA, G. A. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento pedagógico da brincadeira de papéis sociais**. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2013.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], n. 35, v. 2, 2015, p. 457-472

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

MARCOLINO, S.; SANTOS, M. W. dos. **A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar**. Debates em Educação Maceió | Vol. 13 | Nº. 33 | Ano 2021.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: UNESP – Marília – Publicações, 2000.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico – cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n. 1, 83 – 104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Natália. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 7, n. 12, 2005.

VASCONCELOS, Jeyse Sunaya A. de. Vivências de Crianças Ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

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

VIGOTSKI, Lev. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psi-cologia USP**, São Paulo, 2010a, 21 (4), p. 681-701.

- CAPÍTULO 12-

LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR NA AMAZÔNIA: OS DESAFIOS DE FORMA LEITORES EM “LUGARES DISTANTES”

*Juçara dos Santos Cardoso*¹

*Luiz Percival Leme Britto*²

1. INTRODUÇÃO

Há dez anos estudando, pesquisando e acompanhando trabalhos desenvolvidos, no âmbito do Lelit/Ufopa, em bibliotecas no interior da Amazônia, especificamente no Oeste do Pará, tenho notado, na literatura da área, um consenso sobre a relevância da leitura na/para formação do aluno dentro dos espaços escolares, ainda que, com frequência, associada a fins pragmáticos de ler para escrever bem, ter um bom emprego, ser alguém na vida. Por outro lado, prevalecem a precariedade, a ineficácia e as dificuldades de consolidação dos espaços de leituras e bibliotecas, isso quando existem, nas instituições de ensino pública.

A partir do estudo realizado por Cardoso (2018), em que faz o levantamento da oferta de biblioteca em 30 escolas da rede estadual de ensino do município de Santarém e da pesquisa sobre leitura em “lugares distantes³” (SANTOS, 2016), que discute três trabalhos de intervenção no interior da Amazônia sobre possibilidades e desafios do incentivo à leitura em comunidades e municípios do Oeste do Pará que

¹Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Educanorte. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5710246887261690>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-7306-8732>. E-mail: jucara.cardoso@hotmail.com

²Orientador e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Educanorte. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7025845426035988>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6825-7927>. E-mail: luiz.britto@ufopa.edu.br

³ Expressão utilizada pelo autor para referir-se, não só a distância geográfica, como dos bens culturais, da produção humana, material ou intelectual, da saúde e educação de qualidade.

demonstram a realidade das bibliotecas escolares e as dificuldades de consolidação desses espaços no interior da Amazônia. Mesmo após estruturados e assistidos por ações de leituras e formações, surge o questionamento: Por que mesmo após a organização da estrutura da biblioteca, realização de ações de leitura e formações é tão difícil fazer/consolidar a biblioteca?

Por se tratar de um campo amplo e complexo e, especificamente, de uma pesquisa de doutorado em fase inicial, não pretendemos trazer respostas prontas, tão pouco soluções, mas trazer apontamentos que nos possibilite problematizar, refletir e contribuir para o entendimento acerca do campo que se propõe estudar. Desse modo, toma-se como objeto de análise, o trabalho de (NOGUEIRA; PESSOA, 2014), precursor das ações de revitalização em bibliotecas escolares e comunitárias, no âmbito do grupo, em que se busca compreender: Por que é tão difícil formar leitores e manter espaços sólidos de leitura no interior da Amazônia?

Ressaltamos que, a criação de projetos dessa natureza são tentativas de romper com as barreiras em que a cultura – literatura –, seja um privilégio para poucos. As práticas de leitura, promoção de leitura, reestruturação e criação de espaços de leituras e de bibliotecas têm efeito significativo quando há a compreensão de seu sentido formativo; no contrário, esses projetos desaparecerem quando a intervenção acaba, sem continuidade e permanência.

2. DE QUE LEITURA ESTAMOS FALANDO?

Inúmeras são as concepções e entendimentos do que é leitura e para que serve? Antecipo que não é a intenção aqui trazer uma discussão sobre isso e, sim, partir do ponto de vista de que a leitura é um instrumento de apropriação dos conhecimentos sistematizado, de saberes que transcendem o senso-comum e que contribuem, não só na formação crítica do sujeito, como também, para a humanização e a emancipação, ainda que não acessível a todos.

Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização. A questão que se coloca é a do direito de ler e não da promoção deste ou daquele comportamento ou a valorização de tal ou qual gosto. O que interessa não é o que um sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, mas sim se poder ler e lê o quê, quando e quanto quiser. (BRITTO, 2015, p.141)

Nisso, implica conceber a leitura como parte de uma política cultural em que,

a cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflitos, comunicam e trocam experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural. (CHAUÍ, 2008, p.66)

Em posse desse bem cultural, é possível o sujeito ampliar sua bagagem de conhecimentos, enxergar o mundo como ele é, e os mecanismos que intervêm e condicionam os modos de ser na sociedade; passa a compreender que a leitura com fins pragmático, associados à cultura do entreter-se e divertir-se não passa de mecanismo de opressão para manter as pessoas alienadas e aderente à lógica da hegemonia do capital.

Quando a leitura se realiza nessa perspectiva, o ato de ler assume função política, crítica e emancipadora. Nesse sentido,

A leitura possibilitaria à pessoa um projeto de transformação social que combate a naturalização da barbárie, uma vez que lhe daria condições de entender as contradições da sociedade conservadora, em que poucos detêm o poder e usufruem dos privilégios, enquanto a maioria é sistematicamente ferida em seus direitos fundamentais. Além disso, a leitura crítica armaria a sociedade para abalar o mundo das certezas através de questionamentos, desmascarando o funcionamento das ideologias alienantes. As pessoas passariam a entender o porquê de as propagandas do Estado incentivarem o consumismo, assim como exaltarem a docilidade, a

ingenuidade e a cordialidade do homem. (SANTOS, 2016, p.31)

A leitura como questionamento, conscientização e libertação é condição necessária (embora não suficiente) de superação das desigualdades tanto sociais como políticas e culturais. “A razão pela qual tem se questionado a relevância do conhecimento, dos elementos culturais desde cedo é porque se considera que, em contato com esses elementos, é possível a ampliação de conhecimentos que extrapolam o senso comum” (OLIVEIRA, 2018, p.26). Entretanto, as condições que requer o ato de ler, reproduzem o cenário da desigualdade: “na verdade, o problema, para a maioria, é não poder ler – seja porque não dispõe de condições objetivas (tempo, lugar, material apropriado) seja porque não dispõe de condições subjetivas (conhecimento, competência, formação)” (BRITTO, 2015, p.36).

No interior da Amazônia, a realidade é ainda mais desoladora, não só por conta da distância geográfica dos grandes centros urbanos e capitais, como também pela ausência de outros bens culturais – teatros, museus, livrarias, galerias – e de direitos básicos de saúde, educação, moradia, alimentação. Santos (2016), ao referir-se a “lugares distantes”, pontua não só estarmos distantes geograficamente, mas também dos bens de direito numa sociedade democrática.

Os problemas das grandes distâncias territoriais, negação dos direitos básicos à população, conflitos étnicos e territoriais colaboram para uma menor circulação no Oeste do Pará de cultura erudita (cultura formal escrita). O que circula é a cultura de massa, através dos meios eletrônicos. Isto não quer dizer que não existam livros na região, aliás, encontram-se milhares nas escolas, nas salas de diretoria das escolas, muitos livros de boa qualidade, desorganizados e acumulados em outros espaços das escolas públicas. Porém, não há preocupação com programas sólidos de promoção de leitura que levem formação aos professores, bibliotecários e a comunidade escolar. (SANTOS, 2016, p.57)

Dessa maneira, é preciso adentrar a temática e compreender que fatores sociais, culturais, políticos e econômicos se entrelaçam aos

problemas da leitura e dificultam a constituição de projetos sólidos e contínuos de leituras na escola públicas no interior da Amazônia.

3. Que papel tem a biblioteca nesta perspectiva de leitura

Há um notável e aparente consenso, tanto a nível nacional como internacional, de que a biblioteca colabora ou colaboraria para melhoria de uma educação preocupada, não só com o cumprimento dos currículos escolares, direcionados ao fazer cotidiano, como também, com a formação do sujeito para vida.

A biblioteca, compreendida na sua origem como lugar no qual se guarda os conhecimentos produzidos pela humanidade, na contemporaneidade, não só os guarda, como também os disponibiliza, através da cultura escrita, para que todos os homens tenham não só acesso, mas se apropriem e produzam novos conhecimentos, torna-se possibilidade objetiva para que os alunos, que em sua maioria não dispõem de outro meio, se apropriassem também desses conhecimentos.

Nesse sentido, pesquisadores e estudiosos do campo, tanto a nível nacional Britto (2016), Farias (2020), Campello (2012), como internacional, Castrillón (2012), Rocca (2012), Todd & Kuhlthau (2004) ressaltam a contribuição da biblioteca escolar, não só para aprendizagem, como também para formação humana do aluno, enquanto ser genérico. Contudo, não visibilizam os problemas existenciais que permeia sua existência no contexto atual.

Britto (2016), apresenta a biblioteca como “possibilidade objetiva de produção e disseminação da cultura e do conhecimento, de formação intelectual e política, de experimentação estética e afirmação subjetiva”. Contudo ressalta que, essa possibilidade implica a crítica tanto ao “pragmatismo ideológico” que compreende a promoção da leitura como adequação ao padrão produtivo, quanto ao “idealismo ingênuo’ em que se tem a crença de que o simples estímulo leitura de

textos cativantes, entrelaçados a política do gostoso, forma-se consciências.

Farias (2020), considerando a centralidade da escrita e da leitura no trabalho educativo como os mais inextinguíveis instrumentos de produção, registro, guarda e acesso ao conhecimento formal. Ainda na linha de raciocínio desta autora, “a biblioteca escolar se apresenta indispensável ao trabalho educativo”, ou seja, produzir nos indivíduos humanidade. Isso nos põe,

pensar a presença da biblioteca na escola e suas contribuições à formação de estudantes e professores em um projeto de educação que tenha no horizonte o desenvolvimento humano e a afirmação da democracia objetiva – democracia de direitos e valores, para além dos padrões formais de eleição e opinião. (FARIAS, et Al, 2020, p.4)

Para Campello (2012), as bibliotecas escolares têm se mostrado que podem ser mais do que um espaço de promoção da leitura e se revelado como espaço de aprendizagem, sendo necessário ‘mudar “o discurso da miséria da biblioteca escolar para o potencial da biblioteca escolar”, “boas bibliotecas propiciam aos alunos vasto repertório de experiências vividas e registradas por outros, extraíndo deles significados e agregando suas próprias experiências”. (CAMPELLO, 2012, p.7 - 8)

Todd & Kuhlthau (2004), pesquisadores estadunidenses e referência em estudos desenvolvidos em vários países por trazerem para este campo de estudo, o método que recentemente tem ganhado adesão da classe bibliotecária. Em linhas gerais, a prática baseada em evidências, através do qual, busca-se compreender, diagnosticar e justificar a importância da biblioteca escolar, “não somente um local onde está a informação, mas um espaço do conhecimento, em que os estudantes desenvolvem a cultura da aprendizagem, usando a informação para construir conhecimento” (TODD; KUHLTHAU, 2004, p. 6).

Roca (2012), pesquisadora espanhola, aponta que o papel da biblioteca escolar é dá apoio e promover a cultura da escrita “porque as

bibliotecas nasceram – a muitos anos, é verdade, para isto: dá amparo, perenidade e acesso aos textos” portanto “não podem ser consideradas como elementos e via de extinção” (p.8 - 9).

Castrillón (2011) pesquisadora colombiana de biblioteca há mais de 40 anos, nos apresenta a responsabilidade social das bibliotecas como instrumento de democratização da leitura, e conseqüentemente uma democratização de conhecimento, possibilitando o exercício pleno da cidadania. Sobre a função social a autora afirma:

Um país requer bibliotecas que possam ir mais além desse plano mínimo de trabalho. Bibliotecas que, em primeiro lugar, se convertam em meios contra a exclusão social, isto é, que se constituam em espaços para o encontro, para o debate sobre os temas que dizem respeito a maiorias e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, escolares e não escolares, encontrem respostas a seus problemas e interesses e lhes sejam abertas novas perspectivas. (CASTRILLÓN, 2011, p. 36)

4. OS DESAFIOS DE FORMAR LEITORES NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

Os desafios de formar leitores no interior da Amazônia estão entrelaçados aos problemas sociais, onde a luta diária pela garantia do “pão de cada dia” torna-se preponderante. A mesma luta diária que obriga a população gastar a maior parte do seu tempo com atividades que lhes permitam condições básicas para viver, não sobrando tempo para desfrutar da vida e tampouco, para estudar, e apreciar outros produtos da cultura humana acumulados historicamente. Reforçando os problemas do desenvolvimento social que se mascaram, Engels⁴ denominou de “lixo ideológico” de que o homem necessita, em primeiro lugar, a produção dos meios imediatos de vida – comer, beber, ter um teto e vestir-se – antes de poder fazer política, ciência, arte, religião.

A maioria da população não vê seus anseios traduzidos na leitura e no estudo, não os visualiza como uma demanda necessária à vida

⁴ Discurso realizado por F. Engels, no cemitério de Highgate, em 17 de março de 1883. Publicado em alemão no Sozialdemokrat em 22 março de 1883. Tradução do espanhol realizada no ano de 2000, por Paulino José Orso e Fidel Lerner.

plena, e isso se materializa na ausência de bibliotecas adequadas e aparelhadas nas escolas e o questionamento de sua falta. Diante desse conformismo,

Formar leitores, aliás, pessoas, intelectuais, em meio a Amazônia, é um passo à consolidação de direitos básicos diante do pragmatismo da vida e a luta pela 'manutenção da sobrevivência' (ao trabalho diário, que para muitos é extremo, não permitindo tempo para o homem pensar sequer a sua própria condição). (OLIVEIRA, 2020, p. 81)

De acordo com Silva (2010, p.214), é preciso reconhecer que a luta de classes como um fenômeno historicamente materializado em ações econômicas, políticas e sociais de dominação por parte da elite tem ocasionado profunda desigualdade social, sendo perceptível que a biblioteca, quando funciona, não consegue cumprir função emancipatória, apenas reproduzindo ações de acomodação e reprodução.

Como superar esses impasses num contexto em que tudo converge para sua manutenção? Em que o acesso a esses bens é privilégio da classe dominante por dispor de condições objetivas para isto, enquanto aos dominados, por suas condições objetivas, não lhes sobre tempo e recurso financeiros para aquisição de tais bens, reforçando a ideia de que à classe dominante compete o trabalho intelectual e as classes pobres que não se enquadram nesse perfil cabe a execução do trabalho físico-braçal.

Imersos a um sistema que dá poucas oportunidades e condições de acender socialmente, de pensar sua condição, a maioria das pessoas no interior Amazônia vê seus modos e as formas de viver como naturalizadas, como condição humana à qual foram destinados e não frutos de relações históricas de exploração e opressão que, embora complexas, são possíveis e passíveis de superação.

Para "contrapor essa ausência de consciência" (ADORNO, 2015, p. 121), o sujeito precisa reconhecer-se parte, e não aparte, da riqueza social. Para tanto, é necessário que se aproprie dos conhecimentos

produzidos pela humanidade. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, não podem fazer valer seus interesses, ficam desarmados contra os dominadores, que se servem desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2008, p. 45).

5. Por que é tão difícil constituir e manter projetos sólidos e contínuos de leitura na escola públicas no interior da Amazônia?

Para responder ao questionamento dessa seção faremos a contextualização das pesquisas e motivações que nos levaram a pensar o problema para depois então fazer a análise de um caso específico, em que se busca compreender o porquê das ações de projetos bem estruturados, em que se preocupa não só o espaço, mas com a formação dos que farão usos deles, não conseguem resistir ao tempo.

Casos dessa natureza, sobre algumas ações realizadas no âmbito do LELIT que, desde 2013, pesquisa, discute, intervém, revitaliza e criam espaços de leitura em comunidades e municípios que compõem o Oeste do Pará. Os trabalhos envolvem acadêmico de graduação, mestrado e doutorado, professores da educação básica e docentes da Ufopa que integram o grupo de pesquisa e a mais de dez anos vem desenvolvendo ações que favorecer o acesso e contato dos alunos com a leitura.

Trabalhos como os de Nogueira e Pessoa (2014), Santos (2016), Cardoso (2018), assim como outros vinte sete que integram os trabalhos desenvolvido no campo em questão, nos tem levado a refletir sobre as ações que tem sido desenvolvida, principalmente, as que envolve a criação de espaços de leituras. Tendo em vista que parte delas tem se extinguido após o término da pesquisa, isso nos leva a questionar: Por que é tão difícil fazer biblioteca escolar? Biblioteca aqui entendida, não apenas como espaço físico, como conjunto de ações e agentes que se mobilizam para que toda comunidade escolar se aproprie dos conhecimentos produzidos pela cultura humana e se percebam nele.

5.1. O que nos dizem os trabalhos

Embora haja relativa consciência da contribuição da biblioteca escolar na oferta e disposição de leituras na escola que contribuem para aprendizagem, leitura, formação e melhoria da educação, a realidade apresentada se contrapõe ao discurso.

Evidenciam a problemática Cardoso (2018) e Santos, (2016) que apesar de não se constituem como objeto na análise nos permitirão aproximações e comparações com o trabalho a ser analisado. Para tentar responder o problema em questão fará se a análise do trabalho desenvolvido por Nogueira e Pessoa (2014), em que se faz a revitalização da biblioteca Escolar de uma instituição de ensino da rede pública de Santarém e que é visto por muitos como trabalho referência, no entanto, não conseguiu se manter.

O trabalho desenvolvido por Cardoso (2018), em que se faz o levantamento sobre a oferta de bibliotecas em 30 escolas da rede estadual de ensino público de Santarém, evidencia a realidade catastrófica da maioria das bibliotecas escolares, quando existe. “ausência de profissionais, acervos envelhecendo nas estantes empoeiras; funcionamento precário ou como posto de armazenagem de livros didático e outros materiais” (CARDOSO, 2018. p.84).

Em seus resultados aponta que;

- 25 bibliotecas pesquisadas apresentam condições boas para uso, iluminação e climatização adequadas, mesas para leituras;
- 25 escolas têm, cada uma, em média mais de três mil livros de leitura e pesquisa, o que seria suficiente para atender a demanda dos alunos.
- Apenas 14 Bens contam com professores lotados (todos com 100hrs), que se desdobram entre as atividades na biblioteca e em sala de aula
- Os alunos costumam frequentar a biblioteca em aulas vagas ou quando a saída do turno [...] a dos professores é pouca e, quando há, geralmente são os de Língua Portuguesa, que desenvolvem atividades de leituras e interpretação de texto.

Para autora, embora haja nas escolas “espaço e acervos razoáveis para que a biblioteca funcione, a ausência de fiscalização, de

valorização e de profissionais têm resultado na perda de valor e funcionalidade desses espaços e, conseqüentemente, ocasionado limitação no aprendizado do aluno. Santos (2016), em sua tese doutoral, desenvolveu pesquisa sobre leitura em “lugares distantes” e as possibilidades e desafios do incentivo à leitura no cenário amazônico. O autor conclui que:

Trabalhar a leitura tendo como fim a construção de sentidos perpassa, portanto, a conscientização do homem da sua situação de existir em um espaço onde reina a desigualdade social. Assim, formar leitores com o domínio da contra palavra é subversão ao sistema, já que passarão a indagar constantemente sobre as condições e possibilidades sociais de ser leitor dentro de um sistema excludente. (SANTOS, 2016, p.33)

Nesse sentido, criar espaços de leitura seria uma estratégia, ainda que não a única, para consolidar o contato com a leitura, literatura, a ampliação da cultura local e principalmente combater o obscurantismo que faz com a maioria dos que vivem nessa região naturalizem as formas de viver com o mínimo, necessário, apenas, a sobrevivência.

A pesquisa de doutorado de Zair Henrique Santos (2016) – Entre o compromisso e a realidade: Relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará, analisa e acompanha o desenvolvimento de três trabalhos de intervenção no interior da Amazônia que tinham como objetivo a construção de espaços de leitura, que tiveram por resultados: Espaço de leitura Isanildes, escola da várzea (Município de Prainha), Cantão e Armário da leitura, em comunidades distintas, (Município de Monte alegre). Para elucidar a problemática fizemos recortes de pontos comuns.

Santos (2016), aponta que os trabalhos tiveram adesão da comunidade e foram bem-sucedidos e surtiram efeitos positivos, ainda que por tempo determinado, como se se observa nos recortes: “não resta dúvida de que a vitalidade plena do espaço foi alcançada”; “o armário tornou-se o instrumento mais importante do educandário” e “o cantão

mexeu com a rotina da escola”. Com base nas descrições as leituras passaram a fazer parte do cotidiano escolar.

Um ano depois da intervenção a realidade era outra, relata Santos (2016) que “o entusiasmo inicial, o lugar de ler foi definhando”, a falta de condições materiais e principalmente, a não incorporação do projeto pela comunidade resultaram no insucesso de dois espaços de leitura que, em menos de um ano, foram ao declínio. Em síntese, após o término do projeto, o lugar de ler perdeu seu colorido atrativo”, “Livro dentro de sacos plástico empilhados”, “A única prova que encontrei foi que um dia havia ocorrido ações de leituras ali”. (SANTOS,2016, p.133).

Diante do exposto, faz -se necessário compreender por que, quando tanto se fala da importância da leitura e sua contribuição para aprendizagem e formação dos alunos é tão difícil formar leitores e manter espaços sólidos de leitura, principalmente, no interior da Amazônia.

5.2. Entre o querer e as possibilidades e limitações deste querer.

O trabalho desenvolvido por Nogueira e Pessoa (2014), foi o precursor de um conjunto de dezessete que interviam em espaço, a estética visual da biblioteca foi de tamanha beleza que serviu de inspiração para os sucederam. Foi desenvolvido por duas acadêmicas do Letras/Português da Ufopa, com o objetivo de contribuir de forma significativa na realidade da escola, especialmente na compreensão do que seja a biblioteca escolar, seu uso e dinâmica de funcionamento, no período de abril a novembro de 2014.

Iniciamos pelas apresentações sobre que concepções de leitura, escola e biblioteca sucedem a pesquisa. Para autoras, a leitura, se dá pela ação do ler, apresentada por Martins (1994, p. 43),

Ler não é um simples aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes e que com isto o leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado e encarando melhor a face da realidade. Em consonância com esta afirmação podemos pensar na leitura

como uma atividade mais subjetiva e que independe de obrigações, questionários e está mais ligada a curiosidade, ao encantamento e a imaginação.

Assim,

espera que a escola: proporcione situações reais de leitura; ajude no estabelecimento de relações entre a leitura que se realiza na escola e a que se realiza na sociedade; ofereça ao aluno condições materiais e imateriais para o desenvolvimento de suas capacidades e aptidões. (p.3)

Compete a biblioteca escolar

Oferecer mecanismos de democratização da educação, integrando-se ao projeto pedagógico escolar, contribuindo para o currículo da instituição, desenvolvendo atividades para a busca do conhecimento e a leitura de vivência, atendendo as necessidades de pesquisa, oferecendo um espaço adequado e cômodo aos usuários, com acervo organizado e profissional capacitado para atender e orientar a comunidade escolar. (p.3)

A motivação da pesquisa surgiu, a partir dos conhecimentos prévios sobre os problemas existenciais das bibliotecas escolares no município e o convite da vice-diretora de uma escola pública que demonstrou preocupação com o estado de abandono em que se encontrava o espaço na sua escola. Contudo, “o projeto não foi adiante **por que não houve apoio e interesse da gestão**” (p.9), conforme relatam,

Iniciamos as atividades nessa escola e **sempre nos incomodou a falta de interesse de todos os profissionais. Apesar de a escola dispor de um bom espaço para a biblioteca, amplo e bem localizado, e um acervo suficiente, a biblioteca estava abandonada**, e nada havia sido feito para mudar a realidade. Além disso, a desvalorização do espaço e principalmente do trabalho que vínhamos realizando chegou ao ponto máximo quando a gestão da escola resolveu dividir o espaço da biblioteca para fazer uma sala de aula, impedindo que a atividade de revitalização continuasse. (p.9).

Por outro lado,

Ambiente completamente distinto encontramos na EEEFMMI. Aí, não obstante a biblioteca estar completamente desestruturada, havia **interesse e disposição do conselho gestor e apoio da**

direção da escola para o trabalho de revitalização, que ocorreu entre abril e novembro de 2014. (NOGUEIRA; PESSOA, 2021, p.9)

Três pontos chamam atenção na passagem em que as autoras justificam o caso que não deu certo, falta interesse de **todos** os profissionais, presença de espaço físico e acervo suficientes e o estado de abandono que se assemelha ao discurso de Cardoso (2018). No segundo apontam ser contrário, o anterior. Vejamos.

O desenvolvimento dos trabalhos sucedeu, inicialmente, com a realização do diagnóstico sobre as instalações físicas, acervo, móveis, equipamentos, necessidade dos usuários que serviriam como direcionamento para o andamento pesquisa. Os resultados apontam,

As condições físicas do espaço da biblioteca são **satisfatórias**. Os móveis para o armazenamento do acervo e acomodação dos usuários também são **suficientes**. Os materiais bibliográficos que compõem o acervo da biblioteca são livros de diversas áreas do conhecimento, periódicos, mapas, dicionários. O quantitativo do acervo é **razoável**. Duas professoras estavam destacadas para responder pelo funcionamento da biblioteca, uma no turno matutino, desde o ano de 2008, e outra no vespertino. (p.10, grifos meus)

Novamente, repete-se a ideia de espaços, acervo razoáveis e acrescenta-se, o profissional, que considerando que os estabelecimentos de ensino funcionam e três turnos, nos leva a deduzir que apenas um fica desassistido, o que sugere a aplicação do adjetivo em questão.

Por outro lado, nos registros fotográficos, subsequentes (ver no trabalho original), nos permite observar a expressiva quantidade de livros didáticos, acervos em caixa, além de materiais diversos que não são de uso da biblioteca que também se assemelham ao trabalho de Cardoso (2018),

Para garantir condições mínimas de trabalhos,

realizamos a organização do espaço, catalogação dos livros, possibilitando **melhores condições** de trabalho **A partir disso, podemos pensar na execução "das atividades fundamentais** de uma biblioteca: empréstimos de livros, pesquisas, atividades escolares, permitindo acesso aos livros e outros materiais disponíveis de forma organizada e sistemática, dando

oportunidade ao desenvolvimento de cada aluno a partir de suas atitudes individuais, **executamos também as atividades de leitura propostas no projeto** (p.11 grifos meus).

Ainda que indiretamente, quando proposto a “organizar o espaço” confirmam o que as imagens já “diziam” não haver uma organização interna nem do espaço e nem do acervo. Não fica claro na leitura do texto, se havia ou não funcionamento e quais atividades eram desenvolvidas. A análise do primeiro termo em destaque, no discurso, nos direciona a dois questionamentos, se as condições de trabalho seriam para as atividades da biblioteca? Ou para as ações das pesquisadoras? Na sequência, o segundo e terceiro termo em destaques nos leva a entender que a biblioteca não funcionava, só a partir da organização foi proposta atividades. Por outro lado, o entendimento de que havia duas professoras destacadas para responder pelo funcionamento da biblioteca nos leva a deduzir que funcionava. Apesar, do texto não abordar a questão.

Mais adiante,

propusemos às profissionais responsáveis pela biblioteca que construíssem ações de leitura para serem oferecidas à comunidade escolar, porém **não houve interesse por parte dela no trabalho** em parceria [...]. O que se percebeu foi a **falta de conscientização** de seu próprio papel na biblioteca e certa desvalorização do trabalho realizado (p.23 e p.14).

Mais uma vez, se chama a atenção para falta de adesão e entusiasmo dos profissionais, no caso agora, dos responsáveis pelo trabalho da biblioteca. Na sequência, as autoras, renunciam ao texto escrito e utilizam recursos fotográfico que, por si só, expressam muita coisa. Os registros trazidos pelas autoras [ver no trabalho original] nos permitem visualizar, o trabalho árduo das pesquisadoras que não mediram esforços para fazer acontecer a biblioteca e tivesse resultados positivos, como teve, ainda que por pouco tempo. As imagens nos mostram o antes e o pós-intervenção.



Fonte: NOGUEIRA; PESSOA (2015)

Nogueira e Pessoa (2014, p.10), salientam que os alunos aderiram ao projeto desde sua implantação "na realização dos trabalhos [quanto] ao uso do espaço, do acervo e principalmente na valorização do espaço que antes não tinham acesso".

O que se percebeu foi a falta de conscientização de seu próprio papel na biblioteca e certa desvalorização do trabalho realizado. Em contrapartida, **por parte dos alunos houve grande interesse, desde ajudar na realização dos trabalhos ao uso do espaço, do acervo e principalmente na valorização do espaço que antes não tinham acesso** (p.14, grifos meus).

O efeito dessas ações destacado pelos autores se aproxima as observações de Santos (2016, p. 147).

Foi possível ocorrer nesses lugares distantes a descoberta de novos conhecimentos com a leitura dos livros de literatura que oportunizaram a professores e alunos chegar à conclusão de que a leitura deles também é conhecimento de qualidade. Provaram de um tipo de leitura diferente, que foi o exercício de ler um texto de literatura e saber que os significados não estão na superfície, mas nas camadas profundas. Assim, cada vez que o leitor teve o poder de mergulhar mais e mais nas profundezas do texto, mais significados brotaram da tessitura textual que passaram a significar o mundo.

Pronta a biblioteca, como complementação do processo de formação foi realizado discussões com as profissionais lotadas na biblioteca, a fim de instruí-las no processo de funcionamento e conscientizá-las da importância de seu papel no funcionamento eficaz da Biblioteca, assim como no processo de formação do leitor.

5.3. Considerações acerca dos trabalhos

Observa-se que Nogueira e Pessoa (2014), já demonstravam preocupação com término da pesquisa, posto capítulo *Riscos e ameaças*. De acordo com as autoras as observações durante a pesquisa, já apontavam isso. Sinalizam:

A falta de qualificação do profissional da biblioteca ocasionando muitos problemas, o desinteresse em exercer atividades no local, especialmente as atividades diárias de uma biblioteca, além do discurso de desmotivação que buscava justificar a ausência de atividades no ambiente;
O descaso existente por parte das autoridades competentes, desde a gestão escolar às instâncias governamentais responsáveis pela distribuição de profissionais, pelo desenvolvimento educacional (p.16).

Ressaltam ser competência da escola,

apropriar-se desse espaço de forma a não desperdiçar o trabalho realizado e que os gestores cobrem desses profissionais a atuação efetiva de modo a satisfazer, ao menos em parte, as necessidades da formação escolar e contribuir na formação do leitor (p.16).

A previsão se confirmou, dois anos após o término do trabalho de intervenção de Nogueira e Pessoa, voltamos a estes espaços e, em posse dos dados apresentados pelos trabalhos, analisar o panorama atual, “encontramos a biblioteca desorganizada, empilhadas de livros didáticos e outros materiais que não são da biblioteca, tais como matérias utilizadas em feira de ciências e apresentações” (CARDOSO, 2018, p.83).



Fonte: Cardoso (2018): Registro realizado em 04/09/2017.

Situações dessa natureza, parecem ser recorrentes na região e nos tem levado a refletir e questionar -se por que é tão difícil constituir e manter projetos sólidos e contínuos de leitura na escola públicas no interior da Amazônia?

A análise do trabalho Nogueira e Pessoa (2014), permite enxergar que, muito embora as condições a seguir sejam necessárias, quando tomadas na sua particularidade, dissociada do contexto social e que se desenvolve, perdem o sentido.

5.4. Conclusões acerca dos trabalhos

Com base nas observações que tenho feito da problemática, nota-se uma contraposição das concepções do que é biblioteca, por outro lado, é possível afirmar que alcança o ápice, a concepção de lugar, entendida como espaço físico, sob o qual se busca por padrões.

A ideia de biblioteca lugar, lugar de livros são observadas nos discursos “condições físicas satisfatórias”, “espaços suficiente”, “acervos razoáveis”, podendo ser contrário, como por exemplo, bibliotecas abandonadas ou depósito de livros. Que se assemelham as de Cardoso e Santos. A ênfases dadas aos direcionamentos dos trabalhos discorre, em sua grande parte, em função da organização do lugar, do acervo, dos móveis que o compõem. Ainda que componham a biblioteca, tomado isoladamente, não passam de meros objetos, sem função.

O segundo aspecto dar-se em torno de sua função, que se resume no fazer prático, oferta de leitura, de livros, de oficinas, projetos, lugar de aprender a fazer e não viver leitura, sustentadas pelos discursos em que se ler porque é necessário para “escrever melhor”, “para conseguir bom emprego”, ler-se para fazer coisas, porque é útil.

O terceiro aspecto, é responsabilizar o bibliotecário ou professor responsável pelo fracasso da biblioteca, seja pela sua na ausência ou inoperância nas atividades, “o que se percebeu foi a falta de conscientização de seu próprio papel na biblioteca” (NOGUEIRA; PESSOA, 2021, p.9), ainda que o contribua, a responsabilidade pelo desempenho da biblioteca resulta da concepção que se tem educação e as formas de como a comunidade escolar (todos os envolvidos, direta ou indiretamente no processo de educação) se articulam com ela (a biblioteca) para que se alcance este modelo de formação.

O quarto, são as projeções idealizadas das pesquisadoras sobre o objeto estudado, somado a vontade de querer fazer e mostrar que biblioteca faz diferença na escola, as direcionam para tal objetivo e a desviaram das suas projeções formativas iniciais. Conduzindo-as para o desfecho da praticidade e das aparências.

Nota-se, através dos apontamentos, repetição de discursos que ora apontam os problemas das bibliotecas, ora tentam o justificam, estabelecendo padrões para mensura o que é ou seria uma boa biblioteca.

Conclui-se, que um dos problemas relacionado a leitura está no que Britto (2015), já havia mencionado, a ausência “condições objetivas (tempo, lugar, material apropriado) e ao mesmo demonstra que a existência de livros e espaços, por si só, não são garantias de leitura, sendo necessário repensá-las, associadas a outras políticas de reestruturação e manutenção dos espaços, atualização dos acervos, e principalmente, de formação contínua para professores e aqueles que nela atuam, considerando a formação do bibliotecário, de modo a criar

“condições subjetivas (conhecimento, competência, formação)”. (BRITTO, 2015, p.36).

Nesse sentido, toma-se emprestado a proposição adotada por Farias (202) pensar a presença da biblioteca na escola e suas contribuições à formação de estudantes e professores em um projeto de educação que tenha no horizonte o desenvolvimento humano e a afirmação da democracia objetiva – democracia de direitos e valores, para além dos padrões formais de eleição e opinião.

6. Considerações acerca do tema

Inúmeros são os problemas a superar quando se propõe “levar a ler a lugares distantes”. A negação de direitos básicos à população afeta diretamente nas formas e meios de conceber a leitura. Como dispor de tempo para ler? Quando se precisa trabalhar jornadas exaustivas para o sustento da família. Como pensar em biblioteca, quando se estuda em lugares improvisados? Não há como ignorar as condições objetivas em que essas populações se encontram imersas, pois afetam diretamente na compreensão do papel social da leitura e o sentido, e razão de ser, da biblioteca nas escolas.

As bibliotecas escolares devem estar dentro de políticas e ações estruturadas e o papel do gestor das escolas públicas é ficar atento a tudo. As carências das bibliotecas escolares são visíveis no que tange tanto ao espaço, acervos, organização, como na formação e disposição de pessoal.

É fato que os trabalhos de revitalizações só surtem efeitos positivos quando há compreensão do sentido formativo dessas ações e as escolas os assumam as bibliotecas escolares como parte integrante do processo educativo, portanto, da escola e não parte de uma pesquisa.

Pontua Oliveira (2020)

O maior desafio das pesquisas do projeto *Levar a ler em lugares distantes* não está na constituição do lugar de ler nem de propor

práticas de leitura, mas na consolidação, adesão e permanência da biblioteca nesses lugares, enfrentando os problemas que rondam esses locais, sobretudo, a não consolidação e efetivação de direitos básicos, que afetam diretamente a compreensão de que a biblioteca deve ser um espaço coletivo. (p.52)

Há que considerar que os fatores sociais, econômicos e políticos que interferem na compreensão e na permanência desses espaços, bem como, na compreensão do que é ler, e do que se ler, do que é educação escolar e como participa a comunidade escolar dela.

Referências

- ADORNO Theodor. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. No lugar da leitura - Biblioteca e formação [recurso eletrônico]; Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.
- CASTRILLÓN, Silvia. O direito de ler e escrever. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CAMPELLO, Bernadete; et. al. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? In: Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1. p. 1-29, 2012.
- CAMPELLO, Bernadete. Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. Em: Crítica y emancipación: revista latino-americana de ciências sociales. Año 1. no 1, jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO.
- CARDOSO, Juçara. Bibliotecas escolares: uma cartografia. Dissertação de Mestrado, UFOPA, Santarém, PA, 2018.
- OLIVEIRA, Luanna Cardoso. Leitura e formação: contribuições da biblioteca no rio Arapiuns. Dissertação de Mestrado, UFOPA, Santarém, PA, 2020.
- ROCA, G. D. Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Zair Henrique. Entre o compromisso e a realidade: Relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, 2016.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; SILVA, Roosevelt Lins. Biblioteca, luta de classes e o posicionamento da Biblioteconomia brasileira: algumas considerações. Em *Questão UFRGS*, v. 16, p. 203-217, 2010.

TODD, R. J.; KUHLTHAU, C. C. Students learning through Ohio School Libraries. *School Libraries*, [S. l.] v. 11, n. 1, jan. 2005, p. 63-68.

-CAPÍTULO 13-

CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NARRAÇÃO DIALÓGICA COM PROJEÇÃO EPISTÊMICA¹

Francisco Egon da Conceição Pacheco²

Luiz Percival Leme Britto³

1. Introdução: educar, cuidar e narrar...

Considerável produção acerca da Contação de Histórias [CH] vem sendo absorvida pelo mercado editorial, onde é possível observar que esta atividade ganhou repercussão tanto no meio social, quanto acadêmico e escolar. Quando o assunto é narrar para crianças não é difícil perceber que existem diferentes concepções, abordagens e objetivos no seu emprego prático. O “como se deve narrar” é uma preocupação recorrente entre aqueles que pretendem iniciar este trabalho nos ambientes de educação formal, especialmente na Educação Infantil [EI].

De onde vem tanto interesse pela CH? Ele não surgiu por acaso, tampouco pertence a um suposto ciclo de evolução cultural onde práticas antigas são “atualizadas” de forma perpétua. Entretanto, possui uma historicidade complexa que, curiosamente, encontra-se associada aos movimentos de transformação cultural da primeira metade do século XX, cujo pioneirismo é creditado a Marie Shedlock (1854-1935) a qual dedicou sua vida à arte de narrar histórias, circulando em diversos países

¹ O artigo integra a pesquisa de doutorado em andamento: “Sobre narrar e aprender: contar histórias na vida, na escola e na tela”, financiada pela FAPESPA.

² Doutorando em Educação na Amazônia – PGEDA/Ufopa, Turma 2021. Linha de pesquisa: saberes, linguagem e educação. Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8843379452436310>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2664-9994>. E-mail: egonpacheco@hotmail.com

³ Orientador e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Educante. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7025845426035988>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6825-7927>. E-mail: luiz.britto@ufopa.edu.br

e realizando um trabalho pedagógico voltado à multiplicação de narradores/as de contos, especialmente nos Estados Unidos e em Cuba, este último, tornou-se um dos principais centros de arte narrativa no continente americano (NAVARRO, 2011). Outro fator histórico importante pode ser destacado em torno da chamada “revolução cultural” de maio de 1968, especialmente na França, onde um movimento artístico, encabeçado por jovens narradores, ganhou amplo espaço em bibliotecas, creches e escolas, chegando ao Brasil em fins do século XX (PATRINI, 2005; MATOS, 2014), sendo posteriormente absorvido por decretos e normativas educacionais nacionais (PROLER, 1992; RCNEI, 1998; DCNEI, 2009; BNCC, 2018).

Temos um objeto em contínuo movimento, que adentra o terreno da cultura, da política e da pedagogia. Neste sentido, é razoável questionar se tem havido, por parte da escola, uma preocupação com a unidade conceitual-didática da CH. Essa é uma questão de difícil resolução no espaço de um artigo, embora nossas pesquisas em andamento venham indicando que a relação teoria-prática, neste caso, ainda se apresenta de forma limitada em razão da aparente simplicidade da CH, como se estivesse condicionada ao ato natural, espontâneo e intuitivo. O objetivo central deste estudo é sistematizar a CH enquanto práxis pedagógica, tendo como foco a especificidade da EI em sua tarefa de educar e cuidar, a partir de articulações teóricas comprometidas com a formação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica [PHC] é uma teoria educacional brasileira, cujos fundamentos foram sistematizados nos anos 80, tendo como base o método marx-engelsiano, marcando franca oposição às pedagogias: tradicional (centrada no professor), nova (centrada no pragmatismo), tecnicista (procedimentos e exercícios repetitivos), construtivista (protagonismo infantil), crítico-reprodutivista (contextualização dos conteúdos), além de tendências neoconstrutivistas em torno do “aprender a aprender”, pautadas no subjetivismo pós-moderno.

A PHC compreende o trabalho pedagógico pela relação ensino-aprendizagem, mediada por saberes elaborados e sistematizados historicamente, que precisam ser acessados e apreendidos pelos novos membros da grande comunidade humana, a fim de que desenvolvam autonomia intelectual, reflexiva, ética e política na vida em sociedade. Por esse princípio geral, o papel histórico da escola é constituído pelo trabalho de ensinar e aprender; é a um só tempo esforço concreto de instrução e esforço intelectual de internalização das produções do conhecimento (ciência, filosofia e arte), e que numa sociedade dividida em classes, concentra-se entre as elites mandatárias (SAVIANI, 2016).

2. Histórias na vida, na escola e na tela

Não é difícil colher registros de narração de histórias endereçadas à EI. A internet oferece inúmeras produções audiovisuais por professores que assumem o papel de narradores ou por narradores profissionais que adentram o espaço educativo realizando uma série de propostas⁴. A observação contínua deste material apresenta abordagens com enfoque na *ludicidade*, resultando em ações de entretenimento, passatempo, descontração e lazer; *instrumentalização didática*, viabilizando conteúdos numéricos, alfabéticos, da natureza; *ênfase pragmática*, tematizando hábitos, datas e circunstâncias cotidianas; *visão dogmática*, preocupada com a função catequética e moralizadora; *estimuladora de leitura*, atenta a histórias do universo infantil comum; e, num grau de ocorrência bem menor, na *função estética*, pelo deleite do prazer imaginativo.

⁴ Até o presente momento foram catalogados 214 vídeos da plataforma youtube, tendo como descritor de referência "contação de histórias na educação infantil". No google acadêmico, o mesmo descritor aponta a existência de mais de 35.000 resultados. No mercado editorial identificamos 40 livros de referência dedicados ao tema. A pesquisa em andamento tem observado que entre livros, trabalhos acadêmicos e produtos audiovisuais há uma relação no modo como a CH é percebida socialmente: uma atividade própria dos gostos infantis, estimuladora da aprendizagem e imaginação em que predomina o encantamento como emoção do sujeito particular.

Não raro, também existem muitos casos que estabelecem a combinação entre diferentes abordagens, cristalizando um entendimento massificado do que seja a narração de histórias para crianças, que penetra no pensamento social de maneira informe e retorna ao espaço escolar como sendo algo de que as crianças naturalmente “gostam”, impondo ao cotidiano escolar a prerrogativa de certas formas procedimentais de narrar, ou seja, a operacionalização consensual de técnicas e manejos que o narrador deverá saber executar. Nesta perspectiva, as habilidades narrativas sobrepõem-se ao próprio conto, relegando-o, como conteúdo, a um plano secundário.

Argumentamos que o referido conjunto de abordagens é problemático por condicionar as práticas escolares ao pensamento comum. Para Heller (2016), de *O cotidiano e a história*, a estrutura da vida cotidiana é dominada pelo pensamento espontâneo-pragmático do sujeito particular, em razão do qual não encontra condições de tempo nem possibilidades de aprofundar-se na atividade humano-genérica das grandes produções históricas realizadas pela sociedade, a dizer: a arte e a ciência, às quais acrescentamos a filosofia. Desse modo, o conhecimento cotidiano e o conhecimento não-cotidiano dividem o terreno das relações vitais dentro e fora da escola. A reflexão helleriana é pertinente, pois se a escola não oferece possibilidades de ultrapassar o conhecimento cotidiano, tende se tornar uma mera extensão deste. Daí ser muito frequente encontrar as formas narrativas de massa, reproduzidas de modo constante dentro da escola e, especificamente, na EI.

Diante do exposto, é imperioso questionar: que abordagem pedagógica se apresenta de modo mais apropriado para efetivação da Contação de Histórias na Educação Infantil? Responder este problema significa compreender o papel histórico desempenhado pela escola na formação da pessoa humana integral. Nem todas as perspectivas pedagógicas consideram esta preocupação, visto que se encontram alinhadas com o modo de produção vigente, sustentado pela lógica da

exploração do trabalho e por políticas de estratificação social. Em concordância com Ponce (2010), o terreno pedagógico também é palco de interesses, disputas e lutas de classe. Consideramos inevitável, situar o problema do nosso estudo no campo de oposição às pedagogias burguesas, problematizando o ato narrativo a partir do compromisso de possibilitar condições para que os conteúdos do conhecimento não-cotidiano estejam presentes entre crianças bem pequenas e pequenas durante a CH.

Duarte (2016) nos ajuda a compreender o papel dos conteúdos escolares na formação, explicitando a escola como a instituição social que possibilita acessar o conhecimento humano sistematizado e que, graças a essa contribuição da escola, a própria constituição do espírito humano torna-se possível na sociedade. Por este horizonte, é papel da escola cuidar, organizar e apresentar um repertório de conteúdos curriculares que orientem a atuação professoral, permitindo que o educando aprenda o que dificilmente conseguiria aprender no seu cotidiano. A questão central da pedagogia não reside nas relações professor-aluno ou nas relações entre alunos, mas na qualidade da relação que professores e alunos estabelecem com o conhecimento objetivo e os produtos intelectuais existentes (DUARTE, 2008).

Portanto, o conhecimento da formação escolar se diferencia do conhecimento rotineiro visto que se apresenta de forma mais condensada e homogênea, por meio da qual, o sujeito particular entra em contato com o humano-genérico. É na tensão entre particular e genérico que a personalidade individual é forjada e enriquecida; não há enriquecimento genérico diante da acomodação do sujeito ao conhecimento cotidiano, isso significa que a realização do currículo escolar implica provocar o conflito entre conhecimento cotidiano e não-cotidiano. Para Saviani (2016) o currículo é uma produção histórica que sintetiza os interesses das classes sociais que disputam o poder político e econômico. Sendo assim, é contraditório, dinâmico e mutável. Em suma, o currículo escolar é a expressão concreta da tensão entre as demandas

imediatas do senso comum e o caráter teórico-mediato demandado pelo conhecimento sistematizado.

A classe trabalhadora é a categoria que se encontra mais distante do currículo humanizador pleno (pautado nos conhecimentos não-cotidianos) e mais próxima do currículo humanizador parcial (pautado nos conhecimentos reprodutores do cotidiano), o que essencialmente a mantém na base das relações sociais de dominação. A própria história da Educação Infantil corrobora este argumento, pois, na sua gênese, o atendimento às crianças pobres esteve limitado ao abrigo e cuidado, ao passo que as elites dominantes se apropriaram da EI, vendo nela vantagens para a educação de seus filhos (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019). A educação escolar para os filhos da classe trabalhadora foi uma conquista de lutas e movimentos de mulheres que compreenderam o acesso ao cuidado e educação das crianças como um direito social (FEDERICI, 2019). Neste sentido, a função da escola, dos professores, dos currículos, da EI, depara-se com uma realidade onde o papel político da educação torna-se democratizar o acesso às principais manifestações da cultura letrada.

Em se tratando da Educação Infantil, os documentos normativos DCNEIs (2009) e BNCC (2018) asseguram um modelo de componente curricular, cuja especificidade – Educar-Cuidar – é norteadada por interações, brincadeiras, direitos de aprendizagens e campos de experiências entre crianças, adultos e comunidade. O modelo curricular da primeira etapa da educação básica consiste na relação entre as experiências proporcionadas pela escola e as vivências acumuladas pelas crianças, tendo como mediação as produções culturais desenvolvidas pela humanidade em âmbito local, nacional, global. Contudo, uma ponderação crítica é necessária, pois os documentos enfatizam as experiências e competências, o que pode gerar um desequilíbrio entre forma e conteúdo, levando à inflação de práticas pedagógicas com esvaziamento de conhecimentos na EI.

A PHC compreende o currículo da EI como um conjunto intencional de conhecimentos e proposições organizadas, que vão muito além do preconizado pelos referidos documentos normativos, por entender a formação humana da criança como um processo vital de dimensão corpórea, afetiva, intelectual. Desse modo, o trabalho pedagógico não é determinado pelas aprendizagens espontâneas da criança, tampouco por formas de memorização, repetição de exercícios de destreza ou aplicação de métodos com emprego restrito ao utilitarismo e ao lúdico. Para esta pedagogia, a criança precisa viver as brincadeiras, a arte, o conhecimento das culturas humanas e as realizações da ciência e tecnologia. Em outras palavras, nesta pedagogia, o processo ensino-aprendizagem ocorre no sentido do concreto ao abstrato, começando diretamente dentro da experiência vivencial e não fora dela. Por este motivo, “A aprendizagem sistematizada passa, também, pela prática de contar histórias para contribuir com a formação global da infância [...], mas que, na maioria das vezes, lhe é negado. Sobretudo, quando se trata da infância pobre” (VALDEZ; COSTA, 2010, p. 182.).

É importante explicar o entendimento de negação. Para tanto, é necessário reconhecer a diferença entre as propostas de narração de histórias em trânsito contínuo na escola e o que seria um modelo de CH fundamentado na PHC. Compreendamos: toda narração de histórias preocupada em ser apenas uma forma de entretenimento; em instrumentalizar a criança para um saber específico; em catequizar ou regular os comportamentos; em oferecer “uma historinha legal e divertida” “dessas que criança gosta”; em fazer menção a datas comemorativas; em simular e estereotipar o universo infantil, podem ser consideradas abordagens opostas ao preconizado pela PHC, pois são propostas apoiadas em resultados imediatos que raramente fazem ponte com o universo de conhecimentos culturais possibilitados pelos contos. Ainda que tais modelos façam sucesso nas escolas, isso não significa que sejam exitosos do ponto de vista da formação; ainda que as crianças

demonstrem interesse por tais modelos, isso não significa que atendam suas necessidades de desenvolvimento cultural; ainda que tais modelos aparentem ser adequados à EI, isso não significa que guardem coerência com o propósito de formação humana; ainda que tais modelos acompanhem as modas do momento, isso não significa que consigam mediar uma forma de relação com a genericidade cultural.

Estas reflexões nos ajudam a perceber a discrepância entre o que as experiências aparentam realizar e o que de fato realizam. Tal descontinuidade – aparência x essência (MARX, 2008) - pode consagrar o desserviço maquiado de prática pedagógica, principalmente se a narração de histórias for encarada como atividade simples, a qual parece não requerer tanto estudo ou preparação, ou como subatividade ao ser subordinada a outros propósitos que não os valores inerentes ao ato narrativo. Nesse sentido, a única forma de superar o pseudoserviço é pela práxis, pela articulação do fazer comprometido com uma teoria pedagógica que contemple a relação ensino-aprendizagem de forma indissociável.

3. Por uma práxis pedagógica da narração de histórias

Em primeiro lugar é preciso superar o entendimento de que o problema central da narração de histórias concentra-se nas técnicas de narrar. Técnicas, modos e jeitos de narrar podem ser muitos: de simples voz, cantadas, em versos, dramatizadas, com apoio de objetos. Aqui fazemos distinção entre CH e leitura, CH e teatro, CH e música, mas isso não significa que a CH esteja completamente isolada dos demais campos; na verdade são atividades humanas distintas que possuem aproximações e especificidades.

Importa compreender que a narração de histórias é uma atividade cultural, onde são apresentadas narrativas que se encontram em estado de circulação social para um conjunto de ouvintes (PACHECO, 2020). Por este horizonte, há que se considerar o caráter mediato dessa relação, pois entre narradores e ouvintes a narrativa (produção cultural) exerce

uma ligação, passando a ser objetivada pela pessoa que narra e internalizada pela pessoa que ouve. Contudo, esse processo não é estanque nem passivo, pois os papéis sociais de narrador e ouvintes não se encontram totalmente fixados, mas em movimento. Isso significa que, de acordo com determinadas circunstâncias da narração, os ouvintes podem vir tomar a palavra do narrador que assume o papel de ouvinte; do mesmo modo, posteriormente, o narrador pode retomar para si o papel de promotor da palavra e fazer a devolutiva do papel de ouvinte para a plateia. A narração de histórias, portanto, ocorre dentro de relações dialógicas mediadas pela fala-escuta que materializa as narrativas. É por este motivo que, num grupo de crianças pequenas, não raro, elas interrompem a fala do narrador.

Seria um equívoco pensar a tendência dialógica da narração como algo de negativo para a atividade, pelo contrário. O caráter pedagógico desse movimento recai para muitas possibilidades, entre as quais, o enorme desafio da criança organizar pensamentos e emoções em torno do que deseja falar publicamente acerca da história. Tanto a fala pública infantil, quanto o autocontrole da atenção voluntária na retenção dos contos, quanto suas interações particulares ou coletivas junto ao narrador, são manifestações possibilitadas pelo desenvolvimento resultante de aprendizagens advindas das experiências com narrações de histórias. Além disso, a história oferece uma produção cultural realizada pela arte narrativa, sendo um conteúdo narrativo com enredo, gênero, elementos estéticos, conflitos emocionais, espectros da vida.

Há quase um século, Lev Vigotski (1999) elaborou uma *teoria da fábula* em que defende importante tese para o presente estudo: a fábula contém o gérmen da poesia, do drama teatral e do conflito psicológico épico. Numa ousada amplificação da tese, podemos estender a descoberta vigotskiana para outros gêneros narrativos avizinados com as fábulas, como é o caso das histórias tradicionais, dos contos

maravilhosos e de fadas, desde que estejam alinhados à função de “história inteligente” (VIGOTSKI, 2003).

Para a narração de histórias na perspectiva da PHC, a história inteligente é um conceito muito importante. Trata-se de uma categoria narrativa apoiada em certas qualidades que permitem a experiência aprofundada de fruição (apreciação estética) e catarse (complexo de emoções exclusivos da arte e da ordem estética) próprias do ser humano genérico, superando a ordem emocional comum dominada pelo conhecimento cotidiano. Importa sinalizar que nem todas as formas narrativas assumem na mesma intensidade a genericidade humana; igualmente, é impossível metrificar a quantidade de genericidade humana presente neste ou naquele conto. Converter o conhecimento humano genérico não-cotidiano em uma equação metrificadora seria um despropósito. Contudo, reconhecer que as produções artísticas encarnam diferentes intensidades de sentir a humanidade é o que realmente interessa à PHC, além disso, uma única vivência catártica, ainda que importante, é insuficiente para plena realização do humano genérico, pois será tão somente pela variedade e diversidade de experiências e vivências do conhecimento genérico que o sujeito individual poderá se aproximar cada vez mais da totalidade espiritual do gênero humano.

Em razão do exposto, é lícito argumentar que a narração de histórias puramente dialógica é insuficiente para a PHC. De fato, se a narração de histórias é comprometida com a genericidade humana, então, precisará apresentar uma atitude projetiva do conhecimento, ou seja, de ampliação dos conteúdos concernentes ao próprio ato narrativo. Isso significa reconhecer que existe uma bagagem cultural específica das histórias na forma de gêneros que acumulam toda uma diversidade de modalidades: fábulas, apólogos, novelas, contos maravilhosos, contos de fadas, contos exemplares, contos de facécias, contos acumulativos, contos de religiosidade popular, histórias em verso, histórias cantadas, histórias míticas, histórias memoriais, histórias literárias,

entre outras manifestações que integram o patrimônio narrativo mundial. Dar, pois, a conhecer este acervo às crianças atendidas na EI configura-se como o propósito essencial da narração de histórias embasada nos fundamentos da PHC.

O caráter dialógico da narração e seu propósito de alargamento das experiências culturais infantis, possibilitou-nos constituir uma abordagem pedagógica intitulada *Narração Dialógica com Projeção Epistêmica* [NDPE] (PACHECO, 2020). Trata-se de um conceito em desenvolvimento, mas que, apoiado no conhecimento teórico-didático e na relação entre pedagogia, psicologia, filosofia e arte, visa consolidar uma concepção praxica da narração de histórias para o atendimento na EI, embora não limitada exclusivamente a ela, visto que, enquanto conceito genérico, apresenta viabilidade noutras etapas formativas, principalmente no ensino fundamental menor onde certas necessidades tendem permanecer como interesses da infância. Isso significa que a função educativa da narração de histórias se realiza a partir de um projeto intencional apoiado na dialogicidade das relações de fala-escuta e na ampliação do conhecimento acerca das modalidades de histórias pelas crianças.

Por esta teia argumentativa, chegamos na essência do ato narrativo: o repertório, pois sem o conhecimento de um repertório por professores e crianças não há qualquer possibilidade de ocorrerem experiências com histórias. Afirmamos a tese de que, em se tratando da narração de histórias na EI, a dialogicidade espontânea por si só é incapaz de produzir a experiência narrativa, uma vez que o conhecimento prévio de um repertório narrativo, ainda que mínimo, é condição indispensável para aumento das possibilidades dialógicas e projetivas da narração. Simplificando: para a NDPE o repertório narrativo é que alimenta a dialogicidade, não o contrário.

Em razão do exposto, é lícito afirmar que se as crianças não se relacionarem com os conteúdos narrativos produzidos historicamente, não se pode esperar que estes se formem por via espontânea na

consciência infantil. Se a criança se mantiver em relação restrita com as narrativas transmitidas pelo conhecimento cotidiano comum, ela não desenvolverá a consciência de gêneros narrativos mais complexos. Se o patrimônio narrativo não circular intensamente no meio escolar, a criança dificilmente conseguirá acessá-lo em profundidade na sua vida cotidiana. Por fim, se a narração de histórias na escola apenas se detiver em replicar as produções narrativas orientadas para o consumo de massa, a criança não desenvolverá a consciência de que existe um amplo acervo de narrativas artísticas em circulação na sociedade.

Contar histórias é parte da vida (BRITTO, 2005) e temos no repertório narrativo a possibilidade de contribuir com a expansão dos horizontes culturais da criança. Daí que o princípio pedagógico de identificação e seleção criteriosa dos conteúdos também se aplica à narração de histórias. A formação de repertório é uma atividade laboriosa, requerente de tempo, estudo e condições materiais objetivas. No caso da narração de histórias escolar orientada pela abordagem NDPE, este procedimento é compreendido como parte integrante do planejamento pedagógico em razão de que a narração de histórias passa a ser um componente do projeto educacional geral, pois, do mesmo modo que o conhecimento das narrativas não se forma espontaneamente na consciência da criança, o repertório também não se formará espontaneamente na cultura escolar. Por isso é necessário suporte mínimo de biblioteca, acesso à internet, produções literárias infantojuvenis e trabalho coletivo dos professores. Outrossim, o repertório narrativo opera de forma atenta com as produções da cultura letrada, mas também não ignora as possíveis manifestações da palavra em sua dimensão oral dentro da própria escola ou na comunidade (urbana ou de base tradicional) em que se encontra.

A dimensão prática a que nos referimos é, portanto, a síntese dialética entre prática social e prática teorizada que retorna de forma qualificada à prática social (VÁSQUEZ, 2002). No campo da escola, tomar a prática social de narrar histórias significa, sem deixar de reconhecer sua

importância na vida cotidiana, guiar-se pelas produções depuradas e cristalizadas da genericidade cultural. Martins (2018) corrobora que o autêntico conteúdo de ensino em sua forma clássica⁵ manifesta-se nas produções do patrimônio humano que contribuem com a formação/ampliação da visão de mundo na/da criança. Por este princípio, as narrativas do mundo são os conteúdos próprios da atividade de narrar histórias, cabendo aqui uma atitude professoral com capacidade organizativa e de militância cultural (SANTOS JÚNIOR, 2018) capaz de organizar a circulação de enredos no meio escolar, tendo em vista enriquecer o repertório cultural da criança. O que não se faz de qualquer jeito, tampouco com quaisquer histórias.

4. Formação de repertório narrativo na EI

Há um caloroso debate acerca da valorização dos “clássicos universais” enquanto balizadores principais dos conteúdos curriculares. Ferreira (2019) nos ajuda a compreender os conceitos de *clássico* e *universalidade* na PHC, contrapondo-os às concepções educacionais da sociedade capitalista e suas propostas espontaneístas, mecânicas e subjetivistas que sobrevalorizam os conhecimentos aplicados à imediatividade comum e depreciam o conhecimento intelectual sistematizado. Para a estudiosa, *clássico* é uma categoria histórica do conhecimento objetivo, reconhecido socialmente como sendo toda e qualquer criação que concentra o sumo das características ou valores humanos indispensáveis, mantendo-se imprescindível à dinâmica cultural

⁵ O conceito de clássico é complexo e contraditório, representa ao mesmo tempo a visão proveniente de uma classe intelectual que corrobora o que é ou não é clássico, noutros termos, de “primeira classe”. E ao mesmo tempo representa o sumo de conhecimentos essenciais da cultura geral. O que a autora propõe é democratizar o clássico por compreender que todo conhecimento é elaborado no e pelo coletivo social, portanto, configura-se como um bem comum e não como propriedade privada de um grupo privilegiado. O conceito de clássico também não é uma abstração fixa, sua natureza é de ordem histórica, ou seja, uma obra clássica não provém apenas do protagonismo de categorias sociais dominantes. Em geral, são criadas pela integração-tensão de todas as categorias sociais, catalisadas num trabalho autoral ou não, e que, porém, acabam sendo absorvidas e apropriadas pelas elites em função de seu poder econômico e político.

por tempo indeterminado. A categoria *universalidade* não é somente corroborada pelo poder de alcance do clássico, mas pelo conjunto de condições intelectivas que possibilitam o usufruto comum do clássico. Neste sentido, todas as culturas humanas produzem máximas objetivações onde reconhecemos a ocorrência de *clássicos universais*.

Todavia, dialetizando, não seria nenhum pouco crítico da parte nossa e, diga-se, da parte da própria pedagogia, converter a democratização do clássico num fetichismo intelectualista, tampouco do conceito de *universal* em determinismo cultural. Isto porque não se tratam de categorias abstratas superiores e sim de resultantes das contradições históricas que se referem aos conhecimentos da genericidade humana em todas as culturas. Desse modo, assumimos que os termos são problemáticos e não podem ser resolvidos pela adesão acrítica, tampouco por batalhas terminológicas. Por isso, referiremos por *conhecimentos essenciais* a todas as formas de conhecimento que ampliam a visão de mundo para além dos saberes imediatos veiculados pela vida cotidiana, visando formar o gênero humano nos indivíduos.

Por este argumento, detenhamo-nos em verificar algumas contribuições culturais advindas de diversas sociedades do planeta para a constituição do patrimônio narrativo geral: na África, a força das culturas tradicionais produziu um rico arcabouço de fábulas, exemplificado pelo ciclo de histórias da Aranha-Homem, Ananse, que expressa reflexões arrojadas acerca da condição humana; na Ásia, o miraculoso das narrativas dracônicas comenta os conflitos do mundo humano avizinados ao maravilhamento da natureza; a intensa atividade mercantil dos povos Indoarábicos possibilitou-lhes criar o ciclo das Mil e uma Noites e o ciclo do Panchathantra que figuram entre as mais representativas realizações da arte de narrar; os povos ameríndios também criaram narrativas com muito arrojo, humor e poesia, a exemplo do ciclo de Histórias do Jabuti, amplamente documentado pela etnografia; as Filipinas, Malásia e Oceania trazem contribuições com ciclos de narrativas marinhas; a cultura europeia também possui um

legado narrativo de importância incontestável e que não pode ser sobrevalorizado em detrimento dos demais (PACHECO, 2020).

Tendo consciência deste amplo legado, abre-se a possibilidade de conhecer as histórias do mundo e o mundo das histórias num convite à fabulação (PACHECO; COSTA, 2021). Entender que as narrativas possuem historicidade, identidade cultural, visões ideológicas e diferentes maneiras de objetivação, implica aproximar as crianças ouvintes de realidades humanas várias. Então, não é cabível apresentar as histórias como se fossem de lugar nenhum, como se não tivessem uma matriz de origem. Isso não significa “geografizar” as narrativas, mas dar-lhes rosto, concreticidade, realidade cultural. Apreciar as qualidades e diferenças entre as narrativas de diversos povos é fundamental; ensinar que uma narrativa pode desaparecer se ela deixar de ser narrada e registrada também o é; sinalizar que muitos povos tiveram e têm suas histórias silenciadas por outros povos também faz parte desse processo.

A dimensão psicológica desta abordagem pedagógica recai para a consciência de que o narrador ou professor que assume o papel circunstancial de narrador, narra transitando entre realidade e ficção. Exercer o manejo equilibrado da unidade entre realidade e ficção é crucial para uma pedagogia narrativa coerente com a perspectiva da PHC, pois a criança precisa aprender que a narrativa de ficção é uma forma de transfigurar a realidade. Em função disso, toda vez que uma criança pergunta se o que aconteceu no conto é verdadeiro, o correto a fazer é dizer-lhe que não, e que o conto brinca de inventar outros mundos de faz-de-conta. Desse modo, a criança vê-se diante da necessidade de aprender a organizar seu psiquismo de forma voluntária por um pacto provisório firmado com o faz-de-conta, e mobilizando suas energias psíquicas para guardar na própria consciência as bases do real, para, encerrado o pacto, reordenar psiquicamente sua relação com a realidade, fortalecendo a capacidade organizativa de sua conduta imaginativa.

A NDPE pretende ser menos uma técnica de aplicação e mais uma abordagem no sentido de viabilizar processos de enriquecimento intelectual-afetivo-fruitivo a partir de situações sociais entre ouvintes e narradores com as histórias. Neste sentido, conhecer o processo de desenvolvimento psicológico da criança é indispensável e, para a PHC, os fundamentos teóricos desse fenômeno encontram-se fortemente apoiados nos pressupostos da teoria vigostskiana, que identifica três formas de atividades principais na vida da criança: a percepção afetiva [bebês], a atividade objetual [crianças bem pequenas] e as brincadeiras de situações imaginárias [crianças de 4-5 anos] (VIGOTSKI, 2008; 2018), as quais operam como pontos cardeais que também guiam o currículo narrativo. Então, a atividade narrativa para bebês pode consistir basicamente em historietas cantadas, parlendas, cantigas de ninar com aspecto narrativo; para crianças bem pequenas pode haver uma valorização maior na inserção dos objetos como elementos de apoio às narrativas; para as crianças pré-escolares a simples narrativa mobiliza o trabalho da imaginação infantil a ponto de as crianças ouvintes também poderem brincar de exercer o papel de narradoras junto com seus pares.

O cuidado aqui é não tornar esta classificação algo meramente funcional, pois crianças pré-escolares continuam apreciando cantigas e operando com objetos; crianças bem pequenas podem começar a ouvir historietas só de voz com razoável atenção; bebês necessitam do contato humano como um todo e não só de acalantos; crianças no início da formação escolar necessitam de atividades que façam a transição entre as etapas específicas de ensino. Além disso, a teoria do desenvolvimento é deveras um movimento complexo, e as passagens entre atividades principais não ocorrem mecanicamente em função de fronteiras delimitadas de idade e séries escolares. Por estes princípios: 1-concreticidade cultural, 2-processualidade viva, 3-viabilidade das atividades principais com a CH, tornam a narração de histórias parte integrante do desenvolvimento infantil e, portanto, um direito da criança. Neste sentido, ratificamos o autêntico papel democrático da escola

(SAVIANI, 2012) ao assegurar acesso irrestrito dos filhos e filhas da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente sistematizado do qual as narrativas também fazem parte.

Fazer isso não é fácil se considerarmos que, em concordância com Georgen (2021, p. 5), o propósito sócio/antropológico da educação vem sendo escamoteado pela cultura do produtivismo e consumo de massa, ou seja, a educação passou a formar sujeitos adequados ao funcionamento do sistema econômico e pouco ou nada comprometidos com as demandas da sociedade. Isso se tornou ainda mais evidente na recente crise pandêmica, onde os interesses prioritários da economia neoliberal, em face das perdas sociais irreparáveis, se tornaram o foco da política regida pelo capital. Em relação a El, Costa (2021) adverte que esta situação ampliou os riscos sobre a o direito à educação, especialmente às crianças atendidas na EI, também por compreender que este momento agudizou a já delicada e frágil relação entre famílias, crianças e escolas. Nesta conjuntura, a CH foi absorvida pela fórmula de emprego paliativo numa superprodução audiovisual em que o caráter artístico da narração se tornou menos importante que sua didatização praticista.

5. Considerações finais ou a tese e suas implicações à educação na Amazônia

A narração de histórias embasada nos pressupostos da PHC, assume uma função educacional preocupada com a máxima realização da genericidade humana nas crianças. Evidentemente, há que se aprofundar continuamente a reflexão acerca deste trabalho pedagógico, o papel de professores, narradores, a atividade criadora das crianças e o desenvolvimento do repertório narrativo, sabedores de que esta é uma pedagogia que não se acha “pronta e acabada”.

Basicamente, tudo o que procuramos apresentar nestas breves considerações é que, no fim das contas, o que esta atividade busca realizar é ampliar a bagagem cultural da criança, ou seja, oferecer aquilo

que ela ainda não sabe, não ouviu, não recebeu da sua vida cotidiana. Ademais, não caímos na armadilha maniqueísta de desprezar a vida cotidiana, pois ela também é fonte de saberes da genericidade humana em estado tácito, latente, cabendo à escola lançar mão dos conteúdos do conhecimento e da relação de parceria com pais e comunidade para que sejam postos em movimento e assim sejam percebidos para além das aparências do senso comum.

Entendemos que a NDPE é uma abordagem pedagógica coerente com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois possibilita um modelo de parceria entre narrador e ouvintes, mediada pelos conteúdos cristalizados nas histórias, por meio dos quais seja possível adensar a vivência dos conhecimentos através da projeção epistêmica, ou seja, da ampliação do arcabouço cultural das crianças que produz a aprendizagem que guia o desenvolvimento, o que implica defender o direito inalienável de acesso e fruição das criações narrativas que integram os conhecimentos essenciais de diferentes povos e culturas. Ao democratizar essas produções, que são pertences da humanidade e não do capitalismo cultural, a NDPE busca um novo sentido pedagógico para este modelo de atividade, marcando oposição às práticas espontâneas, pragmáticas, instrumentalizadas e catequéticas envolvendo a CH, pelo aprofundamento do interesse estético, do conhecimento cultural, dos gêneros e modalidades da arte narrativa.

Defendemos a tese de que quanto mais enriquecido for o repertório de contos executado pela narração de histórias, mais enriquecida pode ser a experiência de aprendizagem como um todo; por sua vez, quanto mais limitado estiver o repertório, mais empobrecida tenderá ser a aprendizagem.

Por fim, um exemplo de como a tese pode ampliar a reflexão acerca dos desafios educacionais para a infância na Amazônia: primeiro, apontar a necessidade de reconhecer o celeiro de narrativas da cultura local, o que significa também acolhê-las e torná-las presentes

na cultura escolar – essa é a atitude contextual; em seguida, a abordagem busca ampliar a presença de histórias oriundas de outros lugares e culturas para além do já conhecido, do já narrado, do já ouvido – aqui se desenvolve a projeção epistêmica na forma de descontextualização dos conteúdos; por último, demonstrar que entre os patrimônios narrativos existe também uma correspondência a exemplo do *Jurupari* amazônico registrado por Nunes Pereira e o do ciclope *Polifemo* cantado por Homero; ou do *Tucunaré de Ouro* na mítica ribeirinha do Arapiuns e a fome de consumo em *Se os Tubarões Fossem Homens* das histórias brechtianas – aqui é firmada uma atitude dialógica entre os patrimônios narrativos. Esse movimento não precisa acontecer necessariamente nesta ordem, mas é certo de que só poderá ocorrer mediante um repertório que estabeleça relações entre o particular e o geral, o geral e o particular; entre particularidade e genericidade; entre o local e o global.

Referências

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Cultura. Decreto Nº 519/1992. Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Brasília: Casa Civil/MEC, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 5/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil). Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2018 (versão 110518 pdf).

BRECHT, B. Histórias do sr. Keuner. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRITTO, L. P. L. As palavras e a vida. Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo: São Paulo-SP, 2005.

COSTA, S. A. da. Relação família-escola na educação infantil: reflexões em tempos de pandemia. In: SANTOS, M. O (Org). Educação Infantil em tempos de pandemia. Salvador-BA: EDUFBA, 2021.

DUARTE, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. GT-17: Filosofia da Educação. CNPq: 2008.

_____. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

FEDERICI, S. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo-SP: Elefante, 2019.

FERREIRA, C. G. Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica (Dissertação de Mestrado em Educação). Orientação Newton Duarte. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Ciências e Letras/Campus Araraquara-SP, 2019.

FILHO, F. A. Vaz; CARVALHO, L. G. de (Orgs). Isso tudo é encantado. Santarém: UFOPA, 2013.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação Infantil: história, formação e desafios. Educação & Formação. Fortaleza. V. 4, n. 12, p. 82-103, set-out, 2019.

GOERGEN, P. Educação na Atualidade (Conferência): novas perspectivas. Revista Êxitus. Santarém-PA, Vol. 11, p. 01-24, e020155, 2021.

HELLER. A. O cotidiano e a história. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOMERO. Odisseia. Tradução Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Companhia Clássicos Companhia das Letras, 2011.

MATOS, G. A. A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes (Orgs). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, K. O capital – crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

NAVARRO, M. Prólogo. In: GUEVARA; J. L. El vuelo de la flecha: teoría y técnica del arte de narrar (Org). Cuba-Havana: Babiéca editores, 2011.

PACHECO, F. E. da C. Num tempo do era... Foi um príncipezinho (des)encantado: Contação de histórias. Imaginação. Educação Infantil. Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE. Orientação Prof.ª Sinara Almeida da Costa. Santarém-PA: UFOPA, 2020.

_____.; COSTA, S. A. da. Contação de histórias: convite à fabulação. In: BRITTO, L. P. L.; COSTA S. A. da. (Orgs). Conhecimento e formação da educação escolar: educação na Amazônia Vol. 2. Curitiba-PR: CRV, 2021.

PATRINI, Maria de Lourdes. A renovação do conto: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, N. Moronguetá: um Decameron Indígena (v. I e II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

PONCE, A. Educação e luta de classes. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes (Orgs). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 42ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista de Educação. Ano 3, número 4, p. 54-84, 2016.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar. 2ª edição. São Paulo: Editora Alínea, 2010.

VÁSQUEZ, A. S. Filosofia e circunstâncias. Tradução Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. Revista virtual de gestão de iniciativas sociais, junho, 2008.

_____. Psicologia Pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2003.

_____. Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Trad. e org. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.



**Alumia**
EDITORIAL