

IGNACIO BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE
(Coord.)

AMAZÔNIA E EDUCAÇÃO



Ediciones Universidad
Salamanca

AMAZÔNIA E EDUCAÇÃO

IGNACIO BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE
(Coord.)

AMAZÔNIA E EDUCAÇÃO



Ediciones Universidad
Salamanca

BIBLIOTECA BRASIL, 17

© Ediciones Universidad de Salamanca y los autores

Motivo de cubierta: Integração
Fotografía de Giancarlo Giannelli

Elisa Tavares Duarte, Esther Gambi Giménez y Lucas Isaac Soares Mesquita (Eds.)

1.ª edición: noviembre, 2025
ISBN: 978-84-1091-172-7 (pdf)
DOI: <https://doi.org/10.14201/OBRO017>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito, s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Maquetación: Luca Bello Vergara

Realizado en España-*Made in Spain*



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

- ⓘ Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
- Ⓒ NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.
- Ⓓ SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.



Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
<http://www.une.es>



CEP. Servicio de Bibliotecas

Amazônia e Educação / Ignacio Berdugo Gómez de la Torre (Coord.).

—1.ª edición: noviembre, 2025

—Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2025

228 páginas.—(Biblioteca Brasil ; 17)

Contiene parte de los trabajos presentados en el II Congresso Internacional de Ciências Sociais e Humanas «A Amazônia brasileira: problemas e desafios» realizado en Salamanca en 2022.

Textos en portugués y español, abstracts en portugués, español e inglés

ISBN 978-84-1091-172-7 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OBRO017>

1. Amazonia-Historia-Congresos. I. Berdugo Gómez de la Torre, Ignacio, Coord.
94(292.88)(063)



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

Índice

A Amazônia e o desafio da educação <i>Introducción. La Amazonia y el reto de la educación</i> Ignacio BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE.....	9
Qual cenário futuro possível para a educação do campo? Flávio PEREIRA DE OLIVEIRA & Márcia ALVES DA SILVA.....	13
A política de educação integral e a gestão escolar: estudo na Região Metropolitana de Santarém (Pará, Brasil) Francinara SILVA FERREIRA & Maria Lília IMBIRIBA SOUSA COLARES ...	27
Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação Eli Conceição DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA	43
A educação integral como política educacional brasileira: reflexões a partir da pedagogia histórica crítica Tânia CASTRO GOMES	59
Profissão docente na Pedagogia intercultural na Amazônia Legal mato-grossense Amanda PEREIRA DA SILVA AZINARI & Filomena MARIA DE ARRUDA MONTEIRO	73

A pandemia do Coronavírus e a gestão educacional: implicações na Educação do Campo em Altamira (Pará, Brasil) Keila Simone DOS ANJOS	93
A história da escola “José de Alencar” (1959-1982) na Amazônia roraimense pelas vozes dos professores María Clelia PEREIRA DA COSTA & Marcelo VICENTIN	109
Narrativas decoloniais: a construção de outras espacialidades no acolhimento de alunos indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Tocantins Solange Aparecida DO NASCIMENTO	125
Educação e diferença: educação bilíngue e o ensino de Libras para surdos na escola amazônica Maria Francisca NUNES DE SOUZA & Maria Almerinda DE SOUZA MATOS	139
Instituições confessionais de ensino e a formação de mulheres na Amazônia Eli Conceição DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA	153
“Viver e não ter a vergonha de ser feliz”: O direito de participação das crianças acerca de suas infâncias na Educação Infantil Michéle NUNES DA SILVA	167
Mapeamento dos comunicadores e processos comunicacionais, e projeto educação e comunicação não violenta na escola Ingrid GOMES BASSI	181
Experiências jornalísticas universitárias em um deserto de notícias: o caso de Rondon do Pará/PA Elaine JAVORSKI SOUZA	197
Geração 60+ na internet: experiências e produção de sentidos na pandemia de covid-19 Camila DE ANDRADE SIMÕES	211

A AMAZÔNIA E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO

Ignacio BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE
Universidad de Salamanca (USAL, España)

Por diversos fatores, a educação é um dos grandes desafios que devem ser enfrentados na região amazônica. A importância e as peculiaridades que apresenta na Amazônia estão refletidas no conteúdo dos 14 trabalhos apresentados no Congresso Internacional de Ciências Sociais e Humanas: “A Amazônia brasileira: problemas e desafios”, e reunidos neste volume.

De modo geral, uma política educacional adequada é um instrumento-chave para enfrentar a desigualdade, mas fazê-lo na Amazônia tem condicionantes que tornam a problemática diferente da de outras regiões do Brasil. Pelo menos dois desses condicionantes têm um peso particular sobre a educação: o primeiro afeta seu conteúdo e o segundo, como pode ser oferecida.

A pluralidade de culturas na região não pode ser ignorada no conteúdo da formação dos amazônicos. Ser brasileiro não passa por uma única cultura, imposta como uma nova colonização. Pelo contrário, ser brasileiro, no marco do modelo constitucionalmente estabelecido e dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, tem como sinal de identidade a riqueza que a pluralidade de culturas representa, incluindo as dos povos amazônicos.

É especialmente dramática a notícia que aparece periodicamente na mídia sobre a morte do último falante de uma língua amazônica. É a notícia da extinção definitiva de uma cultura, um tesouro que se dilui. Por isso, o desafio, refletido em mais de um dos artigos deste volume, passa por incluir o conhecimento dessas culturas ancestrais. Isso, por outro lado, deveria ser um objeto de pesquisa e consolidação a ser promovido pelas instituições de pesquisa brasileiras.

O segundo condicionante, que frequentemente afeta a concretização do ato educacional, é, mais uma vez, a relação população-território, as distâncias, as dificuldades de comunicação. A isso se soma a formação de professores especializados em projetar e implementar programas educacionais viáveis e que desenvolvam a mencionada identidade cultural dos habitantes da região.

Sem dúvida alguma, o desafio de implementar uma política educacional que enfrente esses problemas de conteúdo e de implantação é um dos grandes desafios a serem enfrentados na Amazônia.

Salamanca, abril 2022.

LA AMAZONIA Y EL RETO DE LA EDUCACIÓN

Ignacio BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE
Universidad de Salamanca (USAL, España)

Por muy distintos factores, la educación es uno de los grandes retos que deben ser abordados en la región amazónica. La importancia y las peculiaridades que presenta en la Amazonia aparecen reflejadas en el contenido de los 14 trabajos presentados al Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas: «La Amazonia brasileña: problemas y desafíos» y recogidos en este volumen.

Con carácter general, una adecuada política educativa es un instrumento clave para afrontar la desigualdad, pero el hacerlo en la Amazonia tiene condicionantes que hacen que la problemática sea distinta a la de otras regiones de Brasil. Al menos dos de estos condicionantes tienen particular peso sobre la educación, el primero afecta a su contenido y, el segundo, a cómo puede llegar a impartirse.

La pluralidad de culturas en la región no puede ser ignorada en el contenido de la formación de los amazónicos. El ser brasileño no pasa por una única cultura, impuesta como una nueva colonización. Al contrario: el ser brasileño, en el marco del modelo constitucionalmente establecido y

en el de los compromisos internacionales asumidos por Brasil, tiene como signo de identidad la riqueza que supone la pluralidad de culturas, también las de los pueblos amazónicos. Es especialmente dramática la noticia que periódicamente aparece en los medios de comunicación de la muerte del último hablante de una lengua amazónica. Es la noticia de la definitiva extinción de una cultura, un tesoro que se diluye. Por eso, el desafío que tiene reflejo en más de uno de los artículos de este volumen pasa por dar cabida al conocimiento de esas culturas ancestrales. Lo que, por otro lado, debería constituir un objeto de investigación y consolidación a potenciar por las instituciones de investigación brasileñas.

El segundo condicionante, que con frecuencia afecta a la materialización del hecho educativo es, de nuevo, la relación población-territorio, las distancias, las dificultades de comunicación. A lo que hay que agregar la formación de docentes especializados en diseñar e impartir programas educativos viables y que desarrollen la señalada identidad cultural de los habitantes de la región.

Sin ningún género de dudas, el desafío de llevar a cabo una política educativa que afronte estos problemas de contenido y de implantación es uno de los grandes retos a afrontar en el espacio amazónico.

Salamanca, abril 2022.

QUAL CENÁRIO FUTURO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

*¿Qué escenario futuro es posible
para la educación rural?*

What possible future scenario
for rural education?

FLÁVIO PEREIRA DE OLIVEIRA

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, Brasil)

MÁRCIA ALVES DA SILVA

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL, Brasil)

RESUMO

A partir da realidade vivenciada por comunidades rurais de assentados do estado do Maranhão, no Brasil, este ensaio busca problematizar o contexto da realidade camponesa, tendo como alicerce a proposta pedagógica

emancipatória da educação do campo. Enquanto parte de uma pesquisa de doutoramento na área de Educação, neste ensaio buscamos problematizar o contexto histórico brasileiro a partir de referenciais decoloniais e marxistas, situando a realidade vivida pelo campo no enfrentamento à lógica do capital, situação agravada pela crise pandêmica do coronavírus. Para isso, faremos um diálogo epistemológico entre a educação popular e o pensamento decolonial, tendo o compromisso de classe com o/a pequeno/a agricultor/a como meta.

Palavras-chave: Educação do campo; agricultura familiar; educação popular.

RESUMEN

A partir de la realidad vivida por comunidades rurales de asentados del estado de Maranhão, en Brasil, este ensayo busca problematizar el contexto campesino, teniendo como base la propuesta pedagógica emancipadora de la educación del campo. Como parte de una investigación doctoral en el área de Educación, en este ensayo buscamos problematizar el contexto histórico brasileño desde referentes decoloniales y marxistas, situando la realidad vivida en el campo frente a la lógica del capital, situación agravada por la crisis pandémica del coronavirus. Para ello, entablaremos un diálogo epistemológico entre la educación popular y el pensamiento decolonial, teniendo como meta el compromiso de clase con el/la pequeño/a agricultor/a.

Palabras clave: Educación rural; agricultura familiar; educación popular.

ABSTRACT

Based on the reality experienced by rural settler communities in the state of Maranhão, Brazil, this essay seeks to problematize the peasant context, taking as its foundation the emancipatory pedagogical proposal of rural education. As part of a doctoral research project in the field of Education, this essay aims to problematize the Brazilian historical context from decolonial and Marxist perspectives, situating the reality of rural life in the confrontation with the logic of capital, a situation further aggravated by the coronavirus pandemic crisis. To this end, we will establish an epistemological dialogue between popular education and decolonial thought, with the class commitment to small farmers as our goal.

Keywords: Rural education; family farming; popular education.

I. INTRODUÇÃO

O processo histórico de constituição social e política do Brasil, alimentado pela lógica da colonização centrado no colonialismo, coronelismo e escravidão, configurou uma sociedade refém dos interesses dominantes do colonizador, que lhe impôs sua forma de viver, a partir de uma visão importada de uma concepção eurocêntrica e fez com que a cultura do colonizador fosse adotada como expressão de poder e de hegemonia dominante, subalternizando e sufocando os saberes locais.

O pesquisador português Boaventura Santos desenvolveu a noção de epistemologias do Sul, com a intenção de resgatar os saberes locais, valorizando-os e colocando-o em diálogo com o conhecimento hegemônico, esse desenvolvido pelas elites locais e mundiais, alicerçado no trinômio colonialismo-patriarcado-capitalismo. Temos aqui a construção do que ele denomina de *ecologia de saberes* (Santos, 2007), onde não se trata de desqualificar os saberes hegemônicos, mas de reconhecer a existência e a importância de saberes não acadêmicos, que podem e devem ser utilizados de forma contra hegemônica. A construção desse pensamento está alicerçada na crítica a perspectiva norte-sul, que historicamente instituiu como saberes superiores e de mais status os conhecimentos do norte global, enquanto foram considerados inferiores os conhecimentos e saberes advindos dos povos do sul global. Esse processo, fortemente sustentado na colonialidade, criou e sustentou uma perspectiva hegemônica de um pensamento androcêntrico branco do norte global, embora o próprio autor reconheça o caráter simbólico dessa separação, que não é necessariamente geográfica, pois desenvolveu a noção de *linhas abissais*, por compreender que em cada continente existe a coexistência desses dois contextos dicotomicamente presentes.

No contexto do campo brasileiro, as transformações ocorridas a partir da mudança do processo produtivo pautado na agricultura agroexportadora para a industrialização e do seu descolamento, que tem se dado no sentido do campo para a cidade, vai contribuir para submetê-lo à visão de pouca importância político-social, posto que esse processo deu conta de fazer uma “limpeza” demográfica — intencionalmente já pensada — para alimentar as bases do capitalismo agrário onde o êxodo rural acabou sendo o eixo de travessia — forçada — dos camponeses para a cidade, de modo a operacionalizar as engrenagens da produção industrial. Esse processo possui bases econômicas, mas também se dá na perspectiva de imposição de um conhecimento específico, que se coloca de forma hegemônica, a partir de um processo que se iniciou na colonização dos povos latino-americanos, mas

continua vivo, na forma do que Quijano (2010) denominou de colonialidade do poder, formando um processo que desacredita e busca desqualificar os saberes dos povos tradicionais, com a clara intenção de dominação.

Quijano identificou que a colonização dos povos tradicionais no passado teve no marcador social de raça um dos elementos centrais para o estabelecimento da hierarquia social que permitiu a sustentação de um padrão de exploração dos povos nativos pelos europeus. O conceito de colonialidade do poder se refere, dessa forma, a uma atualização desse padrão que sustentou o processo de colonização no passado. Com isso, o autor parte do materialismo histórico, mas o ultrapassa, pois além das classes sociais, Quijano incorpora a raça como forma de classificação social, demonstrando que o poder não se reduz às relações de produção, embora sejam fundamentais, pois a hierarquização social se articula com a classe, mas também com outras instâncias, como raça e gênero.

Dessa forma, a colonialidade se mantém sustentada pelo racismo estrutural, criado inicialmente no contexto histórico colonial. Essa crítica é a base de construção do pensamento decolonialidade, que vai buscar problematizar essa construção epistemológica, buscando ressignificar o conhecimento, resgatando os saberes tradicionais e questionando o conhecimento tradicional hegemônico. Assim, conforme Peixoto e Figueiredo, “a invenção de raça, no processo de colonização das Américas pelo poder ibérico, é o eixo central da teoria da colonialidade do poder, sendo o construto racial o mais eficaz instrumento de dominação inventado nos últimos 500 anos, conforme enfatiza Quijano” (2018, p. 133).

No Brasil, como resultado do processo de expropriação e grilagem de terras, por parte da burguesia agrária e latifundiária, tem-se fabricado um quadro de extrema violência no campo, que se evidencia no conflito entre esta perspectiva e o conjunto de trabalhadores camponeses que resistem às investidas do capital. O agronegócio se vale do seu poderio altamente sofisticado e das estruturas do próprio Estado, dentre eles o judiciário, enquanto uma “mão armada” do Estado por meio do sistema de segurança que, juntas, formam o aparato necessário para expropriar e fazer garantir a propriedade privada da terra por vias da atuação do Estado que não se faz neutro, mas se posiciona, no que Marx e Engels (1996) no *Manifesto do Partido Comunista* já dizia ser, o Estado enquanto comitê administrativo dos interesses da burguesia.

Dessa forma, este ensaio, como parte integrante de uma pesquisa de doutorado em andamento na área de educação, busca problematizar o

contexto atual da população camponesa brasileira, a partir de um olhar especialmente voltado à educação do campo. Nosso ponto de partida se dá a partir da realidade vivenciada pela população camponesa do Estado do Maranhão, enquanto palco desse cenário que tem sido avassalador para o modo de vida rural, especialmente das camadas camponesas das classes populares. Utilizamos das “lentes” do materialismo histórico e dialético como aquele que se aproxima do conjunto da totalidade dos fenômenos que dão corpo e forma à realidade, valendo-nos de literatura pertinente sobre o tema e de pesquisa de campo com a população rural dos assentamentos.

2. A VIOLÊNCIA NO CAMPO

Esse processo de dominação do capital sobre o trabalho que se faz de forma altamente desigual, retrata um cenário de grandes conflitos, incluindo derramamento de sangue com assassinatos de camponeses, indígenas, quilombolas entre outros povos tradicionais do Campo e da Floresta, no processo de enfrentamento pela defesa de seus territórios. Essa política de extermínio (tanto subjetivo como objetivo) da população camponesa – em suas distintas formas identitárias – fez com que o Estado do Maranhão em 2019 sustentasse o ranking de maior número de assassinatos de lideranças de povos indígenas, em ações de conflitos frente ao latifundiário, na tentativa de barrar o avanço de suas fronteiras de apropriação e de poder econômico e político, que se faz a partir dos empreendimentos produtivos do agronegócio e da agropecuária extensiva.

As políticas econômicas adotadas e patrocinadas pelo atual governo central no Brasil refletem essa leitura e dão conta de afirmar que o contexto amazônico tem se movimentado a partir do “receituário” do neoliberalismo, que regula e gerencia as relações de produção e de consumo padronizadas a partir do imperialismo das potências econômicas de capital desenvolvido.

O contexto agrário e sua relação com a educação no município de Buriticupu — Maranhão, localizado na região da pré-Amazônia e na fronteira do MATOPIBA¹ que se movimenta por meio, fundamentalmente, da expansão do agronegócio, através da sojicultura que vem se territorializando em áreas de assentamentos da reforma agrária, espelha a subordinação da educação

¹ O termo MATOPIBA é resultante de um acrônimo criado com as iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa expressão designa uma realidade geopolítica caracterizada pela expansão de uma nova (velha) fronteira agrícola no Brasil, baseada em tecnologias modernas de alta produtividade para a oxigenação do sistema de produção dominante, abrangendo os Biomas do Cerrado e da Amazônia brasileira.

aos estímulos do “progresso” e “desenvolvimento” conservador submetida ao estilo da agricultura de mercado, quando o sistema municipal de educação opera pelo silenciamento da realidade que os assentamentos estão sendo tomados/invadidos e os camponeses expropriados e expulsos de seus espaços. Esse foi o depoimento da presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STTR – quando questionada sobre o cenário da educação no campo, os assentamentos e suas questões e esse é um dos apontamentos que a pesquisa tem evidenciado como possível perspectiva de futuro: a descaracterização do campesinato, se não houver medidas de contra hegemonia.

Sobre esse silenciamento, podemos destacar Orso (2008), quando afirma que as finalidades com que se educa apontam para um determinado tipo de sociedade que se quer construir e no pensamento de Gadotti (2010, pp. 45-46), ao nos fazer lembrar que “a escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos e econômicos que determinam os sistemas educativos” que, no caso em estudo, pode ser visualizado, dentre outros, através dos documentos de orientação pedagógica advindos da BNCC — Base Nacional Comum Curricular — que norteia a função social e política da educação mas não faz remissão ao contexto social-político-econômico e cultural dos assentamentos, pois limita-se na oferta de uma escolarização do centro-urbano, negando assim os saberes, demandas e necessidades dos camponeses. A BNCC se traduz como uma reforma educacional que compreende a educação como mercadoria, aluno como cliente e escola como empresa, posto que o currículo já está posto e independe da especificidade identitária de cada cliente, bastando aplicar as “doses” do “medicamento” (conhecimento) pois já se tem os efeitos (produtos) esperados para responder — em série — aos estímulos mercadológicos.

Neste sentido, ao pensarmos a conjuntura — que não está dada, mas é resultado da fabricação de um projeto que é funcional ao sistema dominante e hegemônico de produção — não se pode esquecer que esta responde a interesses que se processam por dentro das estruturas e fissuras do Estado, dentre elas destacamos aquela que, no pensamento de Althusser (1970), se configura como o principal aparelhos ideológicos de estado: a escola e a função social que esta representa frente aos interesses de classes antagônicas que a disputam como espaço de luta.

3. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BUSCA DE UM NOVO CENÁRIO

Essa reflexão sobre a escola e sobre o seu movimentar na dinâmica da luta de classes sociais, nos permite observar como o Estado incide e se posiciona de modo a fazer com que esta imprima os interesses dominantes na medida

em que a toma para si como um aparelho de estado, onde a gramática de sua atuação se reveste dos interesses daqueles que, majoritariamente, o constitui. Logo, a escola não se apresenta como um espaço “neutro” e aberta ao encontro da diversidade de sujeitos, ideologias e concepções de mundo, pelo contrário, nela e por meio dela se faz os vários processos de filtragem tanto dos sujeitos, que por titularidade advindas de sua condição social, poderão frequentar e de quais conhecimentos terão acesso visando sempre a atender aos interesses dominantes.

Grosfoguel estabelece uma profunda crítica à perspectiva hegemônica de conhecimento, reproduzida pelas universidades ocidentais, inclusive aqui nos países da América Latina. Ele afirma que

ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (Grosfoguel, 2008, p. 119).

O autor contribui com uma epistemologia dos saberes subalternos quando caracteriza a perspectiva decolonial, identificando três aspectos fundamentais nessa construção: 1) uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo que o pensamento ocidental hegemônico; 2) uma perspectiva decolonial não pode basear-se num universo abstrato, pois deve ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos; 3) o pensamento decolonial exige incorporar a perspectiva de pensadores críticos do Sul global, que pensam com e a partir de lugares étnico-raciais e sexuais subalternizados (Grosfoguel, 2008).

Vista dessa forma, a escola tradicional tem sido um dos espaços políticos que mais fabrica e reproduz desigualdades, sobretudo, quando se considera os marcadores analíticos de raça, classe e gênero (Hooks, 2013), fazendo imprimir sua concepção de educação funcional às engrenagens que lhe dão movimento à moda do colonialismo. Mas isso não acontece sem que forças transgressoras se levantem para dá voz aos sujeitos que a própria escola – por opção e por meio dos instrumentais político-pedagógicos, dentre eles o currículo e o PPP — silencia, indo em direção contrária à hegemonia dominante de uma escola segregacionista, repressora e politicamente posicionada uma vez que – na condição de aparelho ideológico de Estado – opera pela manutenção de poder ideologicamente dominante e, na direção disso, Althusser (1970) já

sustentava que todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado, que é proporcionar a reprodução da exploração capitalista. Outros autores reprodutivistas, como Enguita (1989) e Bourdieu e Passeron (1992), já nos mostraram o quanto a escola de massas se construiu a reboque dos interesses do capital.

É contra essa lógica de educação, voltada a fazer frente aos interesses do capital, que os camponeses, a partir de suas experiências de luta política em defesa da terra e de seus territórios, vêm construindo uma outra proposta de educação, cuja concepção se acentua em princípios não mercadológicos, mas voltado para a formação numa perspectiva ominilateral de que os camponeses necessitam para produzir e reproduzir suas existências. Essa proposta — que já se faz realidade em diferentes espaços escolares — ao mesmo tempo que se levanta, faz cair e nega a educação de feição ruralizada e empresarial e, por isso, é contra hegemônica, posto que entende o Campo em suas múltiplas dimensões sociais e identitárias. Trata-se, pois, da concepção de Educação *do* e não *no* Campo.

A expressão *do* significa dizer que essa proposta de educação pertence aos camponeses e, assim sendo, é deles a tarefa de pensar os saberes, conhecimentos e as técnicas que deverão compor a matriz que dará corpo e forma a uma educação que responderá aos seus interesses, às suas identidades, ao seu modo de viver e de se relacionar com suas cosmologias. Pensada dessa forma, a Educação *do* Campo se faz de modo a garantir o protagonismo dos seus sujeitos colocando o Campo em movimento por meio da escola, pois “a escola não movimenta o Campo, mas o Campo não se movimenta sem a escola” (Caldart, 2003, p. 64), porém, a realidade dos assentamentos em estudo revela um outro panorama: o de que o campo tem se movimentado na medida, inclusive, do fechamento de escolas e, conforme a representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais entrevistada: “Esse é o nosso receio, de que os assentamentos vão acabar perdendo para o agronegócio, porque não há políticas públicas de fomento à nossa agricultura familiar” (comunicação oral, 2022).

É possível perceber que esse cenário se inscreve como um projeto levado a efeito por parte do Estado, evidenciando seu posicionamento em favor dos interesses do capital. Por isso, a educação e, em particular, a Educação do Campo, é específica por se fazer referenciada e funcional aos modos de vida dos camponeses no espaço onde suas existências – material e simbólica – espelha como um espaço de poder constituído a partir da autonomia e da soberania com que se fazem e, portanto, não sair do campo para estudar e nem estudar para sair do campo, mas estudar para desenvolver o campo numa

lógica contrária ao modelo capitalista de pensar o campo e, sim, no modo camponês de promover a agricultura, onde essa produção de alimentos esteja voltada para o consumo humano de todas as pessoas, no compromisso de combater a fome, fazendo com que o alimento chegue a quem mais precisa.

Feita assim, a escola do campo se insere no movimento de lutas do campesinato que coloca o campo em movimento numa relação de disputa entre o agronegócio que – pelas incidências das políticas neoliberais, em pleno curso – tem, de um lado, dado dinâmica de apropriação, expropriação e grilagem de terras, enrijecendo ainda mais a estrutura agrária e fundiária do país e, de outro, se territorializando em espaços genuínos de povos e comunidades tradicionais dando corpo à desterritorialização do campesinato, e “(...) se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele” (Caldart, 2003, pp. 64-65).

Collins e Bilge aproximam e fazem dialogar o conceito de interseccionalidade com a educação popular, pois afirmam que a interseccionalidade e a educação crítica compartilham sensibilidades, pois “não apenas emergiram no mesmo conjunto de relações sociais, como influenciaram uma à outra” (Collins e Bilge, 2020, p. 237). Para elas a obra de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, é uma obra fundamental para a interseccionalidade, pois parece rejeitar as análises das relações de poder baseadas exclusivamente em classe social, mas carrega uma forte interseccionalidade na sua noção de “oprimidos”. Os oprimidos de Freire à época também são os mesmos oprimidos de hoje: “sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência. O uso que Freire dá aos termos opressão e oprimido evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania” (Collins & Bilge, 2020, p. 238).

Dessa forma, concordamos com as autoras de que a perspectiva de educação crítica trazida por Freire, especialmente na sua crítica à concepção bancária de educação, carrega em si uma pedagogia emancipatória para os grupos subalternos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual — social, político, econômico e cultural — em que estamos inseridos, a partir das incidências das políticas neoliberais em pleno curso na crise sanitária da pandemia do covid-19, emergente do interior da

crise do capital, nos leva a retomar e atualizar o pensamento de Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, posto que o avanço extremado das forças políticas conservadoras, coloniais e patriarcais nos provoca a pensarmos em alternativas urgentes.

Conforme Mascaro (2020), Santos (2020; 2021) e Fontes (2021) entre outros, podemos dizer que a crise atual não é apenas uma crise sanitária causada por um vírus, mas uma crise do próprio sistema capitalista, pois “qualquer constatação crítica que seja rigorosa cientificamente e fecunda só pode analisar a crise presente, exponenciada pela pandemia, tendo em vista que se trata de crise do capitalismo” (Mascaro, 2020, p. 10).

Em livro publicado recentemente e que analisa a complexidade da pandemia do coronavírus, Santos (2021) denomina a fase atual do capitalismo neoliberal como capitalismo abissal, como sendo esta forma a mais violenta assumida pelo capitalismo até o momento. Esta forma se consolida reconfigurando o colonialismo e o patriarcado, os colocando ao seu domínio e para o servir. Considerando a pandemia, Santos (2021) identifica quatro cenários possíveis: ganhar com a pandemia (quando identifica grandes empresas transnacionais que lucraram absurdamente neste período, especialmente em vendas on-line); o valor da vida (quando se analisa a centralidade e o crescimento da área farmacêutica e de medicamentos); ganhar com a pós-pandemia (se refere ao crescimento da área jurídica em prol dos grandes negócios) e o capitalismo corsário (fazendo uso de uma analogia aos piratas e corsários, Santos se refere ao individualismo extremo, típico do sistema capitalista, que se reflete a uma ausência de cooperação e solidariedade entre os países, onde ficou exposto o fato das economias mais ricas deterem mais materiais importantes no enfrentamento ao vírus, incluindo vacinas).

Diante disso, é importante entendermos que a dinâmica de movimentação da lógica de centralização do capital e da economia – em que pese suas cíclicas crises, necessárias ao seu metabolismo orgânico – alimenta uma noção de “progresso” e “desenvolvimento” às custas da submissão de povos, culturas e territórios às finalidades mercantis. A colonialidade é o alicerce que permite a manutenção dessa lógica perversa. Por isso a necessidade e descolonizarmos o conhecimento e a cultura, resgatando os saberes dos povos tradicionais.

Na contramão da colonialidade, como num movimento inverso de pensar a produção e reprodução da existência – material e cósmica – da humanidade, os camponeses, numa dimensão de práxis, insistem em transgredir à ordem do capital por meio de várias frentes de lutas, entre elas, a da educação compreendida

como um território político de emancipação ou não e que concorre – à medida de – para fazer frente aos projetos de sociedade que a disputam.

No caso da Amazônia, faz-se necessário e urgente a derrubada do projeto neoliberal da elite agrária e empresarial, capitaneado pela estrutura governamental e empresarial, que tem imprimido importantes ações de desregulamentação/desaparelhamento do Estado frente aos interesses do capital liberal ou neoconservador respondendo, dessa forma, por um genocídio cultural e pelo cenário de pobreza, miséria, opressões e violências que povos do Campo, das cidades, das águas e da floresta têm sido submetidos e proibidos de ser, como nos lembra Paulo Freire.

Considerando que a realidade é colocada em constante movimento pelas forças contrárias que as fabricam em razão/função de interesses expressos, o cenário do atual momento político brasileiro registra alterações representativas no contexto governamental, em que — por meio das expressões do poder popular — o governo Bolsonaro e o projeto neoliberal e conservador que o elegeu foi derrubado. Em seu lugar, está sendo desenhado/construído — no bojo dos embates políticos, uma vez que a nova governabilidade não se constitui de um governo efetivamente de esquerda, mas de uma estrutura de coalizão ideológica dos diferentes seguimentos partidários — um outro projeto societal de caráter progressista e popular. Dessa forma, a atual conjuntura no país é de reconstrução.

Tal cenário, resguardada as devidas ponderações sobre as contradições inerentes às relações construídas pelas disputas de espaço e poder político, recoloca para o conjunto da sociedade brasileira e para o contexto dos povos do campo, das águas e das florestas da Amazônia, o esperar que Paulo Freire nos indica a alimentar à dimensão de práxis, posto que a realidade – por ainda ser regulada e regida pelo sistema de produção capitalista – ainda nos faz sujeitos oprimidos/as, e nessa condição, proibidos/as de ser mais.

À luz disso, o cenário futuro possível para a Educação do Campo continuará sendo de luta e resistência em defesa do campo como território de vida. O que nos leva a sustentar e confirmar que não chegamos ao fim da história, como reivindicado pela teoria do capital humano; que a educação do campo não se faz desvinculada ou à margem da luta de classes porque esta acontece – no conteúdo e na forma – contra hegemônica à lógica do capital. Diante disso e considerando que o movimento real da realidade é um feito histórico, social e contraditório, o futuro que desponta no horizonte utópico da Educação do

Campo não será um feito natural ou mesmo transcendental, mas o resultado das intervenções humanas que é sempre intencional.

Assim sendo, amazonizemos o mundo, numa dimensão de práxis que dê conta de articular tarefas coletivas em vista do projeto popular de sociedade, dentre elas: descentrar o capital e centralizar a vida, implicando dizer sobre a construção de novas bases de produção e da ressignificação e sentidos do trabalho humano para produzir a humanidade. Essa é uma tarefa transgressora que não se faz desde fora do movimento da história ou supra histórica, mas por dentro da ordem vigente instituída, por meio das suas contradições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editora Presença.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A reprodução* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Caldart, R. S. (2020). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81. Recuperado em 25 de outubro de 2020 de <https://acortar.link/E9PWQ2>.
- Collins, P., & Bilge, S. (2020). *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fenata (2020). *Agricultura familiar do Brasil é 8ª maior produtora de alimentos do mundo*. Recuperado em 25 de outubro de 2020 de <https://acortar.link/195RUv>.
- Fontes, V. (2021). Crise do coronavírus ou crise do capitalismo? [vídeo]. Recuperado em 10 de abril de 2022 de <https://www.youtube.com/watch?v=YvWS9oAyhUU>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2010). *Pedagogia da Práxis* (5ª ed.). São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K. (1996). *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes.
- Mascaro, A. L. (2020). *Crise e pandemia*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Orso, P. et al. (2008). *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Expressão Popular.
- Peixoto, R., & Figueiredo, K. (2018). Colonialidade do poder: conceito e situações e decolonialidade no contexto atual. In E. Castro & R. F. Pinto (Eds.).

- Decolonialidade e sociologia na América Latina* (pp.127-158). Belém: NAEA/UFPA.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In B. Santos & M. P. Meneses (Eds.). *Epistemologias do Sul* (pp.84-130). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, B. de S. (2021). *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
E A GESTÃO ESCOLAR: ESTUDO
NA REGIÃO METROPOLITANA DE
SANTARÉM (PARÁ, BRASIL)

*Política de educación integral y la
gestión escolar: estudio en la región
Metropolitana de Santarém (Pará, Brasil)*

The policy of integral education
and school management: study
in the Metropolitan Region of
Santarém (Pará, Brazil)

FRANCINARA SILVA FERREIRA

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES

Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa, Brasil)

RESUMO

Este texto trata de uma pesquisa desenvolvida na Região Metropolitana de Santarém (RMS), Pará, localizada ao norte na Amazônia brasileira. Objetiva verificar a inter-relação entre gestão escolar e política educacional para a efetivação da educação integral. Este estudo, desenvolve-se através de pesquisa bibliográfica e documental, estabelecendo diálogo com Colares e Colares (2003); Paro (2005); Colares e Bryan (2014); Gomes e Colares (2019); Guimarães e Souza (2018); Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), entre outros. Os resultados preliminares demonstram desafios para a gestão e a comunidade escolar, pois notam-se entraves para a promoção da educação integral. A gestão é entendida como elemento fundamental na organização da escola, pois suas ações direcionam as práticas, que podem fortalecer a perspectiva da educação integral.

Palavras-chave: Educação escolar na Amazônia; política educacional; educação integral; gestão escolar.

RESUMEN

Este texto trata de una investigación desarrollada en la Región Metropolitana de Santarém (RMS), Pará, ubicada al norte, en la Amazonia brasileña. Tiene como objetivo verificar la interrelación entre gestión escolar y política educativa para la implementación de la educación integral. Este estudio se desarrolla a través de investigación bibliográfica y documental, estableciendo un diálogo con Colares y Colares (2003); Paro (2005); Colares y Bryan (2014); Gomes y Colares (2019); Guimarães y Souza (2018); Jacomeli, Barão y Gonçalves (2018), entre otros. Los resultados preliminares muestran desafíos para la gestión y la comunidad escolar, pues se observan obstáculos para la promoción de la educación integral. La gestión se entiende como un elemento fundamental en la organización de la escuela, ya que sus acciones orientan las prácticas, que pueden fortalecer la perspectiva de la educación integral.

Palabras clave: Educación escolar en la Amazonia; política educativa; educación integral; gestión escolar.

ABSTRACT

This text deals with a research project carried out in the Metropolitan Region of Santarém (RMS), Pará, located in the north of the Brazilian Amazon. Its objective is to examine the interrelationship between school management

and educational policy for the implementation of holistic education. This study is developed through bibliographic and documentary research, establishing a dialogue with Colares and Colares (2003); Paro (2005); Colares and Bryan (2014); Gomes and Colares (2019); Guimarães and Souza (2018); Jacomeli, Barão and Gonçalves (2018), among others. The preliminary results reveal challenges for school management and the school community, as obstacles can be observed in the promotion of holistic education. Management is understood as a fundamental element in the organization of the school, since its actions guide practices that can strengthen the perspective of holistic education.

Keywords: School Education in the Amazon; educational policy; holistic education; school management.

I. INTRODUÇÃO

S abemos, a partir de contributos históricos, que a educação é elemento essencial para a constituição da sociedade, nesse ínterim, tem o papel de conduzir a formação do homem que nela está inserido, sendo assim, peça fundamental para o desenvolvimento social. Contudo, observa-se cotidianamente no meio educacional, problemáticas que se opõem a isto, como ocorre na educação brasileira, onde os mais diversos desafios vêm à tona, e sublinham a ausência ou escassez de Políticas Educacionais que contemplem ações propulsoras de melhorias na qualidade desta. Esse cenário tem subsidiado o pensar sobre a educação que se tem, e a almejada na escola pública no Brasil.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 1986 *apud* Guará, 2006, p. 15).

Partindo desses pressupostos, os estudos de Gomes e Colares (2019) trazem à discussão a perspectiva de educação voltada à formação integral do indivíduo – a Educação Integral – e acerca desta, afirmam que,

enquanto formação integral do educando e considera que a mesma independente do aumento ou não da jornada escolar tem possibilidade de desenvolver-se quando assume outro caráter, ou seja, o caráter de progressão educacional em seus múltiplos aspectos incluindo o aspecto do cuidado em

harmonia com o crescimento, o desenvolvimento e aprendizagem (Gomes & Colares, 2019, p. 317).

No Brasil têm surgido iniciativas com o intuito de impulsionar essa perspectiva de educar, para tanto, políticas indutoras vêm sendo instituídas no país, e a legislação brasileira, com seus marcos legais¹ no campo educacional, trazem em seu bojo indicativos para a sua inserção nos ambientes escolares, entretanto, dificuldades e desafios evidenciam-se para a implementação na escola pública.

É importante ressaltar que a Educação Integral concebida como um projeto que deve garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, precisa constituir-se coletiva e participativamente, sendo compartilhado com alunos, família, professores, gestores e comunidade local.

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (Guará, 2006, p. 16).

Nesse sentido, essa proposta de educação deve ser assumida essencialmente por todos os agentes envolvidos no processo formativo dos sujeitos. Assim sendo, nessa conjuntura, a escola configura-se como um espaço primordial para assegurar a garantia de uma formação integral para todos. Desse modo, suas práticas educativas devem caminhar nessa direção, por conseguinte, as ações presentes nesse ambiente devem ser geridas por seu gestor, que é responsável por articulações na organização escolar que favoreçam as aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento integral do aluno, buscando proporcionar experiências educativas que o levem a uma formação crítica e reflexiva, que o conduza a agir conscientemente dentro e fora da escola.

Em vista disso, discute-se neste artigo, elementos que permeiam a educação escolar, buscando verificar a inter-relação entre gestão escolar e política

¹ Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990, Constituição Federal de 1988, Declaração Universal dos Direitos Humanos.

educacional para a efetivação da educação integral, a partir de resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida na Região Metropolitana de Santarém (RMS), Pará, localizada ao norte na Amazônia brasileira. O presente estudo, desenvolve-se através de pesquisa bibliográfica e documental, estabelecendo diálogo com Colares e Colares (2003); Paro (2005); Colares e Bryan (2014); Gomes e Colares (2019); Guimarães e Souza (2018); Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), entre outros.

Assim sendo, este artigo divide-se nas seguintes seções: Introdução, Preâmbulos da Política de Educação Integral e Gestão Escolar: breves considerações, A Política de Educação Integral e a Gestão Escolar na Região Metropolitana de Santarém (Pará, Brasil) e Considerações Finais.

2. PREÂMBULOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO ESCOLAR: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Educação Integral no Brasil ao longo dos anos, vem suscitando profícuos debates. E a sua implantação apresenta-se como um imenso desafio para a comunidade escolar, pois existem ainda, entraves para a sua efetivação. Por isso, “cabe que construamos um campo de debates que estabeleça, de modo substantivo, elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas de Educação Integral que, (...) eduquem integralmente” (Moll, 2008, p. 11).

Nos últimos anos, a sociedade brasileira começou a enxergar a educação integral como um caminho para garantir uma educação pública de qualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento individual de cada criança, das comunidades e da sociedade como um todo (Gouveia, 2006, p. 84).

Esses pressupostos indicam que a Educação Integral apesar de não ser um tema novo, mas recorrente desde a antiguidade com Aristóteles, abordado também por educadores europeus como Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966), no Brasil defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997) (Gadotti, 2009, p. 21), tem emergido como uma inovação educacional no cenário atual, pois, como ressalta Gadotti (2009, p. 67) “Experiências recentes fundamentadas no conceito de tempo integral e de educação integral estão retornando ao cenário das políticas públicas com muita vitalidade, sobretudo em nível municipal, em pequenas e grandes cidades de todo o país”.

Dessa forma, a educação escolar pública, como direito de todos da sociedade e dever do Estado (Brasil, 1988), precisa ser garantida. Assim, o

processo educativo deve ser articulado além da escola, pelo Estado, por políticas sociais e os outros atores sociais envolvidos nesse processo. Esses pressupostos, conduzem à compreensão de que “Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública” (Moll, 2008, p. 12).

Isto leva-nos a compreensão de que – para a Educação Integral fazer-se presente na escola, necessita de esforço coletivo –, ou seja, tanto o Estado, governos estaduais e municipais, instituições educacionais quanto a comunidade escolar, devem articular-se para a sua efetivação.

Nesse sentido, nota-se timidamente, na legislação brasileira, a presença de termos que remetem a Educação Integral, como ocorre a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação², “a partir do PDE (2007), através das leis 12.796 de 2013³ e da Lei 13.415 de 2017⁴ que os termos “desenvolvimento integral”; “jornada integral”; “tempo integral”; “progressiva ampliação do tempo na escola”; “formação integral do aluno” são inseridos na lei” (Jacomeli *et al.*, 2018, p. 45).

Portanto, enseja-se a partir das leis, Políticas Públicas que preceituam a indução da Educação Integral, e por meio delas surgem Programas como o Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007, com a finalidade de ampliação do tempo e do espaço educativo, e o Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, com o compromisso de por meio de uma jornada ampliada (tempo

² O Plano de Desenvolvimento da Educação – decretado em 2007, decreto nº 6.094 – desdobra-se como política fragmentada por projetos e introduz o Programa Mais Educação como carro-chefe da política de educação integral a se aplicar junto ao Ensino Fundamental. E o programa Ensino Médio Inovador como programa de educação integral vinculado ao Ensino Médio e que visada, especialmente, a reforma curricular desta modalidade de ensino.

³ Que dá nova redação aos: Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); art. 31 III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁴ Nova inclusão no Art. 35 - A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

integral), corroborar com o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio.

Nesse percurso, concebe-se que “a educação integral é realizada por meio de uma equação político-pedagógica que, sustentada por esses princípios, articula sujeitos da aprendizagem, objetos de conhecimento, tempos e espaços” (Gouveia, 2006, p. 85). Para tanto, essa equação político-pedagógica para a realização da Educação Integral deverá ser conduzida pelo gestor escolar, considerando o tempo e espaço escolar, tendo em vista que é o responsável pelas articulações na organização da escola, que favoreçam o ensino e aprendizagem voltados ao desenvolvimento integral do educando, proporcionando experiências educativas que priorizem uma formação crítica e reflexiva para atuar dentro e fora do ambiente educacional. Pois,

a Educação Integral é uma Política Pública que preconiza a formação de um sujeito histórico capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade em espaços variados com o tempo ampliado (Goch & Colares, 2015, p. 51).

Por conseguinte, enfatizamos a importância das ações do gestor escolar, para promover a organização do tempo e espaço escolar com vistas ao favorecimento de práticas que privilegiem a formação integral do educando. Posto que, conforme apontam Colares e Bryan.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação das condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (Colares & Bryan, 2014, p. 182).

Ressalta-se ainda, quanto à gestão escolar, esta pode propiciar um trabalho coletivo e participativo, nos moldes democráticos, dado que, isto pode ser um contributo para melhorias na organização e prática escolar, pois a “escola na perspectiva democrática viabiliza espaços de discussão para que todos possam participar da tomada de importantes decisões e das ações de seu cotidiano” (Colares & Bryan, 2014, p. 175). Sendo assim, um diferencial, para liderar a realização da equação político-pedagógica

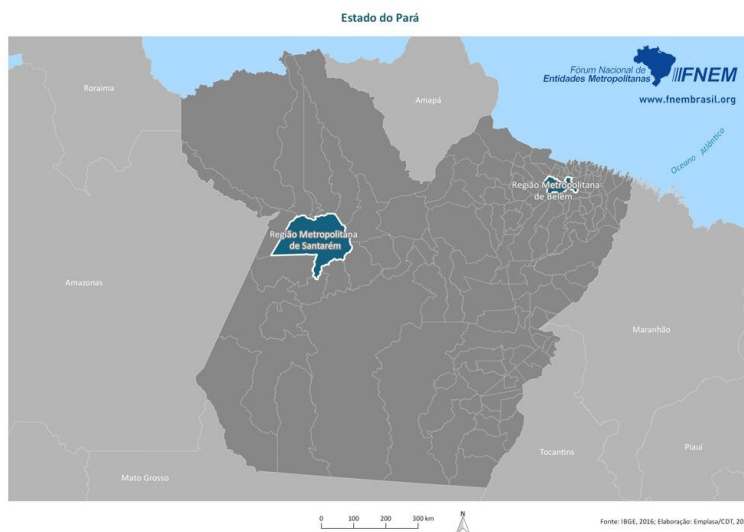
necessária para a articulação dos sujeitos da aprendizagem, os objetos de conhecimento, os tempos e espaços, em prol da efetivação de uma formação na perspectiva da Educação Integral.

Por conseguinte, nesta pesquisa, lança-se o olhar para a Educação Escolar na Amazônia, em especial, para a Região Metropolitana de Santarém (RMS), Pará, localizada ao norte do país, assim, dá-se relevo à presença da Educação Integral nesta realidade amazônica, por meio da verificação da inter-relação entre gestão escolar e política educacional para a efetivação dessa perspectiva educacional, o que será discutido na seção a seguir.

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A GESTÃO ESCOLAR NA REGIÃO METROPOLITANA DE SANTARÉM (PARÁ, BRASIL)

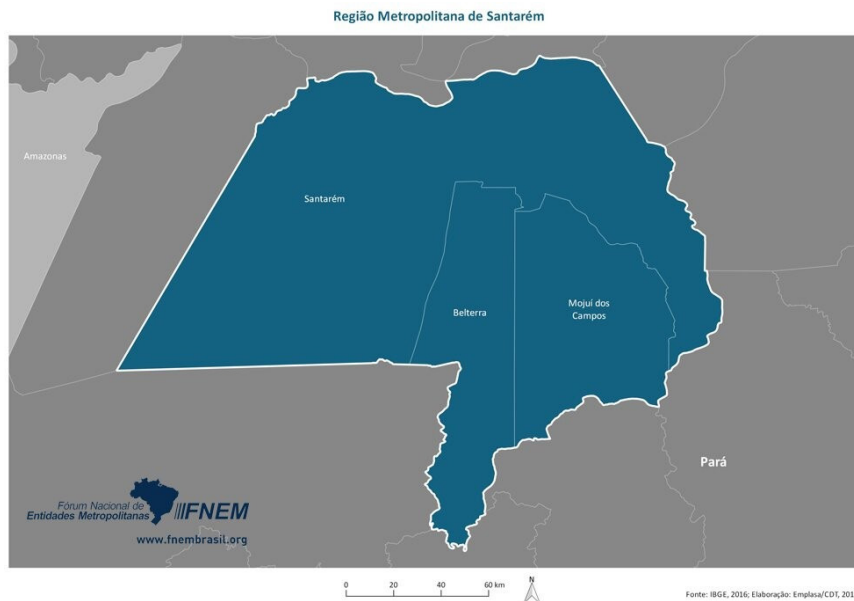
Como abordado na seção anterior, na sociedade brasileira, experiências com enfoque no conceito de Educação Integral tem retornado ao cenário das políticas públicas, como ocorre com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, em estados e municípios — uma vez que se começou a enxergá-la como um caminho para garantir uma educação pública de qualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento individual de cada sujeito, das comunidades e da sociedade como um todo.

FIGURA 1. Região Metropolitana de Santarém (RMS) – Estado do Pará (Brasil).



Fonte: IBGE, 2016; elaboração: Emplasa/CDT, 2018.

FIGURA 2. Municípios da RMS (Santarém, Belterra, Mojuí dos Campos).



Fonte: IBGE, 2016; elaboração: Emplasa/CDT, 2018.

Nesse contexto, pesquisas realizadas na Região Metropolitana de Santarém (RMS)⁵, ao Norte do país, na Amazônia brasileira, Estado do Pará, composta pelos municípios de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos (Figuras 1 e 2), apresenta-nos a presença de experiências dos Programas supracitados, que são tidos como indutores da Educação Integral no Brasil.

A Política de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém-Pará, pôde ser observada a partir do mapeamento de produções acadêmico-científicas que a articulam como objeto de pesquisa. Desse modo, buscou-se identificar entre estas, as que apresentam a inter-relação entre gestão escolar e política educacional para a efetivação da educação integral no contexto investigado.

⁵ Instituída por meio da 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.

QUADRO I. Produções acadêmico-científicas (Dissertações) que articulam a implementação da Política de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém – Pará.

Ano	Produção acadêmico-científica	Título	Autor (a)	Instituição
2016	Dissertação	Educação de tempo integral em Santarém: Ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014.	Gerusa Vidal Ferreira	UFOPA
2016	Dissertação	Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA no período de 2009 a 2015.	Maria Sousa Aguiar	UFOPA
2016	Dissertação	O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar.	Adriana Oliveira dos Santos Siqueira	UFOPA
2017	Dissertação	A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador-Proemi: singulares desta política em uma escola estadual.	Tânia Castro Gomes	UFOPA
2019	Dissertação	Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA.	Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa	UFOPA
2019	Dissertação	Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA.	Talline Luara Moreira Melo Oliveira	UFOPA
2020	Dissertação	Políticas educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA.	Líliá Travassos de Sousa	UFOPA

Fonte: Elaborado pela autoria (2021) a partir do site [1] do programa de pós-graduação em Educação – PPGE/Ufopa.

Para tanto, realizou-se o levantamento online⁶ das produções acadêmico-científicas de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa), vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR/Ufopa, foram selecionadas e analisadas 07 dissertações defendidas no período de 2016 a 2020.

⁶ Site do programa de pós-graduação em Educação – PPGE/Ufopa - <http://www.ufopa.edu.br/ppge/>.

A análise das produções deu-se em virtude do PPGE/Ufopa, concentrar estudos voltados à educação escolar na Amazônia, caracterizando e contextualizando a realidade dessa região brasileira, por meio de pesquisas ligadas as seguintes linhas: 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. Quanto ao recorte temporal, estabeleceu-se o período de 2016 a 2020, tendo em vista que se identificou nesse espaço de tempo pesquisas que discutem temas de interesse para este estudo, como: Política Educacional, Educação Integral, Educação de Tempo Integral e Gestão Escolar, conforme demonstrado no quadro de número 1.

Ferreira em sua produção acadêmico-científica, intitulada *Educação de tempo integral em Santarém: Ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014*, objetivou identificar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – Semed, para o atendimento aos princípios e orientações das políticas nacionais de educação integral. Dentre as ações identificadas no município de Santarém, a autora discute a adesão deste ao Programa Mais Educação, em 2009, “programa do governo federal implantado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional – política indutora da educação integral no Brasil” (Ferreira, 2016, p. 96). Sobre o qual, pondera-se que: “Teoricamente, estando os alunos mais tempo na escola, ampliariam suas possibilidades educativas, diversificando-se os conteúdos das ciências, das artes, dos esportes e da cultura, com o respectivo apoio pedagógico e orientação educacional” (Ferreira, 2016, p. 96).

Aguiar (2016), na dissertação *Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA no período de 2009 a 2015*, aborda a temática da educação em tempo integral, destacando o Programa Mais Educação (PME) como uma política indutora de educação integral e analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém. A autora afirma que “Com a implantação do PME, a gestão escolar tornou-se mais complexa, uma vez que a permanência dos educandos por mais tempo na escola demanda maior planejamento e reorganização curricular e administrativa da escola” (Aguiar, 2016, p. 137).

A pesquisa *O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar* de Siqueira (2016) analisa concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, e de acordo com a autora, permitiu verificar “que os gestores escolares têm pouca ou nenhuma clareza sobre as concepções de educação integral

que norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação” (Siqueira, 2016, p. 8), assim como, “demonstrou a necessidade latente de se estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas de gestão democráticas, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia” (Siqueira, 2016, p. 8).

A dissertação *A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador-Proemi: singulares desta política em uma escola estadual* de Gomes (2017), objetivou analisar o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI implementado em uma escola estadual em Santarém-Pará. Ao final da pesquisa, a autora identificou

disparidades entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral na escola estudada. Sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no ProEMI, observamos, na investigação, que as orientações sobre a efetivação do programa não condizem com realidade encontrada na implantação no que se refere ao assessoramento técnico, pedagógico e financeiro; à garantia de execução dos projetos originados na demanda da comunidade escolar; à obrigatoriedade em compreender a coexistência do ProEMI e PJJF em suas concepções e metodologias distintas; e à necessidade de organização pedagógica da escola em turno parcial para atender propostas de um currículo interdisciplinar (Gomes, 2017, p. 9).

Corroborando com os estudos sobre a Política de Educação Integral, Sousa (2019) traz a pesquisa *Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA*, analisou “a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral como política pública de ensino médio integral (EMI), no contexto da reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, na rede pública estadual do município de Santarém-PA” (Sousa, 2019, p. 11). E a partir dos resultados obtidos, concluiu que,

falta maior compreensão do programa, uma vez que as políticas públicas implementadas necessitam de estudo e acompanhamento permanente por parte de todos os envolvidos no processo de implantação e que a proposta para a rede estadual de ensino não contempla os anseios e necessidades das escolas e dos alunos (Sousa, 2019, p. 11).

Oliveira apresenta a pesquisa intitulada *Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA*, traz uma análise sobre “a implementação da política

indutora de educação integral (Meta 6 - PME), com centralidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, no período de 2015 a 2018” (Oliveira, 2019, p. 8). A pesquisa permitiu o alcance dos seguintes resultados, como afirma a autora,

a SEMED desenvolve dois moldes de ampliação da jornada escolar: alunos em tempo integral por meio de programas federais, objetivando a complementação da formação no contraturno escolar, inicialmente com o Programa Mais Educação e posteriormente com o Programa Novo Mais Educação, além de possuir as escolas municipais de atendimento complementar: Escola da Floresta, Escola de Educação Ambiental do Parque e a Escola de Artes Prof. Emir Hermes Bemerguy; e possui duas escolas de tempo integral: Escola de Tempo Integral Frei Fabiano Merz, na região urbana e Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy Mae Stang, na região de campo. E sobre o Plano Municipal de Educação de Santarém estabeleceu-se na Meta 6 que concerne sobre à educação em tempo integral dez estratégias, sendo que cinco estratégias foram consideradas realizadas, porém, essa Meta ainda é um desafio para sua consecução, tanto no âmbito nacional como no município de Santarém, sobretudo, por conta da condição estrutural das unidades escolares da rede municipal, bem como pela falta de recursos para fazer as adequações nas escolas e atender os alunos, assim como também pela falta de construção novas escolas no município, aparelhadas para a oferta da educação em tempo integral (Oliveira, 2019, p. 8).

Em contrapartida, Sousa aborda as *Políticas educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA*, e de acordo com os resultados obtidos pondera que “a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) do município de Belterra, não desenvolveu ações locais de Educação Integral, mas, implementou políticas educacionais do governo federal tais como o Programa Mais Educação (PME) em 2012 e a partir do ano de 2016 do Programa Novo Mais Educação (PNME)” (Sousa, 2020, p. 9). Explicita ainda, quanto aos resultados da pesquisa que,

percebeu-se a importância das escolas constituírem conselho escolar, transformando-o em uma Unidade Executora (UEX), a fim de receber os recursos transferidos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os programas indutores de Educação Integral, e que a continuidade dos recursos destinados as escolas está intrinsecamente ligada a adimplência nas prestações de contas anuais. Outro fator identificado foi o atraso no repasse das verbas para a execução do PME e PNME, ocasionando paralização, mesmo que temporária, das atividades cujo objetivo principal

é melhorar a aprendizagem dos estudantes com baixo desempenho escolar e com vulnerabilidade social, mediante a ampliação do currículo escolar e do tempo de permanência na escola. Apesar da Educação Integral não estar intrinsecamente ligada a extensão do tempo escolar, evidenciamos que para melhor efetivá-la devemos pensar em uma ampliação de tempos e espaços de formação, considerando o tripé formador da Educação Integral: Currículo, tempo e espaço (Sousa, 2020, p. 9).

Por fim, como pode-se observar no quadro exposto, acerca das dissertações dos discentes do Mestrado em Educação do PPGE/Ufopa, identificou-se 3 pesquisas do ano de 2016, 1 de 2017, 2 de 2019 e 1 de 2020, totalizando 7 pesquisas sobre as temáticas em estudo, das quais 6 referentes a presença da Política de Educação Integral no município de Santarém, 1 acerca desta em Belterra, e não se identificou pesquisa no período para o município de Mojuí dos Campos, que também compõe a RMS. Estas contribuíram com o mapeamento da Política de Educação Integral na Região Metropolitana de Santarém, assim como, apresentam a articulação do gestor escolar frente às práticas político-pedagógicas no espaço educacional, por meio de análises do Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador-Proemi e ações em escolas de tempo integral, realizando assim a contextualização dessa proposta educativa, assim como, explicitando dificuldades, desafios e entraves para a sua efetiva implementação nos municípios pesquisados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar na Educação Integral do sujeito, como proposta firmada em política pública, para as escolas brasileiras, nos leva a refletir em transformações que precisam ser evidenciadas da gestão às práticas educativas, perpassando também por questões estruturais ao currículo.

Entretanto, como sublinhado anteriormente, diversos fatores vêm tornando-se entraves para a efetivação da Educação Integral na RMS, tais como, a ausência ou escassez no financiamento das políticas públicas, inadequação no espaço escolar, esses fatores, dentre outros, interferem na materialidade do processo educativo, como demonstram as produções acadêmico-científicas analisadas nesta pesquisa.

Em suma, compreendemos a partir das reflexões engendradas neste artigo, que a gestão é elemento fundamental na organização da escola, logo, suas ações no contexto escolar direcionam suas práticas, que podem fortalecer a perspectiva da educação integral por meio de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. S. (2016). *Educação em tempo integral: estudo da trajetória do programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015*. Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.
- Colares, A. A., & Colares, M. L. I. S. (2003). *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa*. Campinas: Autores Associados.
- Colares, M. L. I. S., & Bryan, N. A. P. (2014). Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. *ETD - Educação Temática Digital*, 16(1), 174-191.
- Ferreira, G. V. (2016). *Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014*. Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.
- Goch, G. J. F., & Colares, A. A. (2015). Política de Educação Integral: intervenção em espaços escolares na Rede Estadual do Município de Santarém. In M. L. S. Colares (Org.). *Escola de Tempo Integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA*. Curitiba: CRV.
- Gomes, T. C. (2017). *A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.
- Gomes, T. C., & Colares, M. L. I. S. (2019). Política de Educação Integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. *Revista Práxis Educacional*, 15(31), 313-332.
- Guimarães, K. R. C., & Souza, M. de F. M. de. (2018). Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. *Revista Exitus*, 8(3), 143-169.
- Jacomeli, M. R. M., Barão, G. de O. D., & Gonçalves, L. S. (2018). A política de Educação Integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. *Revista Exitus*, 8(3), 32-57.
- Moll, J. (2008). PGM 1 - Conceitos e Pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? *Educação Integral. Salto para o futuro*, ano XVIII boletim 13. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 10 novembro de 2021, de http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf.
- Oliveira, T. L. M. M. (2019). *Educação integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.
- Paro, V. H. (2005). *Administração Escolar - Introdução Crítica* (13ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Siqueira, A. O. dos S. (2016). *O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.
- Sousa, E. C. de V. T. (2019). *Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio: Análise da Implantação na Rede Estadual do Município de Santarém-PA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.
- Sousa, L. T. de. (2020). *Políticas Educacionais: ações indutoras de educação integral na rede municipal de Belterra/PA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.

PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO

*Programa de fomento a la educación
integral en la educación media:
análisis de la implementación*

Program for fostering integral
education in high school:
analysis of implementation

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa, Brasil)

¹ Este trabalho é um recorte que integra uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - Ufopa, orientado pelas professoras Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Dra. Maria José Pires Barros Cardozo.

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral como política pública de ensino médio integral (EMI), no contexto da reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, na rede pública estadual do município de Santarém-PA. Os procedimentos metodológicos adotados foram: revisão bibliográfica e análise documental, a partir da Medida Provisória 746/2016, a Portaria de Ensino Médio Integral do Ministério de Educação nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a LDB 9.394/96, o Plano Estadual de Educação, o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e as Atas de implantação do programa na rede estadual. A problematização incidiu sobre a política educacional brasileira enquanto política pública de regulamentação social no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais que configuraram o modelo de produção nacional. Os resultados apontam aspectos positivos e as fragilidades do Programa considerando sua implantação no município de Santarém.

Palavras-chave: Educação escolar na Amazônia; educação em tempo integral; Política Educacional.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la implantación del Programa de Fomento a la Educación Integral como política pública de enseñanza media integral (EMI), en el contexto de la reforma de la enseñanza media, a partir de la Ley 13.415/2017, en la red pública estatal del municipio de Santarém-PA. Los procedimientos metodológicos adoptados fueron: revisión bibliográfica y análisis documental, a partir de la Medida Provisional 746/2016, la Ordenanza de Enseñanza Media Integral del Ministerio de Educación nº 727, de 13 de junio de 2017, que establece nuevas directrices, parámetros y criterios para el Programa de Fomento a las Escuelas de Enseñanza Media en Tiempo Integral – EMTI, en conformidad con la Ley 13.415, de 16 de febrero de 2017, la LDB 9.394/96, el Plan Estatal de Educación, el Proyecto Político Pedagógico de las escuelas investigadas y las Actas de implantación del programa en la red estatal. La problematización incidió sobre la política educativa brasileña como política pública de regulación social en el contexto de las transformaciones económicas, políticas y sociales que configuraron el modelo de producción

nacional. Los resultados señalan aspectos positivos y las fragilidades del Programa considerando su implantación en el municipio de Santarém.

Palabras clave: Educación escolar en la Amazonia; educación integral; política educativa.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the implementation of the Program for the Promotion of Holistic Education as a public policy for full-time upper secondary education (EMI), in the context of the high school reform established by Law 13.415/2017, within the state public school system of the municipality of Santarém-PA. The methodological procedures adopted were: bibliographic review and documentary analysis, based on Provisional Measure 746/2016; the Ministry of Education's Ordinance on Full-Time Secondary Education No. 727 of June 13, 2017, which establishes new guidelines, parameters, and criteria for the Program for the Promotion of Full-Time Secondary Schools – EMTI, in accordance with Law 13.415 of February 16, 2017; the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) 9.394/96; the State Education Plan; the Pedagogical Political Project of the schools surveyed; and the minutes of the program's implementation in the state system. The problematization focused on Brazilian educational policy as a public policy of social regulation in the context of the economic, political, and social transformations that have shaped the national production model. The results highlight both the positive aspects and the weaknesses of the Program, considering its implementation in the municipality of Santarém.

Keywords: School Education in the Amazon; full-time education; Educational Policy.

1. INTRODUÇÃO

Política Pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, uma vez que são ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam a assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar”

(metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (Rodrigues, 2010, pp. 52-53).

As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade ou dos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais. A qualidade de uma política pública diz respeito tanto a seus resultados quanto a seus processos. No que se refere às políticas educacionais, consideramos que são uma das ações do Estado que visam a assegurar a educação como direito social. Contudo, assegurar esse direito configura-se como uma arena de disputas entre classes, frações e grupos sociais. “Está sendo cada vez mais comum, no Brasil, a reivindicação de que as iniciativas governamentais no campo da educação sejam desenvolvidas na perspectiva de ‘políticas públicas de Estado’ e não como programas de governo sem continuidade e sustentabilidade das ações implementadas” (Simões, 2017, p. III).

No que se refere ao Ensino Médio no Brasil, historicamente tem sido objeto de disputa no campo educacional, cuja correlação de forças se expressa no âmbito das disputas em torno das questões pedagógicas, de gestão e do financiamento. Do ponto de vista da divisão de classes tem sido marcado pelo debate em torno da sua identidade, ou seja, o embate entre a formação para o trabalho ou para a continuidade dos estudos em nível superior. Além dessas questões, esse nível enfrenta problemas tais como: o sentido da escola para os jovens, escassez de professores formados nas especialidades do currículo, a questão do financiamento, os baixos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares e os embates em torno da necessária superação de um currículo que, historicamente, é constituído pela fragmentação e hierarquização entre as disciplinas. Esses apresentam-se como grandes desafios a serem superados.

Assim, o marco legal da educação integral parte da ideia de uma escola para todos e visa a formação integral do indivíduo. Essa ideia já vinha sendo discutida no Brasil desde o século xx, firmando-se em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. “A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos” (Gadotti, 2009, p. 22).

Essa proposta vem sendo ampliada no cenário nacional, suscitando inúmeras discussões a partir dos anos de 1990. O tema ganhou outra dimensão e caráter, refletidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN

9.394/1996. A proposta da nova lei que passou a reger a educação brasileira apontou, como horizonte da política educacional, direitos, cuja finalidade seria a melhoria da educação pública do país. Tal finalidade já se vislumbrava com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo como foco principal o direito à educação pública e de qualidade para todos e, que coloca a educação como o primeiro dos dez direitos sociais, tornando-o prioridade para a sociedade brasileira, reafirmando que o cidadão brasileiro deve desenvolver-se plenamente e construir sua cidadania.

Reafirmando tal preceito, a LDBN 9.394/96 destaca em seu artigo 34 a importância da ampliação da jornada nas unidades de ensino, com o objetivo de oferecer aos estudantes um pleno desenvolvimento em sua formação. A educação integral apresenta-se no contexto educacional como um caminho para a superação das desigualdades e de oportunidade de acesso a uma educação de qualidade.

A discussão justificava-se pela ideia de permitir um universo de possibilidades ao jovem de agregar não só conhecimento, mas a compreensão da vida produtiva em sociedade. Tal discussão negava a determinação seletiva de conteúdos direcionados a esta ou aquela classe social. Apesar da Lei nº 9.394/96 manter a possibilidade de “atender a formação geral do educando”, não foi suficiente para manter a proposta de discussão voltada à educação integral para o Ensino Médio.

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

Com o objetivo anunciado de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio e enfrentar esse cenário de tantos desafios, o Ministério da Educação (MEC) vinha ampliando suas ações nas duas últimas décadas por meio de políticas e programas educacionais que trazem em seus enunciados a intenção de atender de maneira mais efetiva este público (Brasil, 2013).

A educação integral direcionada ao Ensino Médio propõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela que, por sua vez, promovam condições para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos jovens, alicerçada em uma formação emancipatória dos sujeitos. Neste sentido, a

pesquisa partiu da seguinte problemática: de que forma ocorreu a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral, como Política Pública de Ensino Médio Integral (EMI) na rede estadual do município de Santarém – Pará?.

Deste modo, o presente trabalho estuda a implantação do programa nas escolas por meio da análise de documentos oficiais do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação e registros produzidos pela equipe gestora, técnico-pedagógica e dos docentes. Para auxiliar no entendimento da problemática, buscou-se responder os seguintes questionamentos: Como se deu o processo de escolha das escolas? Quais ações de formação técnica foram previstas e estão sendo viabilizadas junto à equipe gestora e aos docentes para a efetivação do Programa? Quais as indicações para a organização do espaço escolar que atenda aos critérios mínimos para execução do Programa? Qual a viabilidade financeira para a execução do Programa nas duas escolas?.

Este artigo faz parte da dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e teve por objetivo geral analisar o processo de implantação do Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio na rede Estadual em Santarém (Pará).

2. METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo. As fontes analisadas foram: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), o Projeto Político Pedagógico das escolas, o Plano Nacional de Educação (13.005/2014), o Projeto de implantação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio, MP 746/16, a Lei 13. 415/2017 e Plano de Educação do Estado de 2015.

A pesquisa documental, sendo uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Santos (2000) afirma que se constitui em uma técnica de abordagem que complementa informações ou desvela novos aspectos de um tema ou problema com base no uso de documentos.

A pesquisa documental é entendida por Severino (2007) a partir da análise de fontes diversificadas, elaboradas ou não, o que auxiliará na compreensão do processo e construção do trabalho. As fontes de documentos utilizadas para esta pesquisa serão: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (9394/96), o Plano Nacional de Educação (13.005/2014), o Projeto de implantação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio, o Plano de Educação do Estado de 2015, o Projeto Político Pedagógico das escolas em que o programa está sendo implantado e os Relatórios de implantação do Programa das escolas, cumprirão uma função diferente, de auxiliar na resposta do processo de implantação do Programa de Educação Integral.

A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede estadual do município de Santarém. A escolha das escolas justifica-se por serem as únicas a participar do processo de implantação do Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio.

Para responder às questões de pesquisa, utilizou-se revisão bibliográfica e documental, que são procedimentos da pesquisa qualitativa. A revisão bibliográfica consistiu na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que serviram de fundamentos para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

3. POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Para Cardozo (2009), a reforma do ensino médio, na década de 1990, teve como marco legal a aprovação da LDB 9.394/96, uma vez que a nova legislação encontrou terreno fértil tendo, de um lado, um ambiente político sustentado na ideologia de mercado e, de outro, um ambiente pautado num processo amplo de lutas pelos valores democráticos de intensa participação política e de justiça social. Pela primeira vez na história da educação do Brasil, é uma lei de cunho democrático, revelando as contradições e interesses de diversas parcelas da sociedade civil, baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Mesmo com toda morosidade, a LDB representou uma conquista para a educação brasileira, uma vez que a educação básica se estendeu da educação infantil ao Ensino Médio, propiciando a organização de um sistema de educação nacional abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir legalmente escolaridade para toda a população do país.

O Ensino Médio consiste em uma etapa da educação básica e contempla alunos de 15 a 17 anos aproximadamente. A Constituição Federal de 1988 previa a progressiva expansão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (Art. 208, Inciso II) como dever do Estado. Conforme Vieira (2001), diante da reestruturação do estado e da redefinição de suas obrigações sociais, temos a Emenda Constitucional nº 14/96 com a progressiva universalização do Ensino

Médio gratuito. Assim, ao retirar o termo obrigatoriedade, o dever do estado passa a ser de universalizar o Ensino Médio.

O ensino médio e toda a sua estrutura teve que ser refeita, pois os principais pontos que direcionava a sua expansão consistia na necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional. A forte relação da educação com o mercado de trabalho tomou destaque, cujo objetivo de pensar e reorganizar o ensino médio do país. O trabalho e a educação representavam “temas de salvação nacional” desde a década de 1940, “com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época para o fortalecimento da nacionalidade” (Ciavatta & Ramos, 2012, p. 14).

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século xx, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (Frigotto *et al.*, 2008, p. 7).

Com esse discurso, o governo delegou à educação básica a responsabilidade dos sujeitos de se tornarem empregáveis. Trata-se de relacionar a educação com a possibilidade de os indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. Com vistas à realização de tais objetivos, o Estado realizou mudanças bastante abrangentes no arcabouço normativo da educação escolar. Percebe-se uma expectativa de que novas propostas poderiam atender às necessidades de reconstrução do ensino médio através de uma escola de qualidade, que garanta a universalização nessa etapa de ensino, bem como a permanência desse jovem, sua aprendizagem, sucesso em sua caminhada e sua formação cidadã.

A nova proposta do Governo Federal com a criação do Programa Ensino Médio Inovador (EMI), que nasceu da experiência do Programa Mais Educação na esfera do ensino fundamental no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2009, estabelecia uma política educacional voltada para o Ensino Médio, com objetivo fundamental de

superar a dualidade do ensino médio, definindo uma nova identidade integrada, na qual se congregue o caráter propedêutico e seu caráter de preparação para o trabalho. Propõe um currículo organizado por meio de

ações, atitudes, situações, espaços extraescolares para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens, atividades estas definidas nos quatro eixos constitutivos do ensino médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Rodrigues, 2015, p. 67).

A realidade demonstrada pelo ensino médio de matrículas, índices de aprovação, reprovação, evasão escolar, apresentados nos últimos anos, levou o governo a implementar o ProEMI (Ensino Médio Inovador) na busca de promover a formação integral dos estudantes do ensino médio, fortalecer o protagonismo juvenil e dinamizar o currículo, na busca de atender às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, na perspectiva de garantir um ensino médio de qualidade para todos, como política educacional indutora do ensino médio integral. As diversas transformações que aconteceram, em especial, nas duas últimas décadas no que diz respeito à forma de organização do currículo, estrutura, objetivos e a própria identidade tem se apresentado como um grande desafio na formulação das políticas educacionais para os jovens, considerando que a luta de classes se expressa na formulação das políticas públicas.

4. ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação em tempo integral insere-se no âmbito das políticas públicas nacionais, uma vez que deve ser ofertada como instrumento que garanta o desenvolvimento pleno por meio do acesso aos bens culturais, sendo que está prevista nos dispositivos da LDB 9.394/96, os quais determinam que seja “progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), que, por sua vez, viabiliza sua integralidade. A educação integral como direito de cidadania propõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promova as condições necessárias para o desenvolvimento pleno das potencialidades. Sem educação, a inclusão é impossível. A educação integral é pensada como um acesso efetivo à oportunidade e usufruto de bens e riquezas locais e societárias (Guará, 2009). Aqui temos a educação integral como política pública educacional a partir da Lei da Reforma 13.415/2017, com o Programa de Fomento à Implantação do Ensino Médio Integral, seu contexto no atual cenário político, econômico e educacional na sociedade brasileira, bem como os desafios que o ensino médio enfrenta desde suas origens.

A educação integral é um dever do estado e um direito da sociedade como aponta a legislação educacional brasileira nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 9.089/1990), nos

artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.179/01), e no Fundo nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB, Lei nº 11.494/07). A proposta do novo PNE prevê que metade das escolas públicas brasileiras ofereçam a educação integral para seus alunos até 2020 (Camargo & Souza, 2017, s/p).

É nesta perspectiva que a educação integral é definida como um direito à cidadania da infância e da adolescência e sua interface com a inclusão social. A educação integral passa a ser vista como um investimento de uma política social na educação, com o objetivo de combater a ineficiência do sistema educacional em relação às aprendizagens dos alunos buscando proporcionar a eles novo tempo pedagógico.

No Brasil, a educação em tempo integral é privilégio da elite, e, devido às mudanças políticas, econômicas e culturais, houve um reordenamento da jornada escolar (redução), sendo, neste ínterim, os filhos da classe trabalhadora os mais prejudicados no rendimento escolar (Colares, 2006). A educação em tempo integral se apresenta para as populações vulneráveis como alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que, por condições adversas, não dispõem de oportunidades educacionais e sociais.

Ressalta-se também como parte de uma política de educação integral o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro em 2013, mediante convênios firmados com os estados e que atingiu um número significativo de escolas, coordenadores e professores, com a formulação e implantação de políticas que objetivavam elevar o padrão de qualidade do ensino médio, em uma perspectiva de inclusão de todos os jovens, como um direito garantido.

5. PROGRAMA DE FOMENTO À IMPLANTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA LEI Nº 13.415/2017: ESTUDO NO ESTADO DO PARÁ, MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Para compreender as discussões que iniciam a partir deste contexto, tem-se por base a Medida Provisória (MP) 746, faz-se necessário retomarmos alguns dados do atual contexto ensino médio. No Brasil, o ensino médio é oferecido em 28,6 mil escolas públicas e privadas, que são atendidas por um contingente de 2,2 milhões de professores que atendem a educação básica e que abrange tanto a área urbana quanto a rural (89,7% das escolas com ensino médio estão

na zona urbana; e 10,3% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica), sendo que 68,2% das escolas são estaduais, 29,2% pertencem à rede privada, 1,9% à União e 0,9% aos municípios. Na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), tem-se um número equivalente a 1.425.812 matrículas, com um aumento de 3,5% em 2017 (INEP/Censo escolar, 2017).

As taxas do ensino médio revelam números alarmantes: 13% de reprovação e 8% de abandono, a distorção idade série é de 30% dos estudantes, podendo chegar a dois anos de atraso no percurso escolar, cerca de 35% dos jovens na faixa etária de 15 e 17 anos ainda se encontram no ensino fundamental, 17% encontram-se fora da escola e 32% dos jovens entre 18 a 24 anos de idade não concluíram o ensino médio e não estão estudando (Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016 – Blog do Freitas – acesso em 19/10/18). A cultura da reprovação no Brasil gera a desmotivação e o abandono dos estudos. É um cenário preocupante, e deve ser levado em consideração o alto índice de jovens inativos, que não trabalham nem estudam. O caos que se tornou o ensino médio no país é utilizado como embasamento para justificar a Reforma, porém não se construiu o debate em torno disso, sendo uma política de imposição, desrespeitando os profissionais que conhecem e vivem essa realidade.

É diante desse discurso do governo de reorganização que o Ensino Médio retorna ao percurso das reformas, dando início, em 2016, ao processo de tramitação para a aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 no governo ilegítimo de Michel Temer. Em um contexto político marcado pela crise econômica, em maio de 2016, o Brasil sofreu um Golpe civil, jurídico e midiático, que culminou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, um verdadeiro golpe contra o povo e a democracia brasileira. A reforma do ensino médio é imposta à sociedade, de forma autoritária, unilateral, sem nenhuma consulta às associações científicas, aos profissionais da educação, aos estudantes e aos movimentos sociais diversos.

O Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações pró-impeachment e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas da reforma da reforma trabalhista e a própria reforma do EM (Lino, 2017, p. 81).

O estado do Pará pertence à grande área chamada Amazônia e ao mesmo tempo em que revela sua vasta riqueza, sua história tem sido marcada por

interesses, desde a chegada dos primeiros europeus até os dias atuais, uma trajetória de perdas e danos.

É um estado marcado por grandes contradições sociais e, apesar de possuir uma riqueza natural baseada no extrativismo e na agricultura, sua população vive situações peculiares de pobreza e miséria e seu desenvolvimento econômico não corresponde. No contexto educacional, temos, desde 2012, a partir da concepção do Pacto pela Educação do Pará (assinado em 26 de março de 2013), o projeto de educação integral da Seduc vem se desenhando por meio de experiências vivenciadas desde 2009, a partir da adesão ao Programa Mais Educação (PME), em cumprimento à política nacional prevista na LDB 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação, concebido como uma estratégia do Governo do estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação, como ação indutora para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, fomentando a diversidade das atividades práticas pedagógicas (Pará, 2015).

Dados do PNAD (2017) apresentam ainda uma taxa de escolarização no país muito mais alarmante, uma vez que o resultado do ensino médio é reflexo do ensino fundamental, e, apesar do amplo acesso à escola e a adequação entre a idade e a etapa de ensino frequentada, 95,5% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do fundamental, enquanto 85,6% das pessoas de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais. Nessa faixa etária, 1,3 milhões de pessoas estavam atrasadas e 113 mil estavam fora da escola. Esse atraso e evasão presentes no ensino fundamental se acentuam no ensino médio, que idealmente deveria ser cursado por pessoas de 15 a 17 anos.

E para melhorar esses índices destaca-se o Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio como indicativo de educação integral. Para Ramos (2017), o termo integrado ou integração é utilizado para caracterizar a educação geral ou propedêutica articulada à educação profissional do ensino médio. No Pará, “a gênese da proposição da oferta da Educação Integral está contida no Plano Estadual de Educação, Lei nº 7.441 de 02 de julho de 2010” (Pará, 2014, p. 13). A definição de educação integrada está presente no inciso I do caput do Art. 36-C da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi incluído pela Lei nº 11.741, de 2008.

A oferta de educação integral no estado do Pará teve início em 2009 com a adesão ao Programa Mais Educação, do governo federal. Em 2011, a Seduc iniciou estudos com o objetivo de construir um projeto piloto de ampliação da jornada escolar dos alunos estipulando os seguintes critérios: escolas com taxa

do Ideb baixa, escolas que fizessem parte de áreas de vulnerabilidade social, escolas com infraestrutura para o desenvolvimento de atividades curriculares complementares e escolas em que a equipe gestora e a comunidade escolar demonstrassem interesse no projeto e se fortaleceu em 2012 com a implantação do projeto da escola em tempo integral.

De acordo com os dados da 5ª URE até o ano de 2017 não havia registro de escola em tempo integral na rede estadual de ensino no município de Santarém. O Programa Ensino Médio Integral passou a fazer parte do município a partir do ano de 2017 com a adesão de duas escolas da rede estadual. O objetivo foi discutir os marcos legais e o papel da equipe gestora no contexto da escola de tempo integral frente às reformas do ensino médio e o modo como os espaços escolares se organizam no sentido tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista da reorganização dos tempos e dos espaços escolares.

Fizeram parte deste Programa do Ensino Médio Integral na escola A no início da implantação 68 alunos na faixa etária de 14 a 17 anos, sendo formadas 2 turmas de 34 alunos e encerrando o ano letivo com 61 alunos, com desistência de 7 alunos. O quadro do Programa era composto por 12 professores, sendo que 1 professora ministrava duas disciplinas. Na escola B com 65 alunos no ano de 2018, sendo formada 1 turma com 30 alunos, destes 20 aprovados, 1 reprovado e 9 transferidos, e 1 turma com 35 alunos, destes 26 aprovados, 7 transferidos e 2 desistentes, totalizando ao final do ano letivo 46 alunos aprovados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e superar os desafios do ensino médio está longe de ser uma realidade, pois a falta de compromisso do governo com políticas públicas efetivas para essa modalidade da educação básica é marca histórica. A falta de oportunidade de diálogo, discussão e uma atitude autoritária manifestada na MP 746 demonstram o quanto estamos longe da universalização do Ensino Médio.

O Programa Ensino Médio Integral precisa ser amplamente discutido como política pública de educação integral e social, e como uma proposta que contemple, de fato, a juventude do estado, que se encontra em sua maioria às margens da exclusão. É necessário que o governo garanta não só os profissionais que irão atuar nessa proposta de educação integral, mas a estrutura física adequada, que é muito importante no processo, levando em consideração a formação dos estudantes em sua totalidade e não somente na ocupação do tempo integral na escola.

O ensino médio na escola pública é marca do abandono, baixa qualidade de ensino, baixos indicadores e fracasso escolar, que refletem na mercantilização da educação, no aprofundamento da exclusão e da desigualdade social, decorrentes das “desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais, também impõem aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares, obstaculizando, muito mais do que possibilitando, processos de desenvolvimento pleno” (Moll, 2017, p. 63).

Além de vários aspectos citados, vale ressaltar ainda que a reforma atende a interesses mercadológicos, em que o governo brasileiro demonstra explícito interesse, na formação técnica e profissional, a partir de uma visão utilitarista da educação, pois “a competitividade do país no mercado globalizado é a chave desse projeto, e o lugar do Brasil no ranking internacional da “qualidade de seus recursos humanos” apresenta-se como uma das variáveis imprescindíveis para atingir esse objetivo” (Krawczyk, 2014, p. 37).

Apontaram-se as dificuldades de recursos para o programa, que não chegaram até as escolas devido ao censo escolar, por isso não tinha como receber o investimento, fator que dificultou o desenvolvimento do programa. A falta de alimentação escolar, infraestrutura adequada ou mínima para atendimento dos jovens e carência de materiais se configuraram em alguns entraves para o bom desempenho do programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI.
- Camargo, T. D. de., & Souza, D. O. (2017). A educação integral como possibilitadora da construção da cultura de paz e de uma ética universal. In *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, II, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC.
- Cardozo, M. J. P. B. (2009). *A reforma do Ensino Médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade*. São Luís: EdUFMA.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49).
- Colares, M. L. I. S. (2006). Panorama da Educação em Santarém. *Revista HISTEDBR online*. Campinas – São Paulo, 23, 95-113.

- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2008). A gênese do decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Revista Trabalho Necessário*, 3(3). <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>.
- Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Educação Cidadã.
- Guará, I. M. F. R. (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, 22(80), 65-81.
- IBGE (2017). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)*. Rio de Janeiro: IBGE.
- INEP (2017). *Censo Educacional de 2017*. Brasília – DF.
- Krawczyk, N. (2014). Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, 35(126), 21-41.
- Lino, L. A. (2017). As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Retratos da Escola*, 11(20).
- Moll, J. (2017). Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, 11(20).
- Pará. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino (2015). *Circuito de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual*. Belém.
- Rodrigues, D. D. (2016). *Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT campus Cáceres, no desenvolvimento do currículo integrado*. Tese de doutorado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul, SR, Brasil.
- Rodrigues, M. M. A. (2010). *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha.
- Santos, A. R. dos. (2000). *Metodologia Científica: a construção do conhecimento* (3ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Severino, A. J. (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In J. F. Lima, & L. W. Neves (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* (pp. 289-320). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Simões, W. (2017). Políticas públicas do ensino médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. *Retratos da Escola*, 11(20).

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO
POLÍTICA EDUCACIONAL
BRASILEIRA: REFLEXÕES A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

*La educación integral como política
educativa brasileña: reflexiones desde
la pedagogía histórico-crítica*

Integral education as Brazilian
educational policy: reflections from
historical-critical pedagogy

TÂNIA CASTRO GOMES
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa, Brasil)

RESUMO

O texto apresenta a análise da implementação das políticas indutoras de educação integral no Brasil bem como fundamentos e características da pedagogia histórico crítica (PHC) que tem sua concepção fundamentada no materialismo histórico-dialético. Destaca o protagonismo que a educação exerce nos processos de formação humana e nas mudanças sociais. O percurso metodológico centra-se em fontes bibliográficas que tratam do tema como Saviani (2008), Paro (2009), Moll (2012), Saviani (2013), Gomes e Colares (2019); Colares *et al.* (2021); Gomes e Caetano (2022), dentre outros e documental a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), além de decretos, portarias, resoluções que são o amparo legal das discussões apresentadas. O texto conclui que políticas de educação integral foram se constituindo no Brasil, a partir de 2007, visando intervir no desempenho da escola pública independente da região em esteja localizada e neste caso específico em um município da região amazônica. A educação integral quando trabalhada na perspectiva crítica, aliada a teoria educacional da PHC torna-se ainda mais essencial para a formação e emancipação humana integral.

Palavras-chave: Prática pedagógica; educação integral; pedagogia histórico-crítica.

RESUMEN

El texto presenta el análisis de la implementación de las políticas impulsoras de educación integral en Brasil, así como los fundamentos y características de la pedagogía histórico-crítica (PHC), cuya concepción se basa en el materialismo histórico-dialéctico. Se destaca el protagonismo que la educación ejerce en los procesos de formación humana y en los cambios sociales. El recorrido metodológico se centra en fuentes bibliográficas que abordan el tema, como Saviani (2008), Paro (2009), Moll (2012), Saviani (2013), Gomes y Colares (2019); Colares *et al.* (2021); Gomes y Caetano (2022), entre otros, así como en fuentes documentales, a partir del Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), además de decretos, ordenanzas y resoluciones que constituyen el marco legal de las discusiones presentadas. El texto concluye que las políticas de educación integral se han ido constituyendo en Brasil a partir de 2007, con el objetivo de intervenir en el desempeño de la escuela pública, independientemente de la región en que esté ubicada y, en este caso específico, en un municipio de la región amazónica. La educación integral, cuando se trabaja desde una perspectiva crítica y aliada a la teoría educativa de la PHC, se vuelve aún más esencial para la formación y la emancipación humana integral.

Palabras clave: Práctica pedagógica; educación integral; pedagogía histórico-crítica.

ABSTRACT

The text presents an analysis of the implementation of policies promoting holistic education in Brazil, as well as the foundations and characteristics of Historical-Critical Pedagogy (PHC), whose conception is grounded in historical-dialectical materialism. It highlights the central role that education plays in human development processes and in social change. The methodological approach focuses on bibliographic sources that address the theme, such as Saviani (2008), Paro (2009), Moll (2012), Saviani (2013), Gomes and Colares (2019); Colares *et al.* (2021); Gomes and Caetano (2022), among others, as well as documentary sources, including the Manifesto of the Pioneers of New Education (1932), in addition to decrees, ordinances, and resolutions that provide the legal framework for the discussions presented. The text concludes that policies of holistic education have been established in Brazil since 2007, aiming to improve the performance of public schools regardless of the region where they are located, and, in this specific case, in a municipality of the Amazon region. Holistic education, when approached from a critical perspective and combined with the educational theory of PHC, becomes even more essential for integral human development and emancipation.

Keywords: Pedagogical practice; holistic education; historical-critical pedagogy.

I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A busca por uma educação que perpassasse todos os aspectos formativos do ser humano em seu desenvolvimento pleno é uma reivindicação antiga por parte dos educadores brasileiros. A exemplo, temos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento de 1932, fruto de anseios coletivos assinado por 26 educadores brasileiros, em seus fundamentos reivindicavam do Estado: educação pública, única, laica, gratuita, obrigatória e coeducativa. Se por um lado o manifesto é um documento que expressa o desejo dos educadores por mudanças nas concepções educacionais indicando a reorganização do ensino a partir dos princípios da Escola Nova, em outra perspectiva, apresenta-se como um documento de política educacional em defesa de uma escola pública brasileira (Saviani, 2013). Assim, de acordo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (1932, p. 40).

Observamos que o Manifesto anunciava a estreita relação entre educação e sociedade, vislumbrando mudanças educacionais que não se sustentariam em uma estrutura arcaica baseada em concepções tradicionais.

Salientamos também, que o documento ressalta e expressa a importância da educação integral como direito de cada indivíduo juntando duas forças sociais: família e escola (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Assim, o propósito deste artigo é analisar as políticas indutoras de educação integral, fundamentado no materialismo histórico e dialético e na pedagogia histórico-crítica a partir de referenciais bibliográficos e documentais, haja vista que a pesquisa empírica ainda está em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia-PGEDA.

Para tal, inicialmente faremos uma breve caracterização das ações, programas e projetos que fomentam a educação integral na escola pública à luz de documentos e autores que discutem as temáticas.

Posteriormente apresentamos a pedagogia histórico crítica e sua proposta de ensino e semelhanças que contribuem potencialmente com o desenvolvimento de uma educação integral em uma perspectiva crítica essencial para a formação humana.

As considerações finais demonstram que o percurso da educação integral no Brasil visa intervir no desempenho da escola pública independentemente do local em que estejam situadas, no entanto, é fundamental em sua implementação a perspectiva crítica. Neste sentido, semelhantemente temos a Pedagogia Histórico Crítica, uma teoria educacional que também almeja o homem emancipado a partir do domínio dos conhecimentos clássicos.

2. O FOMENTO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA JORNADA AMPLIADA

Em 2007, ano correspondente ao segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em continuidade de adequações na política educacional brasileira, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

respaldado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Dentre as ações a serem implementadas pelo PDE (Saviani, 2009), destacamos a criação do Programa Mais Educação – PME enquanto programa de fomento à educação integral com atividades desenvolvidas no contraturno escolar e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que incorporou avaliações já realizadas desde 1990 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), consolidando a cultura das avaliações externas ou também conhecidas como avaliação em larga escala nas instituições educacionais.

Nesse decurso, dentre as ações do PDE, desenvolvidas diretamente na educação básica, temos o Programa Mais Educação criado em 2007, inicialmente por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 que instituiu o Programa Mais Educação (PME), que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7083 em 2010. Dentre suas diretrizes expressas na portaria normativa de 2007 temos no Capítulo III, Artigo 6º e Inciso I que o PME deve “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (2007, p. 3). O PME com sua filosofia de educação integral e emancipadora, vigorou de 2007 a 2016.

Em 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer assumiu a presidência do Brasil e propôs uma série de reformas administrativas que justificou como contenção e economia de despesas. Se iniciou com a Medida Provisória 726/2016 que eliminou alguns ministérios e incorporou outros; seguido da Proposta de Emenda Constitucional 241, que congelou os investimentos nas áreas da saúde e educação por vinte anos. Outra mudança proposta, foi a reforma do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A reforma iniciou por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e em seguida concretizada mediante a Lei nº 13. 451 de 16 de fevereiro de 2017. Vale ressaltar que a reforma do ensino médio, que incluiu destaque para a escola de tempo integral, não atingiu somente o nível do ensino médio

como se denomina, mas reorganizou também os programas de fomento à educação integral: o Programa Mais Educação (PME) destinado ao Ensino Fundamental foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) pelo Novo Ensino Médio Inovador fundamentado na Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

Tanto a portaria quanto o decreto que estabeleceu o PME, ratificaram o objetivo de melhorar a aprendizagem do educando pautadas na formação integral e emancipadora das crianças. Assim, “é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar” (Paro, 2009, p. 19).

Ainda sobre o PME, Moll compreende que:

O debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõem um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária (Moll, 2012, p. 130).

Ou melhor, por mais que as condições materiais e a filosofia anunciadas na portaria e decreto nos dez anos em que o programa se desenvolveu foram se adequando às realidades das escolas públicas brasileiras, havia nos documentos uma sustentação legal de se conduzir as possibilidades de educação integral na jornada ampliada proposta pela política educacional. Com base nas análises de Gomes e Colares,

não podemos deixar de reconhecer que as tentativas e/ou experiências encontradas nas escolas que assumiram a proposta, alteraram a rotina das mesmas que buscaram estudar, conhecer e desenvolver ações, embora de maneira tímida ou arrojadas, que pudessem ir além dos conteúdos transmitidos em sala de aula (Gomes e Colares, 2019, p. 330).

Entretanto no que se refere ao PNME, que substituiu o PME, ele se origina com o objetivo de melhorar a aprendizagem específica em Língua Portuguesa e Matemática levando em conta os resultados apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o que demonstra a preocupação específica em que o aluno aprenda componentes curriculares que serão mensurados no IDEB. Podemos observar que ele é direcionado para intervir em uma exigência de resultados das taxas de rendimento que avaliam os níveis de rendimento do aluno.

Destarte, as políticas educacionais vão se desenvolvendo no sentido de intervir na melhoria da educação que tem como pano de fundo um projeto educativo assentado no PDE com ações direcionadas inicialmente a educação básica e posteriormente agregada ações aos outros níveis de ensino brasileiro, contribuindo assim com a organização da educação nacional.

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UMA TEORIA EDUCACIONAL

No contexto apresentado, as discussões e análises com relação à finalidade da educação continuam, seja ela voltada para as necessidades do mercado de trabalho, contribuindo para a reprodução da exploração das relações sociais ou enquanto espaço de resistência alternativa e coletiva consciente de sua condição subordinada, mas também capaz de por meio do conhecimento intervir na realidade apresentada.

Para além das pedagogias presentes no ensino que responsabilizam somente o aluno por seu aprendizado sem levar em consideração aspectos mais amplos que incidem diretamente no campo educativo, Gomes e Caetano nos apontam que:

Verifica-se a proliferação de conceitos, se assim podemos classificá-los, como “empregabilidade”, “flexibilidade”, “sociedade do conhecimento”, “pedagogias do aprender a aprender”, que deveriam ser incorporadas no currículo e pela gestão escolar como meio de adequação a “globalização” (Gomes e Caetano, 2022, p. 6).

Assim dizendo, a prática pedagógica está presente no cotidiano das instituições escolares e das salas de aula não somente na relação professor aluno, mas nas relações que perpassam o cotidiano escolar. Essa prática demonstra explicitamente ou implicitamente as concepções de homem, de sociedade e principalmente o papel da escola nesse processo de formação humana.

Percebemos que assim como os educadores, são cientes que por meio de sua prática profissional explicitam convicções, ideologias, crenças, enfim sua forma de perceber e se posicionar na realidade, ou seja sua visão de mundo, outros não se dão conta e nem perceberam a dimensão de sua prática e da importância em se compreender teoricamente os fundamentos dessas ações para além da aprendizagem. Essa intencionalidade pedagógica deve estar a serviço de uma classe social que na construção de sua formação educacional em seu sentido amplo, teve seus direitos negados seja no que se

refere não somente ao acesso, mas também a permanência e aos conteúdos sistematizados historicamente.

Logo, mesmo que a responsabilidade pela educação não seja atribuída somente ao professor, este possui uma importante contribuição no processo de escolarização pois possui “um papel fundamentalmente diretivo, afirmando a importância de sua ação planejada, sistemática e intencional na transmissão do conhecimento” (Gomes & Caetano, 2022, p. 17). Essa compreensão direciona a prática de maneira mais adequada na busca dos objetivos que são fundamentais na formação do ser humano.

Saviani (2008) explicita que as concepções pedagógicas na história da educação brasileira podem ser organizadas em dois grupos: as teorias não críticas e as teorias crítico reprodutivistas. Enquanto o primeiro grupo possui definido uma proposta pedagógica aplicada ao ensino, o segundo grupo não possui e tem como foco elucidar como a escola está organizada.

Neste sentido, estudos sobre Teorias Críticas e Não Críticas na Educação (Libâneo, 1986; Saviani, 2008), discutem a compreensão e interpretações da prática escolar no cotidiano da sala de aula, visando não somente analisar o espaço escolar como também em espaços não escolares, cuja intenção é ser instrumento de avaliação por parte dos educadores da prática escolar que está presente na sala de aula e assim ampliar sua concepção de mundo. Então, manifesta-se a necessidade de se constituir uma teoria educacional que considere o conhecimento historicamente contextualizado dentro de uma sociedade que é dividida em classes com interesses incompatíveis. Características presentes em uma pedagogia contra hegemônica.

Reconhecer a relação entre sociedade e educação é reconhecer que a educação também se modifica com as mudanças sociais logo os conteúdos escolares não devem ser ensinados de maneira estática pois também possuem uma historicidade própria. Sendo este mais um dos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica – PHC, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético enquanto método de compreensão e análise social. Em consonância com Colares *et al.*, “o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos” (2012, p. 4).

Salientamos também a relação oriunda do trabalho e educação. Em uma relação intrínseca quando consideramos o trabalho como a ação humana na

natureza para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Assim, é possível entender o trabalho em sua essência enquanto produto do homem que consequentemente também produz conhecimento que é a sua própria historicidade. Neste sentido, Saviani destaca que:

Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela, necessitando de negá-la, como natureza, para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais. (...) Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (Saviani, 2019, p. 35).

Nessa relação trabalho e educação dentro dos vínculos sociais, salientamos também, que estas se constituem de acordo com a organização das formas de produção de existência sendo a educação importante para causar mudanças sociais, mas não determinante como as Pedagogias da Essência e da Existência (Saviani, 2008) proclamavam. Pois assim, como a educação contribui para manutenção e reprodução das normas sociais vigentes, também tem o potencial de transformação enquanto espaço de luta e resistência por uma mudança social.

Neste sentido, a medida compreendemos que a sociedade está dividida em classes com interesses antagônicos por meio da educação, a educação muda seu papel social de reprodutora para transformadora possibilitando a apreensão dos conhecimentos em função da compreensão da realidade em que estamos inseridos.

De acordo com as Pedagogias da Essência e Existência, a educação possuía papel decisório nas transformações sociais sem, no entanto, levar em conta a influência dos múltiplos aspectos da realidade, ou seja, acreditava-se na escola neutra e imparcial.

Em contrapartida, a PHC se dedica a contribuir na apreensão dos conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade dentro de uma perspectiva de sociedade que é dividida em classes sem os quais o conhecimento fica aleijado. Se propõe a discutir, compreender e intervir com uma pedagogia contra hegemônica que se enfrente práticas pedagógicas excludentes que continuam silenciando pessoas por meio de ensino mecânico, repetitivo, horizontal e autoritário que prejudicam o desenvolvimento global do ser humano.

Apresenta a possibilidade de uma prática pedagógica com o potencial de escolarização a partir de saberes do senso comum que progridem para saberes científico culturais cujo início e final devem levar em consideração de modo indispensável a realidade social. Aguçando assim, atividades que proponham iniciativas dos alunos em aulas participativas centradas na problematização entre o saber popular e o saber sistematizado. Saviani garante que:

O método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (Saviani, 2008, pp. 75-76).

Equitativamente, a luta no campo pedagógico transcorre pelo conhecimento acumulado historicamente pela humanidade considerado clássico nas suas mais diversas manifestações: científicos, artísticos e filosóficos, possa ser socializado por todas as classes sociais (Duarte, 2014). Porém, sem deixar de considerar o caráter determinado e determinante da educação dada às condições da estrutura social. Retomando ainda o conceito de educação integral é necessário “delimitar o conceito de educação integral, é entendê-la (...) como formação integral do estudante (homem) que transcende o aspecto cognitivo (...)” (Rinalde & Silva, 2017, p. 122).

Da mesma maneira a PHC objetiva por meio dos estudos dos conteúdos dos saberes históricos propiciar a compreensão da realidade objetiva e subjetiva dos educandos buscando desenvolver não somente o aspecto cognitivo como a língua portuguesa e matemática, mas sim, uma formação ampla que transcenda os conhecimentos mínimos apropriando-se da produção do saber.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma escola unitária no sentido de atender a todos sem distinção de classe ainda continua resistindo entre os educadores seja representado por uma concepção de educação ou por uma teoria pedagógica.

O PME advindo do setor governamental enquanto programa que aumenta o tempo da jornada escolar nas instituições públicas brasileiras vem se constituindo na história da educação do Brasil como alternativa de intervenção no desempenho do ensino independente da realidade em que está localizada com um direcionamento único. Por outro lado, a PHC enquanto uma teoria educacional que busca a emancipação humana em seus mais diferentes níveis e apresenta convicções no sentido educativo mais amplo não restrito à mera instrução.

Dentro de uma sociedade marcada por exclusões sociais geradas pela divisão e luta de classes ora notória, ora velada, a educação não é neutra nesse espaço de manutenção ou resistência ao *status quo*. Portanto, por mais que tenhamos concepções hegemônicas, se faz necessário a criticidade em perceber e ter evidente que tipo de homem e qual sociedade queremos formar na realidade que estamos imersos.

Deste modo, tanto as concepções da PHC quanto as da educação integral em seus sentidos completos tem características semelhantes no que se refere à formação plena da pessoa humana e quiçá ambas se complementem para corroborar o processo de aquisição e desenvolvimento das potencialidades e de emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (2007). *Decreto n° 6.094, de 24 de Abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- Brasil (2007). *Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf.
- Brasil (2010). *Decreto N° 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. (Dispõe sobre o Programa Mais Educação). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm.
- Brasil (2016). *Medida Provisória n° 726, de 12 de Maio de 2016*. Altera e revoga dispositivos da Lei n° 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv726.htm.

- Brasil (2016). *Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.
- Brasil (2016). *Portaria n° 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>.
- Brasil (2016). *Resolução CD/FNDE/MEC n° 4, de 25 de outubro de 2016*. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9574-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-4,-de-25-de-outubro-de-2016#:~:text=Destina%20recursos%20financeiros%20nos%20moldes,o%20Programa%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Inovador>.
- Brasil (2017). *Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.
- Brasil (2017). *Resolução FNDE n° 17, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/1350788/do1-2017-12-26-resolucao-n-17-de-22-de-dezembro-de-2017-1350784-1350784.
- Colares, A. A., Arruda, E. P. de, & Colares, M. L. I. S. (2021). O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. *Cenas Educacionais, vol. 4, n° 11448* - Dossiê Temático: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448/7996>.
- Duarte, N. (2014). A Pedagogia Histórico-Crítica no Âmbito da História da Educação Brasileira. In A. C. Pinheiro, C. E. Cury, & M. Ananias (Org.) *Histórias da*

- Educação Brasileira: experiências e peculiaridades*. (pp. 29-50). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Gomes, M. A. de O., & Caetano, S. M. (2022). A crise do capital e a atualidade da pedagogia histórica crítica. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, vol. 9, 1-18. Disponível em https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PHC/3._Marco_e_Suzane_-_A_crise_do_capital_e_a_atualidade_da_Ped._Hist._Cr%C3%ADtica_-_Educa.pdf.
- Gomes, T. C., & Colares, M. L. I. S. (2019). A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. *Práxis Educacional*, [S. l.], 15(31), 313-332. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675/3676>.
- Libâneo, J. C. (1986). *Democratização da Escola Pública* (4ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.
- Moll, J. (Org.). (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Paro, V. H. (2009). Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In L.M.C. da C. Coelho (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo* (pp. 13-20). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Rinaldi, R. P., & Silva, N. S. da. (2017). Educação Integral: entre o passado e o futuro. *Educação em Revista*, Marília, vol.18, 121-1388, Edição Especial. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6777>.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5) 40. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC* (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Coleção memória da educação). 4 Ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações* (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.

PROFISSÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA
INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA
LEGAL MATO-GROSSENSE

*Profesión docente en la pedagogía
intercultural en la Amazonia
Legal de Mato Grosso*

Teaching profession in intercultural
pedagogy in Mato Grosso's Legal Amazon

AMANDA PEREIRA DA SILVA AZINARI
FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, Brasil)

RESUMO

O texto apresenta reflexões sobre a constituição da profissão docente no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso localizada em Barra do Bugres, na Amazônia Legal mato-grossense a partir da experiência e narrativa (auto)biográfica (Ferraroti, 2014). A partir dos anos 2000 iniciam-se as primeiras propostas de formação de professores indígenas, uma das primeiras iniciativas na América Latina. A FAINDI, Faculdade Indígena Intercultural, oferta cursos de Licenciatura Intercultural, Licenciatura em Pedagogia Intercultural e Enfermagem Intercultural, atendendo estudantes indígenas de várias etnias do estado de Mato Grosso. O texto é reflexo de estudos iniciais da pesquisa de Doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e procurou abordar a partir da Pesquisa Narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) a temática da docência na Educação Superior no contexto intercultural.

Palavras-chave: Docência universitária; pedagogia intercultural; formação de professores indígenas; Amazônia Legal; pesquisa narrativa.

RESUMEN

El texto presenta reflexiones sobre la constitución de la profesión docente en el contexto del curso de Licenciatura en Pedagogía Intercultural de la Universidad del Estado de Mato Grosso, ubicada en Barra do Bugres, en la Amazonia Legal mato-grossense, a partir de la experiencia y la narrativa (auto)biográfica (Ferraroti, 2014). A partir de los años 2000 se inician las primeras propuestas de formación de profesores indígenas, una de las primeras iniciativas en América Latina. La FAINDI, Facultad Indígena Intercultural, ofrece cursos de Licenciatura Intercultural, Licenciatura en Pedagogía Intercultural y Enfermería Intercultural, atendiendo a estudiantes indígenas de varias etnias del estado de Mato Grosso. El texto es reflejo de estudios iniciales de la investigación doctoral en Educación en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso y buscó abordar, desde la Investigación Narrativa (Clandinin & Connelly, 2015), la temática de la docencia en la Educación Superior en el contexto intercultural.

Palabras clave: Docencia universitaria; pedagogía intercultural; formación de profesores indígenas; Amazonia Legal; investigación narrativa.

ABSTRACT

The text presents reflections on the constitution of the teaching profession in the context of the Intercultural Pedagogy Degree program at the State University of Mato Grosso, located in Barra do Bugres, within the Legal Amazon region of Mato Grosso, based on (auto)biographical narrative and experience (Ferraroti, 2014). From the 2000s onwards, the first proposals for the training of Indigenous teachers began, representing one of the first initiatives of its kind in Latin America. FAINDI, the Intercultural Indigenous Faculty, offers programs in Intercultural Teacher Education, Intercultural Pedagogy, and Intercultural Nursing, serving Indigenous students from various ethnic groups in the state of Mato Grosso. The text reflects the initial studies of doctoral research in Education within the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso and sought to address, through Narrative Inquiry (Clandinin & Connelly, 2015), the theme of teaching in Higher Education within an intercultural context.

Keywords: University teaching; intercultural pedagogy; indigenous teacher training; Legal Amazon; narrative research.

1. INTRODUÇÃO

Fundamentando-se na Pesquisa Narrativa dos autores canadenses Clandinin e Connelly (2015) e na pesquisa bibliográfica o texto apresenta reflexões iniciais pertinentes à Docência Universitária no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural apresentando brevemente como a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso se organiza para formar professores indígenas. Procuramos articular a experiências significativas da primeira autora no que tange a imersão na docência na Educação Superior indígena.

Nossas indagações de pesquisa atravessam este texto na medida em que nos assumimos enquanto “pesquisadoras narrativas”, pois “nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 165).

O exercício da docência universitária é um fenômeno complexo, que envolve concepções que se estruturam, são reguladas e negociadas numa arena ampla requerendo dos professores e professoras universitárias reflexões profundas sobre ser e fazer a docência (Cunha, 2010).

Este texto apresenta indagações iniciais¹ a respeito da formação de professores e busca entender como se constituem os/as formadores/as de professores/as indígenas no interior da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) localizada no campus de Barra do Bugres-MT, na Amazônia Legal mato-grossense.

Propomos dialogar com autores cujas interfaces se conectam às dimensões do ser docente no espaço diferenciado e intercultural da Educação Superior² indígena intercultural. Contudo, trata-se de estudo preliminar em andamento no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso³, em nível de doutorado da primeira autora, sendo a segunda autora, a orientadora e colaboradora deste texto.

A UNEMAT, *locus* da proposta, é uma das primeiras universidades da América Latina a ofertar a modalidade específica para formar professores e professoras indígenas no país. A experiência acumulada tem sido registrada em alguns materiais impressos como os Cadernos de Educação Escolar Indígena⁴ e materiais digitais como Coletânea de livros e revistas acadêmicas, assim como, o Projeto Político Pedagógico do Curso que tem contribuído para nossas compreensões sobre a implementação da Faculdade Indígena em Mato Grosso.

O texto está organizado em três unidades temáticas: “Vivências que justificam a temática”, aborda as inquietações que levou à escolha do tema recorrendo a imagens e relatos (auto)biográficos (Ferraroti, 2014) da primeira autora; “Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior” reúnem-se reflexões conceituais em torno do tema; e no “Profissão docente na Pedagogia Intercultural em Mato Grosso”, apresentamos experiências formativas com a Faculdade Indígena Intercultural.

¹ Algumas das indagações e reflexões deste texto estão parcialmente contempladas na publicação Azinari & Monteiro (2022).

² As palavras “Educação Superior” e “Desenvolvimento Profissional Docente” aparecerão com as letras iniciais maiúsculas para visibilizar a temática central da proposta.

³ O estudo encontra-se em sua fase inicial, por isso, partimos de reflexões sempre em caráter provisório e inconcluso, contudo, cabe ressaltar que o exercício da leitura, escrita, registro de memórias docentes também são fenômenos formativos como defende Clandinin e Conelly (2015).

⁴ Trata-se de uma série de livros organizados por Elias Januário e Fernando Selleri Silva, professores que atuaram na FAINDI desde o início da oferta de cursos para professores indígenas.

2. VIVÊNCIAS QUE JUSTIFICAM A TEMÁTICA

A educação brasileira silenciou por muitos anos a história e cultura das populações negras, indígenas e camponesas. Os movimentos sociais aliados a estas pautas têm se organizado mais fortemente nos anos 1980, com as legislações mais recentes que avançamos no debate das relações étnico-raciais dentro das escolas e universidades com a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

Para Conte, Pereira e Azinari (2020, p. 36), “ao longo dos tempos tanto os povos indígenas quanto os camponeses foram considerados avessos ao progresso e à civilidade e, mais que isso: empecilhos para o desenvolvimento do progresso dos países no contexto da América Latina”. A afirmação acima reflete a forma como se estruturou o pensamento eurocêntrico e colonial sobre as populações indígenas.

Walsh (2019, pp. 21-22) compreende que “sob o guarda-chuva da “interculturalidade”, os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização”.

A primeira autora deste texto teve sua formação escolar praticamente toda cursada em escolas públicas, assim como, a formação acadêmica, espaços de reprodução de preconceitos, o que também de certo modo, contribuiu para que desenvolvesse preconceitos e a construção do imaginário folclórico sobre as populações indígenas no interior do país. Esse movimento também foi influenciado pelas demais instituições como família e igreja. O município de Juara é um lugar de recente colonização e este fato é muito presente na memória coletiva da população como reconhece Sant’Ana (2009).

Com a entrada na Educação Superior, no curso de Pedagogia da UNEMAT de Juara entre os anos de 2006-2010 período de inserção na graduação como estudante que parte dessas visões começam a ser problematizadas e a ideia do ser “índio” passa a ser ressignificada ao reconhecer a presença de 4 (quatro) povos indígenas no município de Juara, localizado à 790 km da capital Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Sendo eles: Munduruku, Kayabi, Apiaká e Rickbaktsa.

Para Marcelo (2009, p. 16), “a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos”. É indiscutível

a importância da formação inicial na construção de novas reflexões sobre nossas crenças e valores.

Foi no período da graduação em Pedagogia, enquanto universitária que ocorre a primeira visita à Aldeia Tatuí, Terra Indígena Apiaká-Kayabi. Nesta primeira visita, motivada pelo grupo de acadêmicas que propuseram uma atividade sobre o uso das tecnologias digitais, pode-se aprender a respeito desses “outros e outras” residentes do mesmo município, mas que sempre estiveram invisíveis aos nossos olhos. Contudo, outras inquietações foram sendo construídas também com a imersão na docência universitária no ano de 2012 como professora formadora no curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara, Mato Grosso. Esta imersão permitiu a experiência e a compreensão de alguns fenômenos formativos, a partir do olhar sensível para as diferenças étnico-culturais presentes no município que se ampliava na medida de sua imersão em comunidades do campo, indígenas e quilombolas no estado de Mato Grosso.

No ano de 2015 a primeira autora participa do projeto de Pesquisa⁵ na Terra Indígena Apiaká-Kayabi com os povos Munduruku, Apiaká e Kayabi. O projeto identificou práticas pedagógicas interculturais nas escolas estaduais das aldeias e possibilitou uma maior aproximação ainda mais intensa e contínua nas ações e práticas decoloniais. As vivências dentro do projeto possibilitaram construir reflexões pertinentes à formação de professores e a repensar práticas pedagógicas ainda eurocêntricas no âmbito da formação de professores indígenas e não indígenas.

Em 2016 e 2017 organizou-se a I e II Jornada dos Povos Indígenas na FAINDI em Barra do Bugres, evento que marcou a presença dos acadêmicos e acadêmicas indígenas das diferentes etnias dos cursos de Licenciatura Intercultural e Pedagogia Intercultural.

Neste evento o povo Xavante apresentou uma dança tradicional, com seus corpos pintados e com adereços do próprio povo. A apresentação foi na língua Xavante, o que causava uma sensação de estranhamento. O ouvir o canto na língua materna foi um momento singular.

Esta vivência despertou o desejo de aprender como a Faculdade Indígena se organiza e oferta a modalidade de formação superior para diversos povos ao mesmo tempo. Somando às outras experiências no ensino, pesquisa e extensão

⁵ Projeto coordenado pela Professora Dra Waldineia Antunes, da UNEMAT, campus de Juara.

universitárias houve o convite para participar como docente formadora da FAINDI no curso de Pedagogia Intercultural em 2019 com a Disciplina de Tecnologias Digitais aplicadas ao ensino em parceria com um professor da área da informática e um professor colaborador indígena Xavante que nos auxiliou pedagogicamente, uma vez, que boa parte dos 56 acadêmicos, era da etnia Xavante.

A docência na Educação Superior indígena foi um convite, sobretudo, à vivência intercultural, específica e amorosa que mobilizou saberes, conhecimentos e sentimentos outros ainda não experimentados. Esta vivência, permeada de desconstruções sobre a formação de professores/as indígenas e a própria produção da ciência, desafiava-nos a construção de práticas decoloniais que tivessem como objetivo a construção de novos conhecimentos articulando aos saberes tradicionais de ao menos 15 povos de etnias diferentes que frequentam o curso. A universidade ao se constituir como intercultural, “é uma forma de sacudir o jugo colonial, de confronto intelectual com o neocolonialismo” (Walsh, 2019, p. 16).

Em 2021 e 2022, no período pandêmico da covid-19, que proibiu encontros presenciais, as aulas aconteceram de forma remota como a maioria dos cursos superiores no país, e, neste caso, contou com a produção de materiais didáticos por parte dos docentes que foram organizados e publicados em livros⁶. A docência na Educação Superior indígena passou a compor as experiências formativas da primeira autora, levando a novas indagações e as reflexões que seguem.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Uma primeira indagação que tem nos inquietado é: Como se constitui a docência na Educação Superior? Esta indagação acompanha a primeira autora desde sua imersão na docência neste contexto formativo em 2012 e a segunda autora que desenvolve pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente com professores universitários.

Somadas as experiências formativas e de docência na Educação Superior, bem como, o encontro com autores e autoras como Cunha (2010), Roldão (2007), Marcelo (2009), Mizukami (2006) que debatem as temáticas, compreendemos que os processos identitários atravessam o ser docente de múltiplas formas.

⁶ Os materiais podem ser conferidos no site da Faculdade Indígena disponível em: < <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=acervo&c=cadernos-pedagogicos>>. Consultado em maio de 2022.

Convergem e conflitam entre percepções dos outros, das instituições e de nós mesmas.

Gatti (1996, p. 85) ao arguir sobre as identidades compreende que “este profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um eixo pessoal que o distingue dos outros: a sua identidade”.

A docência é um fenômeno complexo, que envolve concepções que se estruturam, são reguladas e negociadas numa arena mais ampla requerendo dos professores universitários reflexões profundas sobre ser e fazer a docência (Cunha, 2010).

Dentro da lógica colonial, a Universidade no Brasil atendeu exclusivamente a grupos étnicos considerados superiores, como pessoas brancas e das classes mais abastadas economicamente. “A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência” (Santos, 2010, pp. 72-73).

Essa exclusão aliada a racionalidade técnica influenciou as formas de oferta e os processos de formação de professores como aborda Mizukami (2006, p. 2) quando revela que a racionalidade técnica contribuiu para a dualidade da educação básica e superior, “competiria à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática”. Tal dualidade permeou os cursos de formação de professores inclusive, nas formas de ser professor/a tanto no Ensino Superior, assim como das demais modalidades.

Para Diniz-Pereira:

O rompimento com modelos de racionalidade técnica de formação profissional – e, por conseguinte, a superação da visão aplicacionista e do discurso prescritivo na formação de professores – representa uma necessidade imprescindível para enfrentar a crise nos cursos de formação docente (Diniz-Pereira, 2010, p. 84).

Ser professor ou professora exige um status profissional em que Cunha (2010, p. 31) reconhece que “o termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

A formação e o exercício profissional são espaços de construção dos saberes profissionais, em que as teorizações, problematizações sobre o ensinar são constituídos de um processo amplo mediante teorização da ação que vai transformando em novos corpos de conhecimentos e conseqüentemente, a forma de ação dos profissionais. Ensinar é um processo de mediação da aprendizagem, “configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa” (Roldão, 2007, p. 95).

Diante desse debate outras questões vão emergindo: quem forma o formador/a de professores/as? Esta é também uma inquietação que surge quando nos propomos a refletir neste texto sobre os processos de constituição da docência.

Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (Mizukami, 2005-2006, p. 3).

Nos anos 1980, houve um movimento reformista da formação de professores da Educação Básica surgindo o conceito de desenvolvimento profissional. Entre os princípios comuns desse movimento, têm-se: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes e integrar as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica (Diniz-Pereira, 2010, p. 87).

Pensar em processos de Desenvolvimento Profissional Docente nos convida a refletir sobre como os professores e professoras tem sido considerados na implementação das políticas públicas educacionais, como os programas curriculares os percebem, quais conhecimentos necessários às práticas docentes, que saberes são construídos no decorrer de suas trajetórias de vida profissional, como é o envolvimento com as instituições de luta pelos direitos da categoria, quais suas aspirações individuais e coletivas?.

pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (Marcelo, 2009, p. 9).

Nesta perspectiva, o texto se constitui em um esforço reflexivo inicial sobre as conceituações citadas acima articulando as experiências da primeira autora.

4. PROFISSÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA INTERCULTURAL DA FAINDI

Entender a docência universitária leva-nos a descobrir fenômenos singulares na profissão docente. Docentes em processo de formação vivenciam inúmeras experiências que contribuem para a sua construção em processos identitários. O exercício profissional e a formação contínua, permanente vai ampliando seu repertório didático, pedagógico, teórico, metodológico e epistêmico.

Segundo Dewey, toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (Dewey, 1976, p. 26).

Quando nos referimos aos professores e professoras da Educação Superior, voltamos a nos indagar: como ocorre o Desenvolvimento Profissional Docente? Como a docência se constitui no espaço da formação de professores indígenas e interculturais? Que saberes e conhecimentos se tornam imprescindíveis ao exercício da docência?.

Questões como estas estão em efervescência em nossas construções teórico-metodológicas mais recentes articulando à interculturalidade que aparece como a construção de outra epistemologia (interculturalidade epistêmica) enquanto prática política outra “uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade” (Walsh, 2019, p. 9).

Para a autora a definição da interculturalidade como prática política justifica-se porque esta nasce com povos indígenas latino-americanos que representa uma configuração conceitual, enquanto postura crítica à hegemonia geopolítica do conhecimento, uma ruptura epistêmica (Walsh, 2019).

Moreira e Candau (2003, p. 157) concordam com a necessidade de o/as professores/as tomarem “(...) nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. (...) reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

Smith (2018, p. 23) diz que “a organização do conhecimento escolar, do currículo oculto e a representação da diferença nos textos e nas práticas

escolares, contêm discursos que acarretam sérias implicações para os estudantes indígenas, assim como para outros grupos étnicos minoritários”.

O olhar colonizado sobre os processos de desumanização da pessoa indígena com o apoio da igreja que os considera pagãos e sem almas, e depois, os considerou um empecilho ao desenvolvimento do país “que passava pelo extermínio – depois assimilação e integração – das suas diferenças culturais e espirituais” (Munduruku, 2012, p. 16).

A formação de professores indígenas em Mato Grosso tem seu histórico em experiências que vão se ampliando até chegar na FAINDI/UNEMAT. Uma das primeiras propostas de formação se dá em nível de magistério com o Projeto Tucum. O Projeto Tucum iniciou-se em 1995 e terminou em 2000. Foi coordenado pelo governo do Estado de Mato Grosso, e contou com a participação de prefeituras municipais, universidades e entidades civis leigas e religiosas. O objetivo, segundo a proposta, era capacitar e habilitar professores índios em nível de magistério, que atuavam ou iriam atuar em suas comunidades. (Peggion, 2003, p. 44).

A embrionária experiência foi-se acumulando ao longo dos anos, em 1997 dá-se o início à construção do 3º Grau Indígena, após inúmeros debates e a 1ª Conferência Ameríndia de Educação, em parceria com diversas instituições, em especial, o movimento indígena, a UNEMAT torna-se a primeira instituição de Ensino Superior a assumir politicamente a formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso (Silva *et al.*, 2017, p. 442).

A partir de 1996, iniciou-se o Projeto Tucum, dirigido a duzentos professores de onze etnias, cuja conclusão da formação em nível médio (Magistério) ocorreu no ano de 2000. De modo similar, em 1997, o projeto Pedra Brilhante/Urucum, dirigido aos professores indígenas de 17 etnias do Xingu, cuja conclusão (Magistério) foi realizada entre os anos 2001 e 2003 (Mato Grosso, 2021, p. 12).

A primeira turma da Licenciatura Intercultural iniciou em 2001 até 2006 foram ofertadas 180 vagas para Mato Grosso e 20 vagas para outros Estados do Brasil representantes dos seguintes povos: Kaxinawa (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO) (FAINDI, 2021).

Em 2012, iniciam-se os trabalhos com o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural. O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural,

considerando as orientações da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de janeiro de 2015; RESOLUÇÃO Nº2 de julho 2015 (...) O curso busca reelaborar os processos históricos e atuais dos contatos interculturais e fortalecer a consciência de índios-cidadãos que valorizam as suas culturas, línguas e os seus projetos societários, mesmo em relações (de diferentes modos) com a sociedade ocidental (Mato Grosso, 2021, pp. 13-14).

No Projeto Político Pedagógico de 2016 e o mais recente de 2021, constam todo o histórico e a organicidade do curso de Licenciatura em Pedagogia Indígena Intercultural, os tempos e espaços pensados para a formação. As intencionalidades pedagógicas que acompanham a formação dos professores e professoras indígenas estão sempre articuladas as demandas comunitárias e pedagógicas de suas aldeias, uma vez que esses/as professores/as antes de tudo, são lideranças que assumem compromissos éticos e políticos com seu povo.

Esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. (Grupioni, 2003, p. 14).

Observamos que o currículo se constitui em uma proposta diferenciada dos demais cursos superiores, “pois observa as necessidades da comunidade, espaço onde se amplia e multiplica o que é visto na Universidade que para representar um espaço privilegiado, multicultural, promotor do diálogo entre as etnias e os professores deve valorizar o conhecimento prévio e as vivências na aldeia” (Lima & Januário, 2009, p. 98).

Dentro desta dinâmica específica e diferenciada que é a Educação Superior indígena, a proposta de formação articula-se

com o processo de ensino e aprendizagem, ao subsidiar o professor para uma atuação melhor de sua práxis e de uma atuação mais produtiva dentro da sala de aula, mas também devem torná-lo capaz de continuar buscando a evolução de sua própria formação profissional, seja no domínio das habilidades necessárias para que isso ocorra, ou estimulando-o à reflexão sobre suas ações (Mato Grosso, 2016, pp. 69-70).

Os/as formadores/as de professores/as estão em processo permanente de aprendizagem da docência, se deparam com realidades distintas, com sistemas de crenças, valores, cosmologias e ritos bastante plurais. Para atender essa

dinamicidade pedagógica, não é possível limitar-se às especialidades da ação docente, pois “a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades” (Cunha, 2010, p. 25).

O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural funciona em regime semestral, na modalidade presencial e ofertou no último vestibular 60 vagas, com duração de 5 anos, com no mínimo 10 e no máximo 15 semestres de duração, com turno de funcionamento integral.

Antes de iniciar a etapa de aulas, ocorre um processo de seleção dos docentes que irão atuar no curso, e isto é discutido com a gestão da FAINDI entre direção e coordenação do curso, uma vez que se trata de uma formação específica com a exigência de conhecimentos e vivências com as comunidades indígenas.

Há um processo coletivo de formação dos profissionais que atuam como docentes. A esse processo,

denominado de “Etapa de Planejamento e Formação”. Dela participam, além da equipe coordenadora do Curso, os docentes, professores auxiliares indígenas e assessores que atuarão durante o semestre letivo. Serão convidados, sempre que possível e pertinente, egressos de outros cursos ofertados pela UNEMAT através da DGEI, considerando que tal participação enriquecerá as discussões e darão a medida dos impactos da Universidade nas comunidades indígenas [grifos nossos] (Mato Grosso, 2021, p. 16).

Os estudos ocorrem sempre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, que acontece no período de férias dos/as professores/as estudantes matriculados no curso. Há um processo de negociação entre UNEMAT e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e Secretarias Municipais para o apoio logístico dos/as acadêmicos/as que se deslocam de suas aldeias para a Etapa de Estudos Presenciais em Barra do Bugres-MT.

Ocorre na sequência a Etapa de Estudos Cooperados de Ensino, Pesquisa e extensão — Intermediária momento em que os/as acadêmicos/as retornaram para suas comunidades e estão em exercício profissional, podendo desenvolver trabalhos, pesquisas, estágios, coleta de dados, Trabalho de Conclusão de Curso e desenvolvem processos reflexivos sobre fenômenos estudados na etapa presencial, registrando em cadernos de campo, caderno de estágio, fotografias as ações articuladas entre universidade-comunidade. Por isso, é importante para a formação docente “(...) articular esses tempos, o tempo/

Aldeia e o tempo/Universidade, de maneira a potencializar os processos educacionais escolares dos diferentes povos do Estado de Mato Grosso” (Silva *et al.*, 2017, p. 423).

Na imagem a seguir, se refere a experiência vivida recentemente pela primeira autora como professora formadora do curso de Pedagogia Intercultural. Trata-se de etapa intermediária emergencial, pois ocorreu no contexto da covid-19 em novembro de 2021, período em que as comunidades indígenas e profissionais já haviam tomado até a 3ª dose da vacina contra a covid-19.

IMAGEM I. Imagem da etapa intermediária emergencial.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Esta experiência trouxe elementos muito ricos para pensar a profissão docente. Foi diferente de tudo aquilo que a primeira autora já havia experimentado no âmbito profissional. A certeza do inacabamento era ainda

mais reforçada e nos levava a refletir que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 26).

Há uma singularidade em cada comunidade visitada e ao acompanhar de perto o trabalho dos professores nesta etapa intermediária, era perceptível que o comprometimento com a formação dos professores/as indígenas transcendiam às dimensões institucionais. As visitas ocorreram em diversas Terras Indígenas pertencentes aos povos Xavante, Tapirapé e Karajá. O lema dos formadores era “nenhum acadêmico/a ficará para traz”, isso era repetido e evidenciado pelos docentes em cada aldeia visitada. Percorremos mais de 2000 km com saída de Barra do Bugres até o município de Santa Terezinha, no extremo norte do estado, o qual faz divisa com os estados de Tocantins, Pará e Goiás, percorrendo praticamente toda região Araguaia.

IMAGEM 2. Imagem da etapa intermediária emergencial.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

IMAGEM 3. Imagem da etapa intermediária emergencial.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Essas experiências formativas compõem nossa forma de significar e entender o mundo. Os estudos e pesquisas, às práticas pedagógicas, o movimento docente ao qual temos feito parte tem nos ensinado muito levando-nos a entender que “o conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem (Marcelo, 2009, pp. 17-18).

As vivências junto à Faculdade Indígena têm propiciado inúmeros momentos de reflexão sobre o que é ser docente. Essas reflexões caminham ao lado de nossas preocupações centrais de pesquisa que serão mais aprofundadas em estudos futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações não findam aqui e nem temos a pretensão de responder às questões apresentadas neste momento em que a pesquisa de doutorado se encontra em desenvolvimento ou mesmo após o seu término. Sabemos que o desenvolvimento profissional docente é um processo permanente e contínuo, e diante do contexto marcado pelas diferenças étnicas e culturais no Ensino Superior, compreendemos o papel da dialogicidade, da escuta, da humildade nas relações que se constrói neste espaço-tempo diverso, que hora se está na universidade, hora num outro tempo-espaço, o das comunidades.

Enquanto docente formadora e pesquisadora, a primeira autora entende que foi muito significativo rever estudantes com os quais havia trabalhado nos anos de 2019, 2020 e 2021, os dois últimos de forma remota. Foi observável a satisfação dos/as acadêmicos/as em receber a equipe da FAINDI em suas comunidades, com falas muitas vezes, emocionadas pela tristeza das perdas de pessoas para a covid-19, como também, em poder dialogar de perto com os docentes e reanimar para os estudos da próxima etapa de formação.

A docência no contexto da Pedagogia Intercultural se trata de um movimento constante de aprender sobre e com os povos indígenas. Tencionar o debate em torno de uma outra lógica de universidade, nos provoca rever paradigmas, reconstruir saberes e aprender continuamente sobre os fenômenos que envolvem a complexidade em ser e estar na profissão docente nos múltiplos e complexos contextos formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azinari, A. P. da S., & Monteiro, F. M. de A. (2022). Docência Universitária no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso: reflexões insurgentes. *Tellus*, 22(49), 37–72. <https://doi.org/10.20435/tellus.v22i49.840>.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa* (Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, Trad., 2ª ed.). Uberlândia: EDUFU.
- Conte, I., Pereira, L. C. P., & Azinari, A. P. S. (2020, janeiro). Educação ao revés: indígenas e camponeses mato-grossenses. *Reflexão e Ação*, 28(1). Recuperado em 15 dezembro de 2022 de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/624>.

- Cunha, M. I. (2010). A docência como ação complexa. In M. I. Cunha (Orgs.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, CNPq.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação* (A. Teixeira, Trad., 2ª ed.). São Paulo: Ed. Nacional.
- Diniz-Pereira, J. E. (2010, janeiro/julho). A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Form. Doc.*, 2(2), 83-93.
- Ferraroti, F. (2014) Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa, & M. Finger (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (M. Nóvoa, Trad., 2ª ed.). Natal: EDUFRN.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. (1996, agosto). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cad. Pesquisa*, (98).
- Grupioni, L. D. B. (2003, fevereiro). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. In L. D. B. Grupioni (Org.). *Em Aberto*, 20(76), 13-18.
- Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. (2003). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil.
- Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. (2008). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, Brasil.
- Lima, S. M. S., & Januário, E. (2009). Mosaico intercultural: direito e legislação no PROESI. In E. Januário & F. S. Silva (Orgs.). *Cadernos de educação escolar indígena*, 7(1).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, (8).
- Mizukami, M. G. N. (2006) Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, 1(1).
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23).
- Munduruku, D. (2012) *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas.
- Peggion, E. A. (2003, fevereiro). Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. In L. D. B. Grupioni (Org.). *Em Aberto*, 20(76), 13-18.
- Roldão, M. C. (2007, janeiro/abril). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).

- Santos, B. S. (2010) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. de S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Sant'ana, D. A. B. (2009). *Alianças multifacetadas: colonização de Juara - Mato Grosso- discursos, práticas culturais e memórias (1971-2008)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.
- Silva, A. A. (2013). *Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do danbono: por Dentro do Octógono Sociocultural A'uwe/Xavante*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.
- Smith, L. T. (2018) *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas* (R. G. Barbosa, Trad.). Curitiba: Ed. UFPR.
- Universidade do Estado de Mato Grosso. Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI). (2016). *Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia intercultural para formação de professores indígenas*. Barra do Bugres, MT, Brasil.
- Universidade do Estado de Mato Grosso. Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI). (2021). Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI). *Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia intercultural para formação de professores indígenas*. Barra do Bugres, MT, Brasil.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel.*, 5.

A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E A
GESTÃO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
ALTAMIRA (PARÁ, BRASIL)

*La pandemia del coronavirus y la gestión
educativa: implicaciones en la educación
rural en Altamira (Pará, Brasil)*

The coronavirus pandemic and
educational management: implications for
rural education in Altamira (Pará, Brazil)

KEILA SIMONE DOS ANJOS
Secretaria Municipal de Educação de Altamira (Pará, Brasil)

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto aos gestores educacionais das escolas do campo, no município de Altamira, no sudoeste do estado do Pará. A finalidade foi analisar as ações da gestão educacional, realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Altamira, na condução do trabalho pedagógico das escolas do campo em 2020/2021, buscando identificar os impactos da pandemia na Educação do Campo no tocante às ações tomadas e ao planejamento pedagógico. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com abordagem qualitativa, resultando nos dados: as ações foram e ainda são insuficientes para sanar as necessidades educacionais do campo em meio à pandemia; os investimentos feitos pelos órgãos responsáveis pela gestão educacional no município não sanaram os problemas do campo em meio à pandemia e o trabalho pedagógico precisou ser replanejado de acordo com a realidade imposta pela pandemia.

Palavras-chave: Educação do campo; coronavírus; replanejamento pedagógico.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con los gestores educativos de las escuelas del campo, en el municipio de Altamira, en el suroeste del estado de Pará. El objetivo fue analizar las acciones de la gestión educativa, llevada a cabo por la Secretaría Municipal de Educación (SEMED) de Altamira, en la conducción del trabajo pedagógico de las escuelas del campo en 2020/2021, buscando identificar los impactos de la pandemia en la Educación del Campo en lo que respecta a las acciones adoptadas y a la planificación pedagógica. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y entrevistas semiestructuradas con un enfoque cualitativo, que resultaron en los siguientes datos: las acciones fueron y siguen siendo insuficientes para atender las necesidades educativas del campo en medio de la pandemia; las inversiones realizadas por los órganos responsables de la gestión educativa en el municipio no resolvieron los problemas del campo durante la pandemia, y el trabajo pedagógico necesitó ser replanificado de acuerdo con la realidad impuesta por la crisis sanitaria.

Palabras clave: Educación rural; coronavirus; replanificación pedagógica.

ABSTRACT

This article presents the results of a research study carried out with educational managers of rural schools in the municipality of Altamira, in the southwest of the state of Pará. The purpose was to analyze the actions of educational management, conducted by the Municipal Department of Education (SEMED) of Altamira, in guiding the pedagogical work of rural schools in 2020/2021, aiming to identify the impacts of the pandemic on Rural Education with regard to the measures taken and pedagogical planning. The methodology used was bibliographic research and semi-structured interviews with a qualitative approach, resulting in the following findings: the actions were and still are insufficient to meet the educational needs of rural areas during the pandemic; the investments made by the bodies responsible for educational management in the municipality did not solve the problems faced by rural education amid the pandemic, and pedagogical work had to be replanned according to the reality imposed by the health crisis.

Keywords: Rural education; coronavirus; pedagogical reorganization.

I. INTRODUÇÃO

O futuro no pós-pandemia do Coronavírus ainda é uma incógnita para todos os pesquisadores da educação. Há, pois, um entendimento de que ainda não seja possível prever quando poderemos analisar este período como um incidente marcado na história, que ensinará várias lições, como as formas corretas de conduzir ações sanitárias de prevenção e combate às infestações dessa natureza e, ao mesmo tempo, realizar ações de gestão educacional direcionadas pontualmente às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário de imprecisão, este artigo se dispôs em analisar as repercussões do Coronavírus na Educação do campo, um setor abalado severamente com a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas, medida que impactou alunos, professores e demais profissionais que sobrevivem direta ou indiretamente desse setor, como, por exemplo, os fabricantes de uniformes escolares, distribuidores de merenda escolar e demais profissionais que têm na educação o seu sustento. Este ponto não é o propósito desta pesquisa; contudo, sinaliza possibilidades de futuros estudos no tema.

Por ser a Educação um conceito amplo, delimitamos a pesquisa no âmbito da Educação do Campo, por considerarmos que essa modalidade de ensino,

no Brasil, é a que mais precisa de investimentos, pois é onde a precarização da educação ocorre de forma mais grave e, por isso, requer de mais recursos, principalmente agora, com a condução às aulas remotas em meio à pandemia.

Desse modo, para entender como a gestão escolas da Educação do Campo têm funcionado nesse período, realizamos uma pesquisa no município de Altamira, no sudoeste do Estado do Pará, por ser o maior do Brasil em extensão territorial, onde as escolas estão localizadas em áreas remotas da Amazônia paraense, onde muitas ficam distantes umas das outras há mais de 1.300 km (quilômetros), implicando em dificuldades ímpares à Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Altamira em coordenar as ações pedagógicas nessas áreas.

Em 2020, quando iniciou a pandemia, o mundo foi pego de surpresa. Ao mesmo tempo que se aprendia sobre o vírus, medidas de prevenção eram tomadas. Na Educação, essa estratégia acabou exigindo maior empenho por parte dos municípios e, em Altamira, iniciou um processo de atendimento remoto aos alunos, acoplado a protocolos de cuidados que pudessem prevenir a contaminação.

2. OBJETIVOS

Diante do exposto e dos diversos desafios que incidiram sobre a Educação e, especificamente, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, foi elaborado o seguinte objetivo geral que consiste na análise as ações da gestão educacional, realizada pela Semed de Altamira, na condução do trabalho pedagógico nas escolas do campo em 2020.

Este objetivo geral se subdividiu nos seguintes objetivos específicos, que consistiram em verificar como a pandemia do Coronavírus afetou a Educação do Campo no Brasil; entender como a Educação do Campo no município de Altamira foi impactada pela pandemia, quais ações foram tomadas para que as escolas mantivessem seu funcionamento e descrever de que forma foi realizado o replanejamento pedagógico diante da pandemia do coronavírus nas escolas do campo no município de Altamira/PA.

3. METODOLOGIA

Este texto foi estruturado sob uma análise realizada sob a abordagem qualitativa. A opção por este consiste em uma opção do próprio objeto que, por sua natureza a conduziu a ela que, como muitos teóricos afirmam, é muito

usual nas pesquisas em Educação. Ao considerar a grande área de humanas da qual a Educação faz parte, Chizzotti (2006), considera que a pesquisa qualitativa não tem um padrão único, pois ao reconhecer a fluência e contrariedade da realidade, admite que a investigação também dependa do pesquisador, onde seus valores, concepções e objetivos devem ser considerados.

Para atingir os objetivos especificados, a pesquisa foi subdividida em duas etapas. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico de trabalhos recentes, publicados em plataformas *Google Scholar* e *SciELO*, que abordam a temática relativa à gestão educacional e as implicações da pandemia na Educação do Campo. A revisão bibliográfica das publicações encontradas fortaleceu os argumentos relativos ao primeiro tópico deste artigo.

A segunda etapa foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os nove diretores escolares das escolas do campo de Altamira, pois

pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (Alves-Mazzoti, 2006, p. 141).

Desse modo, foi possível coletar informações referentes à realidade das escolas do campo, coordenadas pela Semed de Altamira, no tocante às dificuldades enfrentadas na realização das atividades pedagógicas durante a pandemia e as ações que foram realizadas para a mitigação das dificuldades encontradas.

Este texto está organizado em três partes: na primeira é realizada uma relação entre a educação do campo e a pandemia do coronavírus; na segunda, apresentamos uma discussão dos impactos do covid-19 na Educação do Campo em Altamira/PA e, em seguida, descrevemos as ações dos gestores escolares desse município na condução das ações pedagógicas e os seus efeitos e finalizamos com as considerações.

4. A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo assim como as demais modalidades de ensino, sofrem com os efeitos negativos, gerados com a suspensão das aulas

presenciais, provocada pela pandemia do Coronavírus que afetou todos os setores da sociedade, sendo a educação um deles. É possível afirmar, por meio das pesquisas produzidas, que todas as instituições de ensino do território nacional sentiram os seus impactos, inclusive as escolas do Campo, onde as dificuldades de conectividade foram evidenciadas fortemente.

Ao acreditar que a pandemia impactou a todos, torna-se indispensável esclarecer que esse impacto não ocorreu de forma igualitária. Ao realizarmos uma comparação entre Educação do Campo e a da Zona Urbana, especificamente na escola pública, percebemos que as consequências das medidas de prevenção, com o isolamento social e a adoção das aulas remotas não foram iguais.

De acordo com Brito, Santana e Fernandes (2020, p. 9) “o campo está entre a parcela da população que se deparou com essa situação sem estar minimamente preparado para tal”, ou seja, a precarização histórica, sofrida pelo campo, foi agravada com a suspensão das aulas presencial e sem os recursos mínimos necessários para o planejamento das aulas remotas.

Os autores também apontam a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2019), onde se verificou que 43% das escolas do campo não têm acesso à internet, sendo que 24% delas reclamam do alto custo da conexão. Esse dado ilustra a dificuldade de acesso nesses espaços, se estendendo para as residências dos alunos” (Brito, Santana e Fernandes, 2020, p. 9).

A dívida histórica com a ampliação de investimentos na capacitação de professores e equipamentos nas escolas, suficientes e eficientes, para o suporte ao planejamento às aulas remotas persiste, pois, as medidas de preservação à vida, foram o princípio de um período incerto na educação brasileira onde percebemos a fragilidade da educação, onde os investimentos necessários continuam escassos.

A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (2020), divulgou em sua página que

com a pandemia, as desigualdades e iniquidades impostas e reforçadas pelo capitalismo foram evidenciadas, pois a covid-19, de forma incisiva e rápida, forçou transformações nos modos de viver que se manifestam de formas diferenciadas nos grupos vulnerabilizados (Associação Brasileira de Saúde Coletiva, 2020. p. 1).

No caso dos alunos que são matriculados nas escolas do campo, “as famílias que não possuem aparelhos suficientes para a conexão de todos

que precisam, também podem não conseguir acompanhar esse ensino” (Brito, Santana e Fernandes, 2020, p. 10). Desse modo, há um entendimento de que às escolas do campo não deveriam ser direcionadas as mesmas ações das escolas da zona urbana, pois as realidades não se equiparam.

Desse modo, as escolas do campo, onde, em geral, os recursos tecnológicos ainda são insuficientes e, muitas vezes, inexistentes. Por causa desse fator, as aulas remotas, mediadas pela tecnologia, tiveram de ser substituídas por outros meios e o distanciamento social, muitas vezes, substituído por outras medidas que requereram, inevitavelmente de uma aproximação física, mesmo que mínima, entre docentes e alunos, quando verificamos professores, de porta em porta, entregando atividades impressas nas residências dos alunos.

Sobre o assunto, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (2020, *webpage*) explica que “os produtos do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, em raras ocasiões, resultam em políticas públicas que melhoram ou são incorporadas à vida da maioria das pessoas”, ou seja, as pessoas não são beneficiadas de forma igualitária com o desenvolvimento tecnológico. Muitos são deixados à margem desse processo, implicando em desvantagens significativas e na acentuação das desigualdades.

Como afirmam Brito, Santana e Fernandes há um

abismo entre as classes sociais no Brasil, pois, enquanto escolas privadas dispõem de tecnologias e condições suficientes para atender a sua comunidade escolar, com aulas remotas mediadas por diversas plataformas virtuais de ensino, o público da escola pública luta pela sobrevivência, juntamente aos seus pares, com recursos tecnológicos limitados (Brito, Santana e Fernandes, 2020, p. 7).

A Educação do Campo resulta do empenho de diversos movimentos sociais que lutaram em defesa do direito à Educação pública de qualidade; porém, a sua garantia veio associada a um processo de precarização que, apesar de alguns avanços, reflete uma realidade que expõe os alunos da modalidade a desvantagens na aprendizagem e, conseqüentemente, nas oportunidades profissionais futuras.

Ao relacionarmos com a realidade das escolas do campo, as distâncias entre os alunos e a tecnologia tornam-se maiores, pois a realidade do campo exige o investimento em políticas próprias, específicas para a modalidade. Apesar dessas necessidades serem evidentes, não é possível perceber um

esforço que sane essa problemática, totalmente e definitivamente, por parte da gestão educacional realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos demais entes federados. Estes, queixam-se de receberem poucos recursos enquanto o MEC alega que todas as necessidades são atendidas à medida que as demandas chegam.

Contudo, há o entendimento de que as escolas do campo podem desenvolver medidas próprias de prevenção da contaminação e de superação dos problemas oriundos da pandemia. Assim como o desenvolvimento do trabalho pedagógico apropriado às necessidades dos alunos da zona rural. As ações educacionais desenvolvidas por elas, se construídas a partir das suas necessidades reais, podem ter resultados positivos, mesmo diante da estrutura desfavorável à condução do processo educacional.

5. A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E AS ESCOLAS DO CAMPO DE ALTAMIRA/PA

A pandemia evidenciou a precariedade de recursos tecnológicos na Educação do Campo e, no caso do município de Altamira, *locus* deste estudo, isso se tornou evidente, principalmente quando iniciou o processo de realização das aulas remotas, pois, enquanto na zona urbana os docentes passaram a participar de cursos de formação de planejamento de aulas *online*, quando se direcionavam ações de utilização de recursos tecnológicos, os do campo, desprovidos de tecnologia, pensavam em outras formas.

A ausência tecnológica que afeta a escola e faz parte do cotidiano dos estudantes das áreas rurais do município, implicaram na adoção de metodologias alternativas que pudessem garantir a realização do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, apesar dos esforços criativos, outros fatores dificultaram o sucesso das estratégias, como: a suspensão do transporte escolar, a falta de incentivo financeiro para que os docentes pudessem percorrer as comunidades, desligamento dos pais com a escola, além de outros fatores.

A Semed de Altamira, assim como as demais redes de ensino brasileiras, ao perceber a inaplicabilidade do planejamento pedagógico realizado a priori, realizado para uma realidade de normalidade, no pré-pandemia, direcionou ações de replanejamento o trabalho pedagógico onde protocolos de prevenção, que inclui a adesão às aulas remotas, foram considerados.

Os gestores educacionais das escolas do campo, ao compararem o andamento das atividades da zona urbana, apesar das dificuldades iniciais de migração às aulas remotas, obtiveram um certo ritmo, entenderem que as suas

escolas sofriam mais com a pandemia, devido às dificuldades inerentes à sua realidade, como: distâncias geográficas gigantescas e insuficiência de meios de transporte para professores e alunos etc., precarização das vias de acesso, sem pavimentação e pontes de madeira com condições arriscadas e ausência de suporte tecnológico.

Diante do cenário apresentado, o trabalho educacional nas escolas da Educação do Campo acabou sendo conduzido por um viés diferente das escolas urbanas. Não sendo possível lançar mão de recursos tecnológicos, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Altamira recomendou aos gestores ações voltadas para a elaboração de apostilas impressas.

Desde o isolamento social muitos têm se preocupado e buscado formas novas de se reinventar na luta constante pela reprodução das condições materiais de existência e, segundo o autor, com a educação escolar não foi diferente. Entendemos, desse modo, que inserir formas próprias de condução do trabalho educacional nas escolas, consistiu em uma iniciativa inevitável de busca por melhores formas de realização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas campesinas, pois

uma pane, a certo modo, se abateu sobre toda a categoria de profissionais da educação e, em especial, o professor, justamente por este não trabalhar no vazio, mas sim na relação e interação constante com os alunos, outra parte importante nos processos formais de ensino aprendizagem (Santos, C. D. S. 2020, p. 44).

Considerando que o distanciamento entre professores e alunos consiste em uma medida implementadas em todas escolas públicas, implementada por meio do Parecer nº 343 do Ministério da Educação (MEC), o Conselho Municipal de Educação (CME) de Altamira/PA, auxiliado por uma equipe de profissionais da saúde e da educação, elaborou resoluções que conduziram as ações da Semed no sentido de orientar as unidades de ensino com medidas de prevenção à transmissão do Coronavírus e de condução das aulas remotas, como a Resolução nº 056/2020.

Apesar do empenho em zelar pela vida de alunos e estudantes, não percebemos, contudo, orientações específicas às distintas realidades encontradas no território altamirense, sendo a Educação do Campo uma delas.

Nesse contexto, podemos nos referir a uma pesquisa realizada pela Revista Nova Escola, entre os dias 16 e 28 de maio, que obteve 9.557 respostas, sendo

8.121 (85,7%) delas de professores/as da Educação Básica que aponta a falta de equipamentos eletrônicos entre os estudantes como uma for limitante do acesso não só às tarefas, mas também, ao contato com os professores (Nova Escola, 2020, p. 6).

A evidente necessidade de investimento no setor educacional foi, de certa forma, atendida pela Semed altamirense quando para as atividades impressas que foram entregues de casa em casa, foram comprados materiais de impressão suficientes ao atendimento dos estudantes. Apesar de verificarmos esforço no alcance dos estudantes por meio das atividades impressas, os momentos de explicação com os docentes, a devolutiva dos alunos e o *feed back* dos professores não contemplou na mesma medida a totalidade de atividades impressas distribuídas.

Contudo, não foi possível precisar a totalidade de alunos que receberam essas atividades e nem quantos as realizaram ou compreenderam suas finalidades de aprendizagem. Notamos que o receio pelo contágio no recebimento dessas atividades e a troca de atividades tenha sido um processo planejado a contento; pois, o desconhecimento sobre a gravidade do vírus e a imprecisão das informações implicaram, inevitavelmente, no prejuízo da aprendizagem por parte dos estudantes.

Este cenário nos faz entender que é pertinente refletir

se a Educação do Campo tem conseguido de alguma forma alcançar os alunos e seu propósito com o Ensino Remoto, não desconsiderando questões sociais, culturais e políticas, pois o cumprimento curricular deve estar atrelado às questões humanas, dialogando com o que Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 53) entendem por Educação do Campo “(...) aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura, e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo (...)”, visando produzir conhecimentos, valores e tecnologias em uma perspectiva de desenvolvimento social e igualitário desses povos. Claramente, o contexto é outro: estamos vivendo um momento que tem provocado grandes impactos, entretanto, independentemente do momento, a educação pública deve cumprir sua função social visando à formação humana (Brito, Santana e Fernandes, 2020, p. 7),

Esse é o ponto que interessa nesse processo, pois, sendo a escola pública, um elemento indispensável à vida dos alunos, ela também representa um meio de resistência e hoje, mais do que nunca, de sobrevivência.

Desse modo, entendendo a realidade do campo do município de Altamira, apesar dos problemas vivenciados em meio à pandemia, ela vem tentando realizar ações educacionais voltadas às necessidades do trabalho docente e das aprendizagens indispensáveis aos alunos; contudo, os prejuízos causados a esse processo, perceptíveis pela gestão começam a ser relatados, como veremos a seguir.

6. O REPLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DIANTE DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE ALTAMIRA/PA

A gestão educacional altamirense realizou um processo de replanejamento das ações voltadas às escolas do campo com a utilização de atividades impressas, entregues nas residências dos alunos, pois, sem equipamento tecnológico adequados ao planejamento de aulas virtuais, lançou mão de materiais impressos, quando apostilas elaboradas pelos docentes são entregues aos alunos, com um prazo pré-determinado à devolutiva, contudo, os resultados quanto ao *feed back* dos discentes não compreende à totalidade, revelando, além de outros problemas, insuficiência na aprendizagem destes.

A Educação do Campo de Altamira se subdivide em escolas polo, responsáveis por coordenar o trabalho pedagógico nas escolas anexas, ou seja, cada escola polo dispõe de um conjunto de escolas, localizadas na mesma região do campo, onde um único diretor é responsável pela gestão educacional em todas.

Ao entrevistarmos os gestores escolares, perguntamos quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas do Campo, em meio à pandemia. As respostas destes foram próximas, onde se verificou pontos comuns, onde o acesso às tecnologias de informação e comunicação; a distância entre as anexas e a escola polo, separadas por estradas e pontes que, muitas vezes, não oferecem trafegabilidade, principalmente no período chuvoso e ausência de internet, que dificulta a troca de informações; a infraestrutura precária das unidades de ensino anexas.

Essas medidas pontuais foram realizadas no sentido de orientar os professores da rede no replanejamento das ações pedagógicas, voltadas, a partir de 2020, às aulas remotas que consistiu em um desafio inédito. Desse modo, para que os pais e alunos não perdesse o vínculo com a escola, os diretores organizaram escalas de trabalho entre os profissionais da escola para atenderem o público de professores, alunos, pais ou responsáveis.

Entre as ações pedagógicas, está a organização dos professores em equipes para que, assim, fossem elaboradas apostilas unificadas, de acordo com a modalidade e nível de ensino. Outras escolas do campo adotaram o ensino híbrido, com rotação para professores e alunos, por meio de um cronograma pré-elaborado.

Essas medidas sugerem que ninguém pode prever ainda quando as atividades escolares retomaram a forma original, regular, sem o risco do contágio pelo Coronavírus. Santos (2020) alerta sobre

um discurso um tanto ultra otimista, apressado, para não dizer equivocado, que tem sido veiculado e que versa na direção de uma revolução na educação escolar pós-pandemia. Destacando que a educação não será mais a mesma após o fim do isolamento social e o consequente retorno das aulas presenciais (Santos, C. D. S. 2020, p. 45).

Desse modo, notamos que prever qualquer conjectura, de acordo com Santos (2020), está distante de uma verificação precisa do futuro que nos espera, pois, segundo o autor, o referido discurso veiculado nas plataformas *online*, é ultra otimista e apressado por dois motivos: “Primeiro, apresenta um possível resultado, desfecho para o futuro da educação, um vir a ser que não se tem como saber como será, mas tem sido colocado de forma escatológica” (Santos, C. d. S., 2020, p. 45). Essa perspectiva de desesperança em um futuro ainda certo, do pós-pandemia, muitas vezes, não pode ser compreendida como uma sentença à educação.

O segundo motivo se deve ao fato de que essa perspectiva não se sustenta do ponto de vista teórico. Não se pode olhar para o futuro sem refletir o presente e analisar o passado e as ações nele desenvolvidas. Assim, tem-se atribuído à boa vontade e disposição do professor a responsabilidade para a revolução na educação escolar pós-pandemia pelo fato desse profissional, mais do que antes, estar utilizando como recurso didático ferramentas como o computador, tablets, celular, televisão etc. Até entendo e considero válida a busca de valorizar o professor nesse contexto tão difícil. Entretanto, é preciso manter a consistência e coerência teóricas (Santos, C. d. S., 2020, p. 45).

Ao trazermos essa reflexão à realidade das escolas do campo, ainda não se percebe uma reflexão clara sobre como pensam o futuro, pois, as ações emergenciais desse período, assumem o controle do trabalho pedagógico, pois, a preocupação que norteia as escolas gira em torno da preocupação com a ausência de investimento em conectividade por parte do município,

que induziu à realização de alternativas possíveis de se implementar na realidade vigente.

Os diretores informaram dos diversos problemas enfrentados com a pandemia está no acesso à comunicação com os alunos sobre o planejamento das ações; a motivação das famílias em valorizar o ensino remoto; a falta de transporte escolar para implementar o cronograma de atendimento a pais e alunos, pois a distância entre as residências e a escola é um fator determinante no processo de ensino e aprendizagem; ausência de suporte para chegar à casa dos alunos cujos pais não comparecerem às escolas para buscar as atividades impressas.

Diante do problema do distanciamento, alguns pais, quando buscavam as atividades dos filhos, levavam as dos filhos dos vizinhos, um trabalho cooperativo que foi se desenvolvido por causa da necessidade, quando não, os professores realizavam essas entregas. Outras escolas do campo não tiveram como realizar essas entregas.

Muitos alunos pediram para acessar a internet das escolas para pesquisar e realizar as atividades impressas, contudo, essa autorização realizada pela Semed, pois, nenhuma escola dispõe de internet com qualidade para atender à demanda de alunos matriculados que precisariam acessar.

Nenhum dos problemas relatados pelos diretores foi solucionado, alguns argumentaram que foi por falta de interesse dos pais que não acompanhavam os filhos na realização das atividades ou porque não buscaram as atividades impressas nas escolas. Outros argumentaram que os problemas estavam além da responsabilidade da escola e que, portanto, não tiveram como resolver, pois a Semed não dispôs recursos para sanar os problemas, como o transporte por exemplo, que por causa da suspensão das aulas presenciais não foi licitado, impedindo que pais e alunos pudessem manter o vínculo com a escola, no sentido de buscar as atividades impressas, devolvê-las realizadas e receber o *feed back* dos docentes.

Assim, como considera Santos,

torna-se forçado, precipitado e incoerente pensar uma revolução na educação pós- pandemia somente pela boa vontade, disposição e ação do professor que em tempos de isolamento social passou a utilizar mais fortemente os recursos da internet. É preciso pensar as ações em âmbito das políticas

públicas para a educação e no seu interior, refletir sobre aquelas que estão voltadas para a formação de professores (Santos C. d. S., 2020, p. 46).

Desse modo, o autor nos leva a entender que o professor e gestores educacionais não conseguirão melhorar as condições da educação no âmbito da pandemia sem o apoio da gestão responsável pela condução da educação, especialmente nos municípios. Desse modo,

é preciso pensar a partir da totalidade, não desconsiderar a realidade do aluno, o meio social em que vive e nas condições deste realmente poder aprender, centrar nas necessidades do aluno do século XXI, pensando no tipo de sociedade que se queira formar (Santos, C. D. S., 2020, p. 46).

Dessa forma, por mais que as ações da Semed tenham olhado para as necessidades de suporte pedagógico aos docentes e de aprendizagem aos alunos, os efeitos perpassam por uma necessidade de substituição do paradigma cultural que era vigente até então, o das aulas presenciais, pelo modelo remoto que ainda se configura em desafio para professores e alunos.

A Semed precisou direcionar ações pontuais junto aos alunos das escolas do campo. Os esforços, apesar de comprovarem um certo comprometimento da equipe pedagógica das escolas do campo com o processo de ensino e aprendizagem podem, contudo, ser insuficientes, considerando a distância social recomendada e imposta.

7. CONCLUSÕES

Ao analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Altamira não verificamos medidas eficientes, que pudessem gerir o replanejamento pedagógico, realizado no âmbito da pandemia, de uma forma efetivamente capaz de contribuir com o trabalho docente e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos alunos.

Notamos, contudo, que medidas de baixo custo, como, por exemplo, aquisição de papel para a impressão de apostilas foi o máximo que se registrou durante o levantamento realizado. Não foi possível verificar investimentos em recursos tecnológicos por parte da Semed e nem pela Prefeitura, ou seja, professores e gestores trabalham com o que podem, em detrimento de uma educação integral e de qualidade.

Ainda há um longo caminho a ser trilhado na direção do atendimento às necessidades relativas ao trabalho docente e à aprendizagem dos estudantes do campo, pois as localidades não têm internet, pais não tem como ir à escola buscar as atividades impressas, professores estão sendo obrigados a andar grandes distâncias para entregar as atividades nas residências dos alunos.

A educação nunca se constitui em um processo simples e a pandemia agravou uma realidade que por muito tempo vinha chamando atenção. Esperamos, ainda assim, que a realidade denunciada e agravada pelo coronavírus, possa chamar a atenção para a superação desse estágio precário no qual se encontra a Educação do Campo no município de Altamira, na busca de uma educação de qualidade, um direito de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Associação Brasileira de Saúde Coletiva (2020). *Educação Popular em tempos de pandemia: toda as certezas são provisórias*. GT 06. Recuperado em 11 de janeiro de 2023 de <https://n9.cl/54b5i>.
- Brito, T. N., Santana, J. d. J., & Fernandes, M. N. (2020). Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1-26. 10.20873/uft.rbec.e10278.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, 7(18), 65-137. 10.1590/S0103-40141993000200004.
- Ministério da Saúde (2020). *Coronavírus - covid19. Sobre a doença*. Recuperado em 11 de janeiro de 2023 de <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.
- Nova Escola (2020). *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia*. Recuperado de <https://n9.cl/yh80y>.
- United Nations (2020). United Nations: Policy Brief: covid-19 and the need for action on mental health. Recuperado em 11 de janeiro de 2023 de <https://n9.cl/6outu>.
- Santos, C. d. S. (2020). *Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões*. *Gestão & Tecnologia*, 1(30), 44-47.
- Santos, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 185-212. 10.1590/S0104-40362018002600965.

A HISTÓRIA DA ESCOLA “JOSÉ
DE ALENCAR” (1959-1982) NA
AMAZÔNIA RORAIMENSE PELAS
VOZES DOS PROFESSORES

*La historia de la escuela «José de Alencar»
(1959-1982) en la Amazonia de Roraima
según las voces de los profesores*

The history of the “José de Alencar”
School (1959-1982) in the Roraima
Amazon according to teachers’ voices

MARÍA CLELIA PEREIRA DA COSTA

Escola Estadual “José de Alencar” (Roraima, Brasil)

MARCELO VICENTIN

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Brasil)

RESUMO

Este trabalho é fruto da pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi problematizar como os professores construíram discursivamente a história da “Escola Isolada José de Alencar”, instituída no ex-Território Rio Branco-Roraima entre os anos de 1959-1982, por meio de entrevistas semiestruturadas com 3 professores da escola entre 1960 e 1988. O referencial teórico se organiza em conceitos discursivos e foucaultianos. A análise tematizou as identificações dos professores para com o cuidado dos alunos e das comunidades, com o contexto da terra e sua origem, com o extrativismo vegetal da floresta, economia local e com as relações de poder e a influência do militarismo vigente. Os resultados apontam para práticas educacionais pensadas para além da sala de aula, destacando a humanização e o cuidado com a comunidade em geral.

Palavras-chave: História da Educação; Amazônia roraimense; discursos foucaultianos.

RESUMEN

Este trabajo es fruto de una investigación doctoral cuyo objetivo fue problematizar cómo los profesores construyeron discursivamente la historia de la «Escola Isolada José de Alencar», instituida en el ex Territorio Rio Branco-Roraima entre los años 1959 y 1982, a través de entrevistas semiestructuradas con tres docentes de la escuela entre 1960 y 1988. El marco teórico se organiza en torno a conceptos discursivos y foucaultianos. El análisis abordó las identificaciones de los profesores con el cuidado de los alumnos y de las comunidades, con el contexto de la tierra y su origen, con el extractivismo vegetal de la selva, la economía local, así como con las relaciones de poder y la influencia del militarismo vigente. Los resultados señalan prácticas educativas pensadas más allá del aula, destacando la humanización y el cuidado con la comunidad en general.

Palabras clave: Historia de la Educación; Amazonia; Roraima; discursos foucaultianos.

ABSTRACT

This work is the result of doctoral research whose objective was to problematize how teachers discursively constructed the history of the “Escola Isolada José de Alencar,” established in the former Rio Branco-Roraima Territory between 1959 and 1982, through semi-structured interviews with three

teachers from the school between 1960 and 1988. The theoretical framework is organized around discursive and Foucauldian concepts. The analysis focused on teachers' identifications with the care of students and communities, with the context of land and its origins, with forest-based extractivism, the local economy, as well as with power relations and the influence of prevailing militarism. The results point to educational practices conceived beyond the classroom, highlighting humanization and care for the community as a whole.

Keywords: History of Education; Roraima Amazon; Foucauldian discourses.

I. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo problematizar os discursos dos primeiros professores que atuaram na Escola Isolada de 1º Grau José de Alencar. Tais colaboradores trazem as memórias dessa escola de forma peculiar, permeadas pelas relações de poder que envolveram seus trabalhos de magistério: os professores Paulo Lopes (1960-1973), Marlene Pedroso e Ordalha de Araújo entre (1982-1988). Ordalha apresenta uma característica peculiar: foi nomeada pelo Governador Ottomar de Souza como a primeira Diretora Oficial dessa instituição, quando da implantação nas terras do Projeto de Assentamento Dirigido/ANAÚÁ (PAD/ANAÚÁ).

Apesar de pesquisas acadêmicas sobre educação abordarem temáticas semelhantes, esta pesquisa tem seu ineditismo e autenticidade auferidas tanto pelo objeto como pela sua temporalidade por observar os discursos dos primeiros professores dessa escola isolada, hoje localizada no município de Rorainópolis no extremo norte do Brasil, e por considerar suas diferentes comunidades (ribeirinha, distritais, assentamentos rurais, áreas urbanas e de fronteiras) que frequentaram e ainda frequentam a atual escola “José de Alencar”.

Trata-se de um trabalho construído pelas histórias de vida dessas pessoas que, por meio de suas memórias, narraram as lutas pelo exercício do magistério na Amazônia rio-branquense e no Assentamento Anauá, em um período em que havia pouquíssimos interessados em trabalhar nas regiões mais remotas de Roraima, no baixo rio Branco: nas colônias, nos assentamentos, nas regiões ribeirinhas e nas comunidades indígenas. Os motivos foram diversos: a distância e a falta, bem como a precariedade, de transporte, de assistência médica, das escolas; como também pelas pragas que ainda assolam seus habitantes (borrachudos, moscas, muriçocas), como a malária, a pior de todas, que mesmo na região do PAD/ANAÚÁ é considerada uma batalha pela vida, produzindo desconforto, desespero e morte aos seus habitantes.

2. METODOLOGIA

Este texto se organiza a partir da análise de arquivos escolares e documentos oficiais da instalação, movimentação e funcionamento da Escola Isolada José de Alencar, e das entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor Paulo Lopes e a professora Marlene Pedroso, e com Perla Jordana de Araújo de Lima, filha de Ordalha Araújo de Lima (já falecida no período de realização das entrevistas, em julho de 2015), que compõem o conjunto de discursos que nomeiam e constroem as imagens de dificuldade e de prazer no exercício do magistério em um ponto isolado do território brasileiro.

Complementando os excertos das entrevistas, dialogamos com o pensamento de Michel Foucault (1996), a fim de construir o conjunto de imagens que retratam o período analisado, produzindo, assim, um diálogo permeado pelas relações de poder presentes nos próprios discursos dos professores(as); um diálogo atravessado por complexidades, polêmicas e perigos, visto que apresentam sistemas de controle abrangentes que se multiplicam, circulam e são excluídos pela sociedade. Movimento complementado por Fischer, ao afirmar que

Tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (Fischer, 2001, p. 200).

Deste modo, na esteira do pensamento foucaultiano nos arriscamos na ordem destes discursos, apresentamos a escola isolada José de Alencar, para na sequência, entre recortes das entrevistas com Paulo Lopes da Silva o primeiro professor (1960-1973), Marlene Pedroso e Ordalha Araújo (1982-1988), entremeadas com pensamento de Michel Foucault, problematizar as relações de poder que emergiram de suas narrativas e alcançar nosso intento.

3. DE ESCOLA ISOLADA NO SÃO JOSÉ DO ANAUÁ AO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

A “Escola Isolada José de Alencar” foi criada pelo Governador Miguel Ximenes de Melo por meio Decreto Lei nº 123/17/07 (Brasil, 1950), e sua instalação se deu na Vila do rio Catrimani, território dos índios Ianomamis no baixo rio Branco, antigo Território do Rio Branco. A criação desta escola

buscou atender às necessidades da comunidade ribeirinha no acesso à instrução pública, sendo a única erguida naquela localidade de difícil acesso.

Por meio da análise dos arquivos escolares, foi possível identificar o funcionamento da escola isolada José de Alencar, embora não haja evidências do seu funcionamento na Vila do Catrimani entre 1950 e 1959, e acreditamos que esses registros se encontram perdidos. Os arquivos escolares da Auditoria do Controle da Rede de Ensino de Roraima-ACRE indicam o funcionamento da escola na Comunidade de São José do Anauá, município de Caracarái, entre 1960-1980. Nesta Comunidade, o primeiro professor da referida instituição, de acordo com os documentos analisados, foi o senhor Paulo Lopes da Silva.

IMAGEM 1. Escola Isolada José de Alencar, 1967.



Fonte: Arquivo pessoal de Vânia Lopes.

A vida nômade dos pais e a escassez de alunos, anos depois, não garantiram uma quantidade necessária de alunos para o funcionamento da instituição nesse longínquo lugar do país. Como consequência, a escola foi transferida, juntamente com outras quinze escolas de diferentes regiões do ex-Território, para a sede do município de Caracarái, deixando os ribeirinhos do São José sem escola. Sendo assim, a escola José de Alencar, agora não é mais aquela

em que professor Paulinho ministrou suas aulas: cresceu, mudou sua clientela, transformou-se em uma escola de um assentamento de grande porte.

Em 1979, em seus atos de atuação, o Governador Ottomar de Sousa Pinto, por meio do Decreto-Lei nº 76/06/II (1979), transferiu a escola Isolada José de Alencar do Município de Caracarái, para o município de São Luiz do Anauá, exatamente para o Povoado Vila do Incra, nas terras do Assentamento Dirigido Anauá, por exigência dos migrantes que lutavam por energia elétrica, água potável e escola para os filhos: uma garantia para a oportunidade de permanecer na terra fértil e abundante de água e alimento, diferentemente da região Nordeste do Brasil, onde a seca e a miséria os assolavam, e a maioria não possuía terras.

A instituição foi implantada na principal picada do povoado (hoje Avenida Dr.^a Yandara Alice de Carvalho, centro da cidade de Rorainópolis-Roraima) em meados de 1981. Construída de alvenaria, tinha duas salas, uma copa e um pátio, que também era utilizado como sala de aula. Durante à noite, as salas também serviam de dormitório para as professoras e suas famílias, já que não havia alojamento para acolhê-las.

Com as solicitações atendidas pelo governo, o funcionamento da instituição escolar se iniciou em março de 1982, tendo como primeira professora Adalgiza Xavier, indicada pelo próprio Governador Ottomar para organizar e fazer funcionar a então escola de 1º Grau José de Alencar. Os arquivos indicam que nesse ano ocorreu a matrícula de 134 alunos, entre 7 e 15 anos de idade, contando com a presença de duas professoras, Adalgiza Xavier e Marlene Pedroso, e um professor, Edimilson Pinho, durante o primeiro semestre. No início do segundo semestre, juntaram-se ao trio mais três professoras: Ordalha Araújo, Oneide Oliveira e Jane Santos. São vidas que passaram pelo assentamento Anauá e pelas comunidades ribeirinhas e indígenas: micro-histórias cercadas pelo silêncio, acorrentadas pelas infâmias da vida, junto aos que lhes sucederam sem deixar uma palavra sobre suas atuações.

Em outubro de 1984, a escola foi ampliada e reinaugurada com novas salas, diretoria, cozinha, secretaria, depósito para merenda e sala para professores. Em 1992, foi novamente ampliada para atender a demanda da região com o Ensino Médio. A partir de 1997, pelo Decreto Lei 1.598, a escola implantada em 1981 nas terras do assentamento, passou a fazer parte do município de Rorainópolis, com o status de Creche Municipal Boneca Emília.

Um novo prédio foi construído com espaços arborizados e murado; também com coordenação pedagógica, biblioteca, secretaria, sala para

professores e gestor, e um laboratório de informática. Em 2018, a escola foi novamente reformada, e possui, atualmente, dezesseis salas de aula para a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, mesmo com a necessidade de melhores condições para atender aos alunos, como dormitórios, banheiros com chuveiros, refeitório, áreas de lazer, laboratório de pesquisa e quadro coberto. Apesar disto, em 2022, atendeu cerca de quatrocentos e oitenta alunos de todas as camadas sociais, do campo a urbanos.

A imagem 2 apresenta uma visão mais atual das mudanças ocorridas na escola, a partir da reforma de 2018, para a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral. São 72 anos de história de uma instituição que não estagnou no tempo, sendo atravessada por estratégias de governabilidade e pelo poder do militarismo; perpassando por arranjos, resistências e tensões, por meio de um conjunto de diversas mudanças e deslocamentos; singrada a remo, a trator; caminhada que buscamos mobilizar nos discursos subsequentes.

IMAGEM 2. Escola estadual de ensino médio em tempo integral José de Alencar.



Fonte: Maria Clelia Pereira Costa, 2018.

4. PAULO LOPES: PRIMEIRO PROFESSOR DA ESCOLA ISOLADA JOSÉ DE ALENCAR

Paulo Lopes é o professor em destaque na imagem 1, que nos mostra o professor com seus alunos à frente da escola, construída de palafita de madeira, em função das fortes cheias dos rios Anauá e Branco), pois não havia a possibilidade de construí-la de alvenaria, decorrente da distância e do difícil acesso, visto que os materiais tinham que ser transportados por barcos ou canoas.

Professor Paulinho, como era conhecido, é considerado por seus conterrâneos como o escriba da região, além de cuidador, professor, engenheiro e enfermeiro. Tudo isso por conta do trabalho que desenvolveu junto à comunidade do São José do Anauá. Durante 13 anos, professor Paulinho trabalhou junto à comunidade ribeirinha, até o momento em que os alunos passaram a ser evangelizados pelos padres, que ditavam as normas dentro da escola. Esta situação o deixou insatisfeito e o fez pedir transferência para a capital Boa Vista em 1973.

Durante duas décadas a instituição funcionou na Comunidade do São José do Anauá, atendendo aos filhos(as) dos extrativistas que trabalham com o manejo dos produtos naturais da floresta amazônica, principalmente da seringueira, na produção da borracha, a grande riqueza da Amazônia.

A falta de alunos, além da ingerência dos padres, fez com que Paulo Lopes assumisse um novo posto na Educação de Roraima. Na capital, foi lotado na Secretaria de Educação e indicado para a Divisão do Interior, com a função de organizar os espaços para implantação de novas escolas, entregar mobiliário, merenda escolar e material didático. Isto permitiu que continuasse suas visitas às comunidades do baixo rio Branco.

Sobre seu trabalho com a comunidade de São José, professor Paulinho apresenta seu modo de agir e ensinar e, assim, superar os confrontos e fazer intervenções sobre sua prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da vida escolar dos alunos:

Meu dever como educador era estimular os alunos, os pais e mães a fazer novas descobertas sobre o valor de aprender a leitura, os cálculos matemáticos, o respeito, a moral e não sentir orgulho por possuir um pedaço de terra sem saber trabalhar para seu próprio sustento. Acho que por ser filho da terra e estar acostumado com o pouco, foi um prazer trabalhar ali e dividir o pouco saber que eu tinha com os caboclos ribeirinhos que

não sabiam ler e escrever e precisavam desse saber e de outras coisas (medicamento, cuidado da saúde, roupa, alimento, amizade, escrita de cartas e respeito) (Paulo Lopes).

Nesse trecho, professor Paulinho demonstra seu papel de professor para além de ensinar; ele descreve seu território, ressignificando seu trabalho de educador quando se propõe a mostrar outra maneira de compartilhar seus conhecimentos, destacando o autocuidado, a humanização, as verdades, as experiências de “estimular alunos, os pais e mães” a aprenderem não somente os conteúdos escolares, mas também o cuidado com a terra e o respeito às diferenças do outro.

A escolarização, nos dizeres de professor Paulinho, está atrelada a esses cuidados, às questões sociais, culturais e políticas, ou seja, “aprender a leitura, os cálculos matemáticos, o respeito, a moral” para poder trabalhar no seu pedaço de terra, cuidar de seu sustento e sentir-se orgulhoso de ser “caboclo ribeirinho que não sabiam ler e escrever e precisavam desse saber”, para compreender a relação da vida dos ribeirinhos com os saberes tácitos que permeavam suas experiências cotidianas.

Paulo Lopes sentia-se na obrigação de ensinar a importância de cuidar, plantar e aproveitar os recursos que a mãe terra nos oferece. Possivelmente as técnicas que aprendeu durante sua estadia na escola da capital, útil para ajudar seus alunos, familiares e seus vizinhos. A esse respeito, explica o porquê de sentir-se agraciado por esse trabalho: “acho que por ser filho da terra e estar acostumado com o pouco, foi um prazer trabalhar ali e dividir o pouco saber que eu tinha”, um gesto que reafirma a existência para além da aprendizagem formal na escola, como o autocuidado, as relações de controle sobre o que ensinar aos alunos e, não somente, os conteúdos do currículo, visto que as comunidades experimentavam outras culturas, necessidades que imprimem marcas sobre a subjetividade dos sujeitos da floresta, outros saberes para sobreviver às margens dos rios, barrancos, lagos, paranás e lagoas, lugares cercado pela orquestra dos sapos e revoar das belas borboletas.

Nesse cenário, Paulinho estabelece novas tarefas e nos mostra outra realidade, revelando a singularidades no processo de exercer o magistério, como providenciar nesse meio amazônico “medicamentos, o cuidado da saúde, as roupas, os alimentos, a amizade, a escrita de cartas e valorizar o respeito”, tudo isso construído por meio da solidariedade, para ajudar os conterrâneos e promover a autoafirmação profissional naquele lugar de beleza ímpar.

Os discursos do professor Paulinho permitem compreendermos a importância de seu trabalho e as relações de poder presentes em sua narrativa, como definido por Foucault ao questionar as relações de poder e controle presente nos discursos que integram os procedimentos e as interações verbais.

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (Foucault, 1996, pp. 5-6).

Foucault expõe suas inquietações e provocações quanto à responsabilidade de abordar um assunto tão complexo, polêmico e perigoso como é o discurso, já que seu objeto de estudo, o sujeito, é a linha mestra que caminha junto ao poder, política, aos modos de governmentação, aspectos que atravessaram os pensamentos e a floraram seus questionamentos, e conseqüentemente fazem parte dos ditos desse professor da Amazônia.

Nesse sentido, Paulinho se policiava ao escrever a sua história de vida e o exercício do magistério, revelando quão importante é a cultura, os costumes, os modos de vida dos ribeirinhos que têm nos rios e floresta sua riqueza natural, tal como Silva e Souza Filho, concebem ao ribeirinho, características únicas.

É a população constituinte que possui um modo de vida peculiar que a distingue das demais populações do meio rural ou urbano, que possui sua cosmovisão marcada pela presença do rio. Para estas populações, o rio não é apenas um elemento do cenário ou paisagem, mas algo constitutivo do modo de ser e viver do homem (Silva e Souza Filho, 2002, p. 27).

Os ribeirinhos do São José do Anauá sobreviviam do extrativismo vegetal da castanha, do açaí, da pupunha, da juta e da produção de borracha. Na atualidade, os ribeirinhos do baixo rio Branco vivem da produção da farinha, da pesca artesanal, da coleta de castanhas e da agricultura de subsistência. Estas pessoas possuem um modo de vida singular que se diferencia das demais populações do meio rural ou urbano de Rorainópolis.

Esse aspecto mostra a realidade de vida, a cultura ribeirinha nesse meio amazônico, as manifestações populares e a alimentação, logo “uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade (Loureiro, 2001, p. 30). Realidade essa que envolve os espaços político, histórico, sociocultural e pedagógico imbricados pela terra, as matas e os rios, espaços que fazem parte do cotidiano dos povos das Águas da Amazônia Brasileira.

5. MARLENE PEDROSO E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA DE 1º GRAU JOSÉ DE ALENCAR

A história de vida pessoal e profissional da professora Marlene Pedroso traz memórias de uma vida infame, como apresentada por Foucault (2003), no cotidiano da Escola de 1º Grau José de Alencar, quando ali não havia moradia, água potável, energia elétrica, supermercado ou um posto médico que pudesse cuidar das pessoas doentes, principalmente dos acometidos de malária e das parturientes. Professora Marlene cozinhava à lenha, construía hortas e cuidava dos alunos protegendo-os dos animais felinos e peçonhentos que cercavam a instituição, e dos macacos que apresentavam seu balé, distraindo as crianças em sala de aula.

O discurso da professora Marlene evidencia o papel da escola para os moradores da região do assentamento e seu valor social, político, cultural, traduzidos pelos modos de vivência dos alunos que ali frequentavam.

Os filhos dos colonos, do João Rosa, Pesqueiro, Chico Reis, o pessoal que vinha das vicinais, quem morava nas vilas do Martins Pereira, da BR 174, da Vila Colina, os filhos dos funcionários do INCRA, dos professores toda comunidade. Todos: crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos estudavam nessa escola, porque ela funcionava os três turnos, não era uma escola do pobre ou rico, era de todos. Eles vinham de bicicleta, a pé, de carona, não era perigoso, naquele tempo a floresta era fechada, mas movimentada, tinha gente trabalhando por todos os lugares, construindo roçados, casas e estradas vicinais. Os motoristas davam carona para os alunos, o ônibus interestadual também levava eles da Vila até a entrada das vicinais aí eles iam caminhando até seus lotes. Os executores apoiavam direto o trabalho de Ordalha principalmente Antônio Bezerra Executor do INCRA. Ela tinha carta branca com eles para trazer melhoria pra escola, pra comunidade e construir moradia para os professores (Marlene Pedroso).

Durante a entrevista, esse foi um momento em que professora Marlene se levantou do banco da praça, acendeu mais um cigarro e, transparecendo certa distância, refletiu cuidadosamente sobre suas palavras, em um jogo da

verdade sobre os alunos que frequentavam a escola: “Os filhos do João Rosa, Pesqueiro, Chico Reis, o pessoal que vinha das vicinais, quem morava nas vilas do Martins Pereira, da BR 174, da Vila Colina, os filhos dos funcionários do INCRA, dos professores toda comunidade”. A escola era para todos. Após uma longa pausa, recomeça, “todos: crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos estudavam nessa escola, porque ela funcionava os três turnos, não era uma escola do pobre ou rico, era de todos”.

Os meios de transporte eram diversificados, pois “eles vinham de bicicleta, a pé de carona. (...) Os motoristas davam carona para os alunos, o ônibus da linha levava eles da Vila até a entrada das vicinais, aí eles iam caminhando até seus lotes”. Não havia perigo eminente, visto que não há notícias de violência, somente de animais selvagens que rondavam o assentamento, reorganizando seu habitat. A exploração da mata significava alterar o ecossistema, mas promovia o sustento das famílias pelo extenso plantio do arroz, mandioca, milho, batata doce, banana e feijão: “Os executores apoiavam direto o trabalho de Ordalha e de Antônio Bezerra, executor do INCRA. Ela tinha carta branca com eles para trazer melhoria pra escola, pra comunidade e construir moradia para os professores”.

Em suma, para Ordalha, esses benefícios da escola revelam o trabalho da comunidade, e nos permite observar sua forma de organização e governamento, o modo como era gerida, oferecendo moradia aos professores, gerando confiança, condição para a conduta humana de fazer pelo bem-estar do outro, como construtora de pontes a partir da necessidade de ensinar em um lugar tão ermo, produzindo relações que entrecruzam escola x família x trabalho, uma parceria que formava uma coletividade na construção de uma história para pessoas sem uma história, até então, oficial.

Não tendo sido nada na história, não tendo desempenhado nos acontecimentos ou entre as pessoas importantes nenhum papel apreciável, não tendo deixado em torno deles nenhum prestígio que pudesse ser referido, eles não têm e nunca terão existência senão ao abrigo precário dessas palavras (Foucault, 2003, p. 207).

Nesse percurso, Foucault (2003) mostra que estas vidas, sem fama, sem direitos, fadadas a viver à margem do silêncio, em isolamento e sob esquecimento, são vidas possíveis de encontrar não somente nas instituições, como a escola, mas em tantas outras espalhadas, enterradas sobre seus próprios escombros, como em processos educativos, por meio de sujeitos comprometidos, que, entretanto, não se passa de mais um ausente por mais

que tenha contribuído com a sociedade. Professora Marlene, que muito relutou em exercer o magistério nessa instituição, teve seu destino traçado para ensinar nesse lugar.

6. ORDALHA ARAÚJO: VIDA NO/DO ASSENTAMENTO ANAUÁ

Nesse aspecto, um fato marcante é o papel da escola na constituição das vidas das professoras, dos alunos e dos primeiros habitantes do Assentamento Anauá, a identidade daqueles que refletem seus discursos. No trecho abaixo, Perla descreve a estrutura da escola, a forma dos trabalhos dos professores, dos migrantes e os recursos da instituição.

Quando chegamos à Vila o prédio de alvenaria já funcionava, era pequeno, tinha (...), acho que duas salas de aula pequenas, um banheiro, uma copa e um pátio. Como tudo era pequeno, minha mãe solicitou junto com o administrador seu Chico Reis, o vice-prefeito Zé Tomaz e vereadores de São Luís a construção de uma escola grande. O Brigadeiro mandou construir de madeira marxiada no mesmo terreno da (Escolinha) em 1983. O novo anexo

IMAGEM 3. Desfile de 7 de setembro 1987, com Vila Rorainópolis ao fundo.



Fonte: Perla Jordana, 1987.

possuía três salas de aula, um depósito, um dormitório para os docentes que chegavam com famílias e um banheiro perto do Ginásio de Esporte Antônio Assunção não me lembro exatamente o local (Perla Jordana).

Perla vai ao encontro de um tempo vivido que não prescreve, detalhando a arquitetura da escola quando chegou ao povoado, pelos adjetivos, “o prédio de alvenaria já funcionava, era pequeno, tinha (...), acho que duas salas de aula pequenas, um banheiro, uma copa e um pátio”. Assim como professora Marlene descreveu, Perla tem na escola um passado sempre vivo presente na memória.

Professora Ordalha se engajou na causa pela moradia para professores(as) que chegavam ao povoado, onde não havia casas, tapiris ou barracos para morar; liderou o movimento para a aquisição de terrenos, material de construção, e a presença de construtores e de engenheiros para a elaboração de projetos das casas. Também a solicitação de instalações de rede hidráulica e elétrica, caixas d’água e fossas sanitárias nas dependências, bem como a construção de novos espaços para a ampliação da escola, visto o aumento no número de matrículas a cada ano. Suas reivindicações foram atendidas e em outubro de 1984, quando foi inaugurado o primeiro pavilhão da nova escola José de Alencar.

Minha mãe gostava de cuidar das pessoas. Os alunos eram tão importantes quanto seus filhos. Era capaz de dirigir um trator ou um jericó a centenas de quilômetros para buscar os alunos nas vicinais para eles não perderem aula. Isso ela fez muitas vezes, nos lugares que trabalhou nas malocas dos índios Wapichana, macuxi e no assentamento. Era uma mulher destemida, enfrentava o mundo com coragem, e parecia ter o poder de decisão das coisas, porque tudo que planejava fazer na escola ela conseguia (...). A gente sofria porque eram os lugares distantes, sem condições de moradia, mas ela não dizia não, precisava trabalhar e construir sua vida, e o emprego de professora acho que naquele tempo era o mais fácil. (...) Os alunos não faltavam à escola. Só na colheita do arroz. Pois eram as crianças que faziam o papel de trabalhador braçal (Perla Jordana).

Considerando o trabalho da professora Ordalha, uma mulher que se preocupava e cuidava de todos, como exposto por sua filha, “os alunos eram tão importantes quanto seus filhos”. A preocupação com os alunos que buscava, quando necessário, nas estradas vicinais por dezenas de quilômetros, dirigindo trator, jericó ou caminhão, para que os estudantes não faltassem às aulas.

Ordalha foi uma pessoa de coragem, que tinha nas mãos o poder de decisão, dedicação e cuidado para com os menos favorecidos, farejando o

que melhor poderia fazer pelos migrantes do assentamento, conectando-se, com os olhos arregalados, com a realidade nua e crua do meio da floresta, promovendo a educação, a socialização dos migrantes com festas grandiosas para a diversão dos nordestinos, no sentido de se sentirem em casa e não se sentirem isolados de sua cultura.

7. ENSAIO FINAL

Nesse artigo, buscamos, pelo poder do discurso, trazer à tona parte da história que se inicia com a implantação da Escola Isolada José de Alencar, seus movimentos e mudanças a fim de atender às necessidades educacionais de um grupo muito diverso de pessoas que ocupou e habitou a Amazônia em Roraima, focando, mais centralmente, nas memórias da educação do Assentamento Anauá na Amazônia Rorainopolitana.

Essa história foi construída a partir e pelos discursos de pessoas que viveram e participaram da história da escola, do assentamento e da construção do Povoado Vila do Incra. Sujeitos infames, sem história, quase apagados pelo silêncio, pelo esquecimento, mesmo diante do seu hercúleo exercício do e pelo magistério; pessoas pioneiras nesse espaço amazônico, onde homens e mulheres, dos confins desse Brasil, encontram-se excluídos da história oficial da educação, regional e local. A riqueza de detalhes apresentados pelos excertos de cada discurso revela uma história real que nos permite vislumbrar ações que podem representá-las perante a sociedade.

Os resultados apontam para práticas educacionais de pensar para além da sala de aula, destacando a humanização, as relações sociais, a reorganização dos espaços escolares e a produção do material didático, bem como de ações, como a pesca, a plantação de mandioca, a merenda rica pelos produtos frescos (peixe, carnes, açaí e outros alimentos).

Esses discursos, em consonância com o pensamento de Michel Foucault, confrontam e reorientam os argumentos sobre a validade de certos discurso e suas relações com o poder, como campos de luta, de resistências ao poder, no combate em ser legitimados por certos campos e/ou proibido por outros, combate que inclui a mais ampla produção discursiva, seja por textos “religiosos ou jurídicos, como também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de literários, em certa medida textos científicos” (Foucault, 1996, p. 22).

Desse modo, a presença destes discursos, não é sobre vencedores ou derrotados, mas sobre a existência real de homens e mulheres em luta contra

um conjunto de adversidades, sejam naturais ou estatais, a possibilidade de mostrar o silêncio que se colocou sobre um conjunto de ações e pessoas que atuaram sobre uma grande variedade de adversidades para promover a educação em terras brasileiras. Assim, ao retirar-se a alcunha de vencidos, restauram-se as marcas de suas existências que permaneciam ocultas nas histórias memoriais e oficiais, por meio dos seus relatos de vidas desvalidas.

Eu quis que se tratasse sempre de existências reais; que se pudessem dar-lhes um lugar e uma data; que por trás desses nomes que não dizem mais nada, por trás dessas palavras rápidas e que bem podem ser, na maioria das vezes, falsas, mentirosas, injustas, exageradas, houvesse homens que viveram e estão mortos, sofrimentos, malvadezas, ciúmes, vociferações (Foucault, 2003, p. 205).

Estes relatos nos conduzem para sentimentos que representam o respeito para com essas vidas infames, com todos aqueles que contribuíram para a melhoria das ações para a educação dos ribeirinhos, dos indígenas, do campo, dos quilombolas. São experiências vistas nos relatos de uma riqueza, que joga fora o medo e deixa transparecer as alegrias, gritos e gemidos que produzem essa história de uma instituição histórica que enriquece a Educação na Amazônia Rorainopolitana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil, Território Federal do Rio Branco. (1950). *Criação da escola isolada José de Alencar* (DI 123). Brasil: Diário Oficial da União.
- Brasil, Território Federal de Roraima. (1979). *Transferência da escola de 1º grau José de Alencar da Vila do Catrimani para São José do Anauá* (DI 76). Brasil: Diário Oficial da União.
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 197-223.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2003). A vida dos homens infames. In M. B. Motta (Ed.). *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber* (pp. 203-222). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Loureiro, J. J. P. (2001). *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras.
- Roraima. (1997). *Criação da escola estadual de ensino fundamental e médio José de Alencar no município de Rorainópolis* (DI 1.598). Roraima: Diário Oficial.
- Silva, J. C., & Souza Filho, T. A. (2002). *Nos banheiros do rio: ação interdisciplinar em busca da sustentabilidade em comunidades ribeirinhas da Amazônia*. Porto Velho: EDUFRO.

NARRATIVAS DECOLONIAIS:
A CONSTRUÇÃO DE OUTRAS
ESPACIALIDADES NO ACOLHIMENTO DE
ALUNOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

*Narrativas decoloniales: la construcción
de otras espacialidades en la acogida de
estudiantes indígenas y quilombolas en la
Universidad Federal de Tocantins*

Decolonial narratives: the construction
of alternative spatialities in welcoming
indigenous and quilombola students at
the Federal University of Tocantins

SOLANGE APARECIDA DO NASCIMENTO
Universidade Federal do Tocantins (UFT, Brasil)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre as ações de acolhimento realizadas no triênio de 2017 a 2019 pela Coordenação de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Tocantins, em parceria com o GTIQ (Grupo de trabalho indígena e quilombola), no sentido de acolher acadêmicos indígenas e quilombolas ingressantes, estabelecer a interlocução entre estes alunos e os acadêmicos veteranos e valorizar os saberes tradicionais no espaço acadêmico. Partindo do entendimento de que os alunos oriundos de comunidades tradicionais ao ingressarem no espaço acadêmico, por muitas vezes, não se identificam ou conseguem se ver nesses espaços. Os fazeres, as práticas e dinâmicas vivenciadas nas comunidades tradicionais, as quais fazem parte de sua formação, são por muitas vezes negligenciadas pelos espaços formais de educação, o que ocasiona o sentimento de não pertença desses alunos e dificuldades de interação, impactando em seu desempenho acadêmico e na permanência na universidade.

Palavras-chave: Saberes tradicionais; decolonialidade; povos tradicionais.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo exponer las acciones de acogida realizadas en el trienio 2017-2019 por la Coordinación de Acciones Afirmativas de la Universidad Federal de Tocantins, en asociación con el GTIQ (Grupo de Trabajo Indígena y Quilombola), con el fin de recibir a los estudiantes indígenas y quilombolas ingresantes, establecer la interlocución entre estos alumnos y los estudiantes veteranos, y valorar los saberes tradicionales en el espacio académico. Se parte del entendimiento de que los estudiantes provenientes de comunidades tradicionales, al ingresar en el espacio académico, muchas veces no se identifican ni logran verse representados en estos espacios. Las prácticas, saberes y dinámicas vividas en las comunidades tradicionales, que forman parte de su formación, son con frecuencia desatendidas por los espacios formales de educación, lo que ocasiona en estos alumnos un sentimiento de no pertenencia y dificultades de interacción, impactando en su desempeño académico y en su permanencia en la universidad.

Palabras clave: Saberes tradicionales; decolonialidad; pueblos tradicionales.

ABSTRACT

This work aims to discuss the welcoming actions carried out between 2017 and 2019 by the Affirmative Actions Coordination of the Federal University of Tocantins, in partnership with the GTIQ (Indigenous and Quilombola Working Group), with the purpose of supporting incoming Indigenous and Quilombola students, fostering dialogue between them and senior students, and valuing traditional knowledge within the academic space. The study is based on the understanding that students from traditional communities, upon entering academic spaces, often do not identify with or see themselves represented in these environments. The practices, knowledge, and dynamics experienced in traditional communities, which are part of their background, are often neglected by formal educational spaces. This situation leads to feelings of non-belonging and difficulties in interaction, which in turn affect students' academic performance and their ability to remain in the university.

Keywords: Traditional knowledge; decoloniality; traditional peoples.

I. INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto o projeto de extensão de acolhimento aos alunos indígenas e quilombolas realizado na Universidade Federal do Tocantins no triênio de 2017 a 2019. O referido projeto, realizado pela Coordenação de Ações Afirmativas e o GTIQ (Grupo de Trabalho Indígena e Quilombola), desenvolveu nesse período ações de acolhimento, interação e troca de saberes entre alunos ingressantes e veteranos indígenas e quilombolas. O intuito da ação era aproximar os saberes tradicionais trazidos por esses alunos de suas vivências no espaço acadêmico, debater sobre a lugar dos saberes tradicionais e sua valorização na academia e construir espaços de representatividade, interação e identidade com as/os estudantes.

Cabe ainda salientar a diversidade presente na instituição, que conta atualmente com mais de seiscentos alunos oriundos de comunidades quilombolas da região norte, nordeste e centro-oeste, e alunos indígenas das regiões norte e nordeste do país representados pelos povos Javaé, Karajá, Xerente, Apinajé, Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Pankará, Pankararú, Atikum, Truká, Tuxá, Guajajara.

Considerando essa realidade, a universidade carece de estabelecer ações e estratégias que contemplem essa diversidade nos processos formativos desde o ingresso, promovendo a permanência dos acadêmicos, considerando as

características regionais nas quais está inserida, garantindo assim a redução no número de retenção e evasão desses alunos e alunas, estabelecendo uma maior proximidade entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico.

Os alunos, ao ingressarem na universidade, se defrontam com um conhecimento reificado e assentado nos saberes hegemônicos e eurocêntricos, dissonantes dos saberes tradicionais, e que por vezes negam os saberes e as cosmogonias e epistemologias não hegemônicas relegando lugar secundário a esses saberes no espaço acadêmico. Frente a isso, as atividades desenvolvidas contaram com ampla participação de acadêmicos e lideranças das comunidades tradicionais, no sentido de avaliar as políticas de inserção destes alunos na universidade, construir estratégias de valorização e interlocução a partir do diálogo e a troca de saberes.

2. OS SABERES TRADICIONAIS E O ESPAÇO ACADÊMICO

Quando nos remetemos aos espaços formais de educação, sejam eles de educação básica ou mesmo no ensino superior é importante nos questionarmos sobre o lugar dos outros saberes nas práticas e currículos oficiais. Mesmo com a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino brasileiro a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e posteriormente a Lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, não há uma efetividade na abordagem desses temas como relevantes no cotidiano escolar. Podemos elencar uma miríade de fatores que interferem nessa efetivação, passando pela ausência de materiais didáticos, pela fragilidade nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, ou ainda, o não reconhecimento do legado histórico e cultural da população negra e indígena na construção identitária do país, evidenciando o racismo estrutural na sociedade brasileira na formação inicial e continuada ofertada aos professores no que se refere à abordagem do protagonismo negro e indígena, do papel dos movimentos negro e indígena, ou ainda sobre o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais desses povos e o reconhecimento e respeito à história dos quilombos e povos originários.

O tratamento adequado da temática com foco nas lutas e na resistência dos povos originários e populações quilombolas para manutenção dos territórios, da cultura e modos de ser e fazer das comunidades são fundamentais para o fortalecimento na academia, de referências sobre sua historicidade, o que contribuiria para realocar os conceitos acerca de diferença, os quais provocam processos contínuos de exclusão social desses alunos negros e indígenas.

Na contramão desse processo de reificação dos saberes eurocêntricos e negação de outras identidades e epistemologias encontramos a construção de outras narrativas e pedagogias. Segundo Arroyo:

Os movimentos negro, indígena, quilombola em sua diversidade de ações e fronteiras de luta, repõem a centralidade da raça e da etnias e da identidade racial em suas formações. Suas pedagogias passam pela desconstrução do caráter racista que perpassa os padrões de poder, de conhecimento, de cultura, de trabalho, de justiça, da apropriação/expropriação da terra, do espaço, da renda. O racismo institucional (Arroyo, 2014, p. 158).

Ainda nesse sentido (Kilomba, 2019) aponta como a violência colonial se manifesta também na academia, o que significa dizer, segundo a autora que “a academia não é um espaço neutro, nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência” (Kilomba, 2019, p. 51).

A violência citada pela autora pode se dar de forma material e simbólica, a negação do método e da ciência nos saberes tradicionais, seus signos, significados e perspectivas sobre o mundo (Kilomba, 2019, p. 51) é uma forma de manifestação dessas violências. Nesse sentido entendemos que identificar e reconhecer comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnico-racial de qualquer grupo humano” (Gomes, 2006, p. 35) são essenciais para a apreensão dos processos de recriação e reelaboração desses sujeitos nos espaços em que convivem.

A sistêmica negação do outro e sua inferiorização está diretamente ligada à perspectiva da Colonialidade do Ser, nesse sentido atribui-se a narrativa de inferioridade aos sujeitos que historicamente sofrem silenciamentos como subalternizados, oprimidos e colocados à margem da sociedade, como os negros, os índios, as mulheres, os mestiços, os LGBTQIA+ dentre outros (Alcântara, *et al.*, 2017).

A partir da ideia de hierarquização da diferença, a Colonialidade classifica e exclui os sujeitos sociais a partir das diferenças de raça, gênero, e sexualidade, o que ocasiona o apagamento, invisibilidade e não pertencimento destes em diversos espaços. O que, de acordo com Maldonado-Torres (2017), os submete como inferiores, sendo negados com relação a sua intelectualidade, racionalidade e capacidade, em contraponto ao padrão do homem europeu, branco, burguês, racional e civilizado.

Buscando romper com a monocultura e tomando como referência a ecologia dos saberes, vale discutir o espaço e as representações construídas acerca da cultura afrodescendente e indígena no Brasil, e os espaços sociais que essas mesmas expressões têm em nossa sociedade. Ainda convivemos com a negação histórica do legado sociocultural da comunidade negra e povos indígenas na construção da identidade do país, dessa forma os processos de desqualificação, estereotipação e preconceito em relação às manifestações, usos e saberes culturais de raiz africana e indígena, são perceptíveis em discursos e práticas correntes também no espaço acadêmico.

Os valores e a perspectiva afro-brasileira e indígenas estão, de certo modo, na contramão dos valores civilizatórios europeus, isto por trilhar outro viés no que se refere à percepção de “bem viver”, de relação com o ambiente, com espaço-tempo e território. Petit (2015) ressalta que a cosmovisão africana e a tradição oral, historicamente desvalorizadas no Brasil, não são ensinadas na educação formal, o contato que se estabelece com suas tradições acaba se concretizando no espaço familiar e comunitário, segundo a autora “nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em artes tradicionais (artesanais), festas populares e em toda sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo”.

O mesmo acontece com os acadêmicos indígenas, que para além dos marcadores elencados anteriormente ainda enfrentam em muitos casos a barreira linguística, isso considerando que para muitos desses alunos a língua portuguesa não é sua língua materna, se configurando como segunda ou terceira língua, dado ao fato de que em seus territórios, em suas sociabilidades se utilizam das línguas originárias de seu povo, tendo contato com a língua portuguesa somente quando acessam a educação formal.

Macedo (2007) afirma que a educação, na etnoeducação crítica é entendida como um acontecimento cultural, no qual o indivíduo e o grupo social em que ele está inserido são elementos indissociáveis em um conjunto de práticas e saberes que dimensionam a própria existência humana. Dessa forma podemos afirmar, segundo o autor, que a educação se configura por existencialidades individuais e coletivas, por sua vez, carregadas de imanências históricas, criadoras de mais subjetividades e mais cultura.

Nessa perspectiva todas as trocas de saberes, práticas e conhecimentos que se tem dado neste processo apontam para as dinâmicas sociais da/na comunidade. Segundo Macedo (2005, p. 28), como “um conjunto de interpretações compartilhadas pelos quais os indivíduos produzem sentido simbólico para a sua vivência uns com os outros”. Neste contexto:

A educação é realizada e vivenciada por pessoas com etnométodos construídos a partir de seus universos culturais, como grupos de fato, que traduzem incessantemente as pautas da vida, mobilizados por suas referências e histórias (Macedo, 2005, p. 28).

É a partir da perspectiva decolonial que as ações ora apresentadas foram construídas, tangenciando uma construção horizontalizada, com saberes diferentes tratados de forma não hierarquizadas e para além disso, promovendo espaços de narrativas não hegemônicas que se descolam do eurocentrismo teórico, do universalismo etnocêntrico e do positivismo epistemológico e marcam no espaço acadêmico lugares outros e narrativas outras, a partir de sujeitos que se autorizam a outras vozes e outras narrativas não hegemônicas.

3. OUTROS SABERES, OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

Levando em consideração as questões aqui apresentadas deu-se início no ano de 2017 às atividades referentes ao projeto de acolhimento dos acadêmicos indígenas e quilombolas no âmbito da UFT, com a realização do “III Seminário Indígena: diálogos de saberes” entre os dias 8 e 10 de abril do mesmo ano, e as Calouradas indígena e quilombola, também em 2017, e semestralmente nos dois anos subsequentes. A ação que contou com a participação de estudantes indígenas e quilombolas, lideranças dos povos tradicionais, professoras e professores pesquisadores da área e comunidade acadêmica em geral, iniciou com a realização do “Círculo de Abertura: saberes tradicionais na universidade – desafios da atualidade”, o encontro contou com a presença do professor da Universidade de Brasília (UnB), José Jorge de Carvalho, que dialogou sobre as múltiplas possibilidades de inclusão a partir da pedagogia intercultural nos meios acadêmicos, o pesquisador ainda afirmou que: “Se jovens negros e indígenas estão agora entrando no ensino superior para aprenderem conhecimentos de base ocidental, o Encontro de Saberes propõe a inclusão dos próprios conhecimentos provenientes das comunidades negras e indígenas nas universidades, ampliando o leque epistemológico legitimado pela academia” (Carvalho, J. J. de. Depoimento oral).

As demais atividades realizadas durante o Seminário orbitaram em torno dos saberes tradicionais. Dessa forma o Seminário foi aberto com a realização do Toré, realizado por alunos indígenas dos Povos Atikum, Pankará e Pankararu tendo como mestra a liderança e professora da educação escolar indígena no Estado do Pernambuco, Maria Massarello Nunes. Após o ritual de abertura e da palestra inicial, foi realizada uma Feira da Cultura Popular e exposição artístico-cultural.

No sentido de construir um espaço dialógico e de escuta sensível das demandas dos povos tradicionais foi realizado durante o Seminário também um Círculo de debate trazendo a temática: “Educação e Comunidade”, durante o qual foi debatido sobre os desafios e perspectivas da educação indígena, educação não indígena e ensino superior. Participaram do debate Adriano Dias Gomes Karajá (Presidente Conselho Estadual de Educação), Renato Yahé-Krahô, Maria Massarello Nunes (Liderança Atikun) e Maria Alderes Gonçalves Ribeiro (Liderança Kraô-Kanela).

Além da abordagem sobre educação e comunidade foram realizados debates sobre os direitos indígenas no âmbito da educação formal e no concernente ao direito aos territórios e o impacto dos grandes empreendimentos nos territórios tradicionais, participaram do Círculo de conversa o Procurador Álvaro Manzano (Ministério Público Federal), Josimar Sitbró (Conselheiro de Educação Escolar Indígena) e Jailson De Brito Oliveira Xerente (Bacharel em Direito).

As atividades do último dia do encontro foram marcadas por um círculo de conversa discutindo a temática: “Ser estudante indígena na UFT” com representantes Indígenas do GTIQ (Grupo de Trabalho Indígena e Quilombola), UNEIT (União dos Estudantes |Indígenas do Tocantins) e representantes do Ministério Público Federal. Os acadêmicos apontaram os elementos que entendem como dificultadores para sua permanência na universidade, dentre estes podemos citar: interação entre estudantes e os professores; processo de Ensino e Aprendizagem; acompanhamento pedagógico; interação dos saberes tradicionais e científicos; problemas financeiros; preconceito e discriminação; dificuldades com a Língua Portuguesa para a realização de leituras, escrita, interpretação, debates, seminários; bloqueio/Inibição em sala de aula decorrentes da diferença cultural: baixa participação em seminários, nas aulas, debates; desconhecimento da instituição acerca da cultura indígena e quilombola, o que gera indiferença na relação pedagógica discente/docente, prejudicando o desempenho acadêmico dos discentes.

As demandas elencadas pelos/pelas estudantes nos levam a analisar as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos sociais, entendendo que ela é infrutífera se não tiver em vista as relações de tensão e poder que se estabelecem no campo acadêmico, uma vez que essas relações se caracterizam muitas vezes pela noção de pertença/não pertença, inclusão/exclusão, de ser em relação ao outro. Essas tensões estão espalhadas e fluidas em todos os cenários e espaços partilhados no cotidiano. A forma como os grupos sociais veem e percebem os costumes, as crenças, os fazeres, as semelhanças e diferenças estabelece as relações de pertença ou não pertença,

determinando os encontros e desencontros, o espaço e entrelugar que se permitem ocupar e designam a outros que não os seus. Segundo Silva (2000) as questões referentes à identidade, à diferença e ao outro, são problemas de ordem social, pedagógica e curricular:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço de ensino, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (Silva, 2000, p. 97).

Nesse sentido (Costa, 2011) afirma que: Fé, ancestralidade, sagrado, historicidade, oralidade, comunitarismo, hierarquia, ritual, tradição, alegria e devoção fazem parte da pedagogia que se configura nos espaços de pertença desses sujeitos. (p. 40), faz-se assim necessário, trazer essas vivências, essas experiências e histórias para o espaço acadêmico, por meio da tradição oral e das cosmogonias que constituem as comunidades tradicionais.

O Círculo de encerramento do Seminário teve como tema: Patrimônio Material, imaterial e o Impacto do Agronegócio na Segurança Alimentar dos Povos Indígenas com a participação de Vanessa Xerente, Wagner Krahô (lideranças indígenas), Daniel Barbosa (Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutrição) e Luana de Sousa Oliveira (docente do Instituto Federal do Tocantins).

Trazer para o espaço da universidade o debate sobre as questões que afetam a segurança alimentar e o patrimônio material e imaterial dos povos indígenas, a partir de suas percepções em interlocução com os saberes acadêmicos, possibilita a descentralização da abordagem a partir de uma narrativa unilateral e sob o olhar do colonizador, para uma outra perspectiva: daqueles que estão nos territórios, vivenciam os impactos dos grandes empreendimentos em suas vidas e são mantenedores legítimos de seu patrimônio e toda a gama de sentidos, signos e significados a eles atribuídos.

4. IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

No sentido de construir espaços de acolhimento e pertença foi realizado nos anos de 2018 e 2019 três Calouradas Indígena e Quilombola buscando

acolher e integrar os alunos a partir de suas vivências, garantindo a não ruptura entre os saberes tradicionais e práticas culturais no espaço acadêmico.

A percepção dos alunos ingressantes foi de pertença e ambientação mais propositiva no espaço acadêmico, segundo Lucas Jordan Serrão, calouro do curso de Teatro, o espaço acadêmico lhe pareceu acolhedor: “Estou com bastante expectativa, pois pretendo aprender com os professores e meus colegas. Espero que eu goste do curso, porque pelo menos da universidade, já estou gostando” (L. J. S. Testemunho oral).

Alunos veteranos que participaram das atividades de acolhimento também se posicionaram quanto a sua percepção e como as ações impactavam sua permanência na universidade: Miranda Gabriela David, acadêmica do 6º período do curso de Nutrição relatou que na época do seu ingresso teve dificuldades de adaptação ao espaço acadêmico.

Hoje não temos problemas de adaptação, pois a relação com os colegas é muito boa. A principal coisa para os indígenas que estão entrando agora é procurar todo o suporte possível, inclusive, os monitores, que estão mais preparados e possuem uma capacidade maior para ensinar até mesmo com orientações de como se inscrever em auxílios, obter carteirinhas estudantis, entre outros. Buscar essas pessoas facilita nossa vida na universidade (M. G. D. Testemunho oral).

Partindo das cosmogonias das populações tradicionais, as atividades foram precedidas de ritualísticas de iniciação/abertura dos trabalhos, com a realização de preparação do ambiente com cantorias, uso de ervas medicinais e evocação aos/as ancestrais e encantados. Os rituais acontecem nesse caso em atividades circulares, cantorias (toantes e ladainhas) seguidas de movimentos rítmicos, palmas e batidas do maracá, bem como a sacralização do ambiente com o uso de defumadores.

Vale ressaltar que elementos como a circularidade, religiosidade, corporeidade, oralidade, musicalidade, memória, ludicidade e cooperativismo são elementos fundantes dos valores civilizatórios afro-brasileiros e dos povos originários. Considerando que as práticas e experiências formativas nas universidades muitas vezes são totalmente dicotômicas a esses valores, as vivências e interações proporcionadas nessas atividades fortalecem a coletividade e a identidade desses alunos e alunas na academia.

Nesse aspecto recorro a Sodré e sua fala quanto à dança, a festa e sua função de contínua renovação e reatualização coletiva impregnadas nos saberes presentes no culto. Segundo o autor: “A dança, o rito e o ritmo, territorializa sacralmente o corpo do indivíduo, realimentando-lhe a força cósmica, isto é, o poder de pertencimento a uma totalidade integrada” (Sodré, 1988, p. 24).

Além das atividades citadas anteriormente fizeram parte da programação exposição de artefatos produzidos pelas comunidades tradicionais, pintura corporal, e o Cine Maloca, que se caracteriza como parte das atividades de acolhimento, com exibição de filmes e documentários produzidos sobre aspectos culturais de populações indígenas e quilombolas presentes na universidade. Os debatedores foram acadêmicos das próprias comunidades e diretores dos documentários. Entre os documentários exibidos estão “Chuva é Cantoria na Aldeia dos Mortos” e “Samba de Cacete-Alvorada Quilombola”.

O Projeto contou ainda com encontro com reitor, pró-reitores e coordenadores de curso, falas de incentivo de veteranos aos calouros indígenas e quilombolas, apresentação da Coordenação de Ações Afirmativas, apresentação dos calouros e programação cultural.

Uma das atividades realizadas no ano de 2018 foi a pintura do espaço que sedia o GTIQ, na ocasião estudantes indígenas fizeram pinturas no interior da sala e nos corredores de bloco com símbolos que representam seu povo e seus clãs. Durante a pintura, o acadêmico do Curso de Direito, Ivan Guarani, falou sobre a importância da “identificação” presente na pintura cultural e seus signos e significados: “Aqui tem vários povos, cada povo faz a sua pintura, a gente se identifica, a gente se vê em cada pintura dessas aqui”.

Além das ações realizadas no campus de Palmas, atividades de acolhimento foram realizadas também em outros *campi* da universidade. Com o objetivo de integrar a universidade por meio dos valores da diversidade cultural, do respeito às diferenças e da valorização dos povos e culturas indígenas e quilombolas do estado do Tocantins, estudantes indígenas e o PET (Programa de Educação Tutorial) Indígena do Campus de Porto Nacional organizaram o III Seminário Acadêmico Indígena. O evento abordou temas fundamentais sobre as questões indígenas no Brasil como: cultura, tradições, direitos indígenas, ações e políticas indigenistas. A programação contou com apresentações culturais, palestras, mesas-redondas e oficinas. No campus de Tocantinópolis foram realizadas pelo Comitê Local de Ações Afirmativas, atividades de acolhimento nas quais acadêmicos indígenas e quilombolas abordaram os desafios e as contribuições da formação acadêmica para suas vidas e para suas comunidades.

As ações que foram propostas fortalecem a perspectiva de que a academia não se constitui como espaço de neutralidade quando se refere às escolhas epistemológicas e curriculares. Costa compreende o currículo e seus componentes como um “conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (2005, p. 10). Ainda nesse contexto Nascimento afirma que:

Embora tenhamos atualmente na educação vertentes que apontem para a importância de “cosmogonias integradoras”, para outras epistemologias, para a coletividade, para a educação transdisciplinar e o pensamento complexo, a escola ainda nega os valores civilizatórios das comunidades tradicionais, nomeados, por vezes, como folclóricos, incipientes, supersticiosos. Insisto em dizer que, para além de teorizar o que tem sido nomeado com uma “nova maneira de perceber o mundo”, as comunidades tradicionais vivenciam em seu cotidiano o pensamento complexo. Sustentabilidade, integratividade, outras epistemologias não são teorizadas, mas vividas pelos povos indígenas, comunidades quilombolas e povos de terreiro (Nascimento, 2017, p. 243).

Nosso intuito nesse caminhar é a concretização do espaço acadêmico como lugar da diversidade, lugar de validação e coabitação de narrativas, epistemologias e fazeres outros. E para isso basta abrir os olhos para ver, apurar os ouvidos para ouvir e se permitir vivenciar e sentir a construção nessas espacialidades de narrativas contra hegemônicas e da tecitura de outras textualidades e saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonacci, M. M. (2015). *Memórias ancoradas em corpos negros* (2ª ed.). São Paulo: EDUC.
- Arroyo, M. (2018). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias 2*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bispo, A. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília: INCT.
- Costa, J. B. (Org.) *Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntico.
- Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 51-73.
- Gomes, N. (2018). *O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & N. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 223-246). Belo Horizonte: Autêntica.

- Gonzales, L. (2018). *Por um Feminismo Afrolatino-americano* Rio de Janeiro: Zahar.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação. Episódios do racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad*. Buenos Aires: Del signo.
- Miranda, C. (2017). Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionários e insurgencia en afroamérica. In R. C. Septien *et al.* *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Nascimento, S. (2017). *Entre o Sentido e o Vivido na Escola: uma experiência formativa na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Oliveira, L. F. (2012). *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio.
- Petit, S. H. (2015). *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*. Fortaleza: EDUECE.
- Quijano, A. (2014). (Ed.). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina*. Lima: Editorial Universitária.
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Almedina.
- Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: EDUCAÇÃO
BILÍNGUE E O ENSINO DE LIBRAS PARA
SURDOS NA ESCOLA AMAZÔNICA

*Educación y diferencia: educación
bilingüe y la enseñanza de Libras para
personas sordas en la escuela amazónica*

Education and difference: bilingual
education and the teaching of Libras for
the deaf in the Amazon school

MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA
MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS
Universidade Federal do Amazonas (UFAM, Brasil)

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar a implementação do ensino de Libras na sala de recursos bilíngue, assim como identificar as diferentes concepções sobre a surdez, e a formação do docente. A organização escolar dos surdos foi regulamentada no Decreto 5.626/05 e normatiza que esta deve acontecer em escolas bilíngues, salas bilíngues ou em escolas inclusivas. O discurso hegemônico sobre a pessoa surda está firmado na visão do audismo. Entretanto, destacamos a importância da resistência deste grupo minoritário linguístico fundamentado na epistemologia da diferença de produzir conhecimentos pelas experiências visuais com seus pares. A pesquisa foi de campo e adotou-se como técnica o questionário com dois professores e a análise documental.

Palavras-chave: Diferença; educação bilíngue; libras; surdez; Amazônia.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la implementación de la enseñanza de Libras en la sala de recursos bilingüe, así como identificar las diferentes concepciones sobre la sordera y la formación del docente. La organización escolar de los sordos fue reglamentada por el Decreto 5.626/05, que establece que esta debe realizarse en escuelas bilingües, aulas bilingües o en escuelas inclusivas. El discurso hegemónico sobre la persona sorda está fundamentado en la visión del audismo. Sin embargo, destacamos la importancia de la resistencia de este grupo minoritario lingüístico, que, basado en la epistemología de la diferencia, produce conocimientos a partir de las experiencias visuales con sus pares. La investigación fue de campo y se adoptó como técnica el cuestionario aplicado a dos profesores, además del análisis documental.

Palabras clave: Diferencia; educación bilingüe; lengua de señales; sordera; Amazonia.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the implementation of Libras (Brazilian Sign Language) teaching in the bilingual resource room, as well as to identify different conceptions of deafness and teacher training. The schooling of deaf students was regulated by Decree 5.626/05, which establishes that it should take place in bilingual schools, bilingual classrooms, or inclusive schools. The hegemonic discourse about deaf people is grounded in the perspective

of audism. However, we highlight the importance of the resistance of this linguistic minority group, which, based on the epistemology of difference, produces knowledge through visual experiences shared with their peers. The research was field-based and adopted questionnaires with two teachers as its main technique, along with documentary analysis.

Keywords: Difference; bilingual education; Libras; deafness; Amazon.

I. INTRODUÇÃO

O estudo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, bem como de estudos relacionados ao grupo de pesquisa NEPPD (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial) e ao grupo de pesquisa “Crianças, infâncias e Educação na fronteira Amazônica” e, por fim, das experiências na disciplina de Libras, ministrada, no Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, nos cursos de licenciaturas.

A educação dos estudantes surdos está estabelecida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que recomenda que a educação especial tenha caráter transversal complementar ou suplementar. O mesmo documento está embasado no texto jurídico, expondo o Decreto Federal 5.626/05, que orienta a inclusão dos surdos e enfatiza a educação bilíngue na sala comum com a presença do serviço de intérprete em Libras, e com os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Souza & Matos, 2020).

Em se tratando dos educandos surdos, o Decreto 5626/2005 estabelece que a oferta da organização dos surdos deve acontecer em língua de sinais, no caso do Brasil, em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Este idioma deve ser a língua de instrução do processo de ensino aprendizagem, visando o desenvolvimento nas dimensões linguísticas, cognitivas, culturais e sociais dos indivíduos surdos.

2. O ENSINO DE LIBRAS

Para abordar o conceito de Libras, recorreremos aos estudos de Silva (2012) sobre a Lei 10.436 de 2002, esta lei reconhece e institucionaliza a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

A Libras foi legitimada juridicamente como meio de comunicação dos surdos, pois eles utilizam outro canal de comunicação, o visuoespacial, com

gramática própria diferente do canal de comunicação dos ouvintes que é “oral-auditivo”. Sendo assim, os surdos têm uma diferença na comunicação com seus pares e ouvintes. Os surdos, por meio da interação da comunicação, compartilham experiências visuais, inter-relacionam com o conhecimento e com seus pares e produzem conhecimento.

No Brasil, temos como premissa oficial que a educação inclusiva dos estudantes surdos no processo educacional deve acontecer com a seguinte organização: em escolas bilíngues, salas de recursos e/ou escolas inclusivas. No processo de inclusão, Doziart *et al.* (2011, p. 27) salienta que “a inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas”. A língua de sinais é fundamental, mas não como um fim em si mesma, devendo ser usada levando em consideração os modos próprios dos surdos se comunicarem com seus pares constituidores da minoria linguística, a cultura, a identidade, artefatos culturais e as outras formas e sentidos que culminam na produção de conhecimento por meio da poesia, literatura, contos, mitos, piadas etc.

Apesar do Brasil, na atualidade, ter um discurso sobre a importância da pluralidade cultural existente nas diferentes regiões brasileiras, ainda permanece, nos discursos oficiais, a Língua Portuguesa como a língua que foi e continua a ser imposta às diferentes populações, etnias e grupos linguísticos, a fim de enaltecer a prática monolíngue e monocultural para a dominação dos grupos plurilíngues de forma ditadora. Cabe ressaltar que, no ano de 2002, a Libras também foi oficializada como língua da comunidade surda brasileira (Sperb & Thoma, 2012).

O Decreto 5626 (2005) define a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”. Neste sentido, a Libras torna-se um elemento crucial para a comunicação entre as pessoas surdas e seus pares e com os ouvintes usuários de Libras. De acordo com Souza e Matos (2020, p. 87), “a língua de sinais é entendida como condição *sine qua non* para que ele [o surdo] tenha plena participação nas atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem”.

A adesão da língua de sinais na instituição escolar como língua de instrução é mais uma ferramenta crucial para que os educandos surdos tenham o acesso e a permanência às atividades curriculares. Adotar a Libras na escola é reconhecer o surdo na sua diferença, na sua forma de apreender e compreender o seu entorno e interagir nos contextos sociais da comunidade surda e do ouvinte.

De acordo com Skliar (2017, p. 104), “o reconhecimento final dos surdos e da sua comunidade linguística só pode assegurar-se a partir do reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de Bilinguismo”.

Nesse contexto, o surdo não é visto como deficiente, mas, com uma diferença política (Skliar, 2017), como pertencente a uma minoria linguística que necessita da língua de sinais como mediação para a aprendizagem e para relacionar-se com o professor, com o aluno, com o mundo e com o conhecimento. Tendo isto, é relevante valorizar a comunidade surda e associações de surdos, compartilhando experiências visuais, conhecimentos linguísticos e culturais com seus pares surdos e ouvintes bilíngues, possibilitando, assim, a alteridade e subjetividade do surdo. As pessoas surdas, em interação entre si e com os ouvintes fluentes em Libras, pela mediação da Libras, trocam ideias, conhecimentos, valores e vão configurando sua identidade e alteridade, enfim, a cultura pode ser experimentada de forma visuoespacial pelos sujeitos.

Isso se faz relevante para que o surdo não se veja como um problema no espaço escolar, mas que o espaço escolar passe a ser um problema, quando não oferece condições adequadas para oportunizar a igualdade no acesso, por meio do respeito à diferença do educando surdo em ter uma forma específica de apropriação do conhecimento, que é a língua de sinais. Cabe salientar que este espaço escolar está regulado por relações hegemônicas mais amplas, ou seja, nas lutas sociais e correlações de força oficializadas nas políticas educacionais e de inclusão com o intuito de colonizar e oprimir um grupo linguístico em favor de práticas homogêneas da língua, cultura e da identidade.

Os surdos devem ser representados a partir do olhar da diferença, visto que apreendem, interagem com e no mundo por meio das experiências visuais e de sua língua materna (Skliar, 1999). A partir da sua língua materna, interagem com o objeto cognoscente e com seus pares, assim, construindo cultura. Por isso, não podemos mais conceber os surdos como incapazes, coitadinhos, impotentes, mas como indivíduos que têm diferenças, identidade e cultura. Estas diferenças muitas vezes são ofuscadas nas relações de poder no movimento de grupos dominantes com visões de mundo antagônicas a dos grupos surdos. A comunidade surda tem constante militância e resistência para abrihantiar sua língua e artefatos culturais para além do território fixo, alcançando o território ideológico e cibernético nas redes sociais.

Contudo, estes têm singularidades e especificidades quando criam mecanismos significativos que possibilitam uma comunicação na forma de interação e relação com o outrem e com a natureza. Strobel (2008, p. 24) salienta

que “cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição da cultura surda e das almas”.

Portanto, para educar os surdos com o olhar na heterogeneidade, nas diferenças culturais e linguísticas dos discentes, a escola deve contribuir para a construção da identidade e alteridade de seus educandos por meio de práticas fomentadoras da valoração da língua de sinais.

2.1. *Libras no Atendimento Educacional Especializado*

A educação dos surdos é um direito inquestionável, pois está fundamentado internacionalmente na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (Unesco, 1945), na Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), e na Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (2006). Estes documentos internacionais orientam a política de inclusão nas instituições escolares no Brasil.

As orientações nos documentos oficiais brasileiros como a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) estabelecem a importância da Libras para os estudantes surdos, que reivindicam a Libras para além de recurso de acessibilidade, mas como língua de instrução, explicitado no Congresso Latino-americano para a educação bilíngue de surdo, realizado no Rio Grande do Sul, no ano de 1999 (Sperb, 2012). O evento, em tela, foi relevante porque culminou em um consenso por parte de surdos, usuários de língua de sinais, pesquisadores, familiares concernentes à educação que os surdos almejam.

Neste contexto, a educação dos surdos não deve ser feita somente em uma única visão na educação especial, como previa os serviços de reabilitação nas escolas especiais e classes especiais, pois os discursos que sustentavam esta forma de educação para surdos estão embasados na filosofia clínico terapêutica, no modelo do oralismo e com o foco na deficiência.

Os surdos, de forma organizada no e do movimento surdo, associações e a comunidade surda no geral, lutam para ser reconhecidos como minoria linguística e cultural que precisa de uma educação bilíngue que atenda suas especificidades, diferenças linguísticas, políticas, históricas e culturais.

Dessa forma, o movimento surdo, como forma de resistência política, linguística e cultural, conquistou a aprovação do Decreto 5626/05, que marca territórios de atendimento educacional especializado para os surdos em escolas

bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas. Estas escolas podem receber estudantes ouvintes e surdos desde a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, porém é crucial para o bom desempenho linguístico, cultural e psicossocial, a presença de professores surdos bilíngues, uma vez que estas crianças, em sua maioria, são filhas de pais ouvintes e chegam à escola sem contato com a língua.

Após os primeiros anos da criança surda, o documento orienta que estes estudantes podem receber educação em escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de libras e língua portuguesa.

O processo educacional também pode ser realizado em escolas e classes de educação bilíngue no artigo 22, parágrafo primeiro: “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Também está disposto no Decreto 5626(2005) sobre a escolarização para os surdos no AEE, no contraturno, no sentido de promover o desenvolvimento complementar do currículo com a utilização das TICD (Tecnologias de Informação e Comunicação Digital).

Para que o AEE se torne um espaço bilíngue deve-se buscar alternativas de ensino que valorize a Libras como língua de instrução, estratégias e recursos que respondam às suas especificidades. Neste mesmo espaço, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e com uma metodologia constrativa entre as duas línguas e com recursos de visualidade.

Portanto, diante das orientações para a escolarização dos surdos não há um consenso, mas um conflito, devido a oferta de atendimento educacional estar arraigada a visões de mundo diferentes. Visões colonizadoras por parte dos ouvintes e que priorizam as políticas de inclusão de forma homogênea de direção em relação ao modelo de projeto político pedagógico para surdos na ótica do audismo, do oralismo, da cura da pessoa com deficiência ao ser reabilitada com tecnologias, como aparelho de amplificação sonora que corrigem a audição e o treinamento da fala e da leitura labial. Por outro lado, a visão dos surdos é completamente antagônica, por uma escola pensada com os surdos e não para surdos, a qual reconheça a língua de sinais como língua

de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, a cultura, a experiência visual, artefatos culturais, a identidade e o ensino pela visualidade.

3. METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizado foi a pesquisa de campo, com observação direta, visto que ela proporcionará uma aproximação ao fenômeno investigado que é analisar como está sendo desenvolvido o Ensino de Libras numa sala de atendimento educacional especializado (AEE) para surdos no município de Tabatinga/AM.

O fenômeno será investigado por meio de uma abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo (2012, p. 21), “trabalha com universos de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores, e das atitudes”. A utilização da abordagem qualitativa se justifica pela tentativa de captar os fenômenos para além dos dados quantitativos estáticos, mas buscando perceber nas teias das relações do dia a dia da sala de aula como está sendo desenrolado o processo de ensino de Libras para os aprendizes surdos.

Adotar-se-á como técnica de produção das informações a pesquisa bibliográfica, uma vez que foram feitas leituras preliminares com o intuito de compreender de que forma deve acontecer o ensino da Libras para surdos na sala de atendimento educacional especializado.

De acordo com Oliveira (2008, p. 69), pesquisa bibliográfica é: “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

A pesquisa foi realizada na sala do AEE, haja vista ofertar a sala de Atendimento Educacional Especializado para surdos, localizada na zona urbana do município de Tabatinga/AM. No que concerne ao tempo de duração da pesquisa foi equivalente ao período de 2017 e continuou até 2019.

Quanto às técnicas de produção de informações, foram utilizadas três: 1) a observação; 2) questionário 3) análise documental. A primeira foi a observação direta (Chizzotti, 1995), de forma descritiva densa e crítica, visando detectar o fenômeno nas diversas situações que se dão no ensino da Libras na prática docente realizada no Atendimento Educacional Especializado – AEE para surdos. Salienta-se que, prioritariamente nesta técnica, utilizar-se-á como

forma de registro das informações o caderno de campo. A segunda técnica desenvolvida foi o questionário, realizado com dois professores da sala de atendimento educacional especializado, com o objetivo de perceber o objeto em estudo que é o ensino da Libras, metodologias e recursos desenrolados neste espaço com os surdos. O uso do questionário também ajudou a detectar a formação dos professores que atuam no AEE para surdos.

E, por fim, a terceira técnica de coleta de dados foi a análise documental, fazendo uso da Lei 10.436/2002, do Decreto 5626/2005 do município de Tabatinga, do Projeto Político-Pedagógico do AEE, do Plano de ensino, das Resoluções do CME referentes ao tema e documentos da escola como o censo escolar. Quanto ao sujeito da pesquisa participaram os professores da sala do Atendimento Educacional para surdos.

4. RESULTADOS

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Tabatinga, localizada no Estado do Amazonas, Região Norte do Brasil. De acordo com o IBGE (2010), a estimativa da população Tabatinguense é de aproximadamente 52.272 habitantes. No mesmo documento informa que a estimativa populacional no ano de 2018 é de, aproximadamente, 64.488 pessoas.

Sobre a população surda brasileira, o programa televisivo Fantástico (2018) abordou acerca da temática, tratando sobre a importância da Libras para os surdos, exibindo uma matéria no dia 04 de novembro de 2018. Dessa forma, confirmou que a população surda brasileira possui o quantitativo de 9,7 milhões, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010).

O censo do IBGE (2010) ainda aponta que 2 milhões da população possui deficiência auditiva severa. Pesquisas apontam que estes números devem somente aumentar. Cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população brasileira. No município de Tabatinga, no Estado do Amazonas/AM, encontra-se, de acordo com o censo do IBGE (2010), a estimativa de 325 pessoas surdas existentes.

Encontra-se, no Centro Integrado de Educação Especial e Inclusiva (CIEEI), o quantitativo de 12 alunos que apresentam algum grau de deficiência auditiva, matriculados e distribuídos na instituição da seguinte forma, em dois turnos: 6 no turno matutino e 6 no turno vespertino (Ramos, Souza & Matos, 2022).

O CIEEI atende alunos com deficiência visual, intelectual, física e transtornos do desenvolvimento global. Ele organiza a escolarização de surdos conforme as orientações das Políticas de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008). Possui uma sala com fonoaudiólogo, fisioterapeuta, gestor e professores. Neste espaço tem uma sala que atende a 12 estudantes surdos matriculados no contraturno em escolas regulares e 114 alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto a oferta de escolarização para os surdos, o Plano Municipal de Educação de Tabatinga, através da Lei nº 718, de 23 de junho de 2015, fundamenta integralmente no Plano Nacional de Educação a Lei 13.005/2014. Este documento é contraditório e conflitivo, visto que, apesar da meta 4, no item 4.7, estabelecer um regime de colaboração com a União e o Estado para a oferta de educação bilíngue, tendo Libras (L1) e a segunda língua, a Língua Portuguesa (L2), em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, conforme o Decreto 5626/05, os documentos permitem perceber que o CIEEI está organizado para o atendimento do AEE numa sala específica para surdos.

A oferta da educação para surdos sempre foi cercada por movimentos conflitivos de duas correntes filosóficas advindas da pedagogia da correção e da pedagogia surda como resistência da comunidade surda como espaço contra hegemônico de reconhecimento das diferenças no modo de aprender e produzir dos surdos, considerando sua cultura, língua, identidade e experiências visuais (Sperb, 2012).

Com relação a formação inicial dos professores que atuam nesta sala de aula, evidenciou-se que o professor Caju tem formação em licenciatura em educação física e especialização em educação especial e inclusiva. A professora Manga tem formação em pedagogia e especialização em Libras.

No que concerne à formação dos professores do CIEEI, possuem capacitação para atuar na sala de AEE, com os alunos surdos, pois um professor tem formação continuada na área de Libras, conforme o Decreto 56256/05.

Na aula da professora Manga, ela trabalhou em Libras com sequência lógica (início, meio e fim), com o auxílio de uma história, intitulada: “Branca de Neve e os Sete Anões”. Ela mostrou aos estudantes imagens da mesma história contada em Libras para colarem no caderno, estruturando em sequência a história de acordo como foi contada. Nesta atividade evidenciou-se que

alguns alunos ainda apresentaram dificuldades em relacionar e/ou reproduzir a sequência lógica da história (início, meio e fim).

Quanto aos recursos utilizados foi constatado computador, celular, data show, jogos, imagens, cartazes. Estes recursos são importantes na mediação para a aquisição da aprendizagem dos surdos, conforme Campello (2008 apud Sperb, 2012, p. 64) os intitulando com a expressão de “ensino da visualidade”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos têm direitos fundamentais, principalmente à educação de qualidade que o possibilite um desenvolvimento para a independência e para prosseguir seus estudos ao nível mais elevado, o permitindo assim ser crítico e participativo no meio em que vive.

Neste estudo foi evidenciado que a escolarização dos surdos no CIEEI está em direção às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), visto que o atendimento na sala do AEE aos estudantes surdos acontece no contraturno à escolarização na escola inclusiva. Este atendimento não é substitutivo ao da escola comum. Quanto à formação dos professores, foi notório que uma das professoras tem especialização em Libras e o outro tem formação com especialização em educação especial e inclusiva. Em relação às atividades, estas foram feitas em Libras. Portanto, o artigo exposto é ainda uma primeira aproximação desta pesquisa e, por isso, não se esgota neste texto, pois temos a necessidade de dar continuidade nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, C. A. G. (2018). A trajetória da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Município de Tabatinga/Am. In M. A. C. Pinto (2018). Tabatinga: do conhecimento à prática pedagógica (p. 77-90). São Paulo: Alexa.
- Chizzotti, A. (1995). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez.
- Decreto nº 5626 de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098. (2005). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm.
- Decreto nº 7.611. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. (2011) Brasília. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/>.

- Dorziat, A., Araújo, J. R., & Soares, F. P. (2011). O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In A. Dorziat. Estudos surdos: Diferentes olhares (p. 20-60). Porto Alegre: Mediação.
- FANTÁSTICO (2018). Projeto Libras. São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1goULaLBH5U>.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). www.ibge.gov.br/.
- Inhape, A. S., & Souza, M.F. N. (2017-2018). O ensino da Libras na sala de Atendimento educacional para surdos no Município de Tabatinga/Amazonas. Relatório de Iniciação Científica, da Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Lacerda, C. B. F., & Santos, L. F. (2013). Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos. São Paulo: Edufscar.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. (2002). Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>.
- Lei nº 13.146 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Lodi, A. C., & Lacerda, C. B. F. (2014). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação.
- Manaus, Secretaria do Estado e do Direito da Pessoa com Deficiência. <http://www.seped.am.gov.br>.
- Minayo, M. C. de S. (2012) Pesquisa social: teoria, método e criatividade (25ª ed.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Cruz, C., Neto. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. S. Minayo (Org.) Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade (pp 51-66). Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, M. M. (2008). Como fazer pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Vozes.
- Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva. (2008). Brasília. Recuperado em 20 fevereiro de 2022 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Ramos, A. L., Souza, M. F. N., & Matos, M. A. S. (2022, 7 de julho). Atendimento Educacional Especializado: os desafios no processo ensino e aprendizagem em Tabatinga-Am. In Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC, 5(1), 319-326). Recuperado em 20 fevereiro de 2022 de <https://periodicos.ufam.edu.br>.
- Silva, C. A. A. (2012). Cultura surda, agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Editora Terceiro Nome.
- Skliar, C. (1999). A localização Política da Educação Bilíngue para surdos. In C. Skliar. Atualidade da Educação Bilíngue: processos e projetos pedagógicos (pp 7-14, 2ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

- Skliar, C. (2017) A localização política da educação bilíngue para surdos. In C. Skliar (Org.). *Atualidade da Educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos* (pp 7-14, 5ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Souza, M. F. N., & Matos, M. A. S. (2016). As bases legais da política para a educação bilíngue dos educandos surdos no município de Benjamin Constant- AM. In G. E. Rodrigues, M. Justamand, & T. S. Cruz. (Org.). *Fazendo Antropologia no Alto Solimões: gênero e educação* (pp. 77-90). São Paulo: Alexa.
- Souza, M. F. N., & Matos, M. A.S. (2020). *Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de Ensino de Benjamin Constant/AM*. São Paulo: Alexa. EDUA.
- Sperb, C. C., & Thoma, A. S. (2012). Atendimento Educacional Especializado. (AEE) e educação de surdos. *TEXTURA: Revista de Educação e Letras*, 14(25), 52-66.
- Sperb, C. C. (2012). *O Ensino de Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Strobel, K. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (2ª ed.) Florianópolis: Editora da UFSC.
- Turetta, B. R., & Góes, M. C. R. (2014). Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In A. C. B. Lodi, & C. B. F. Lacerda (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 81-98). Porto Alegre: Mediação.
- Unesco (1945). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado em 19 fevereiro de 2022 de <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>.
- Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO. Jomtien, Espanha.
- Unesco (1996). *Declaração Internacional dos Direitos Linguísticos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Barcelona. Recuperado em 19 fevereiro de 2022 de http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf.
- Unesco (2000). *Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*, Recuperado em 6 maio de 2022 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.

INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS
DE ENSINO E A FORMAÇÃO DE
MULHERES NA AMAZÔNIA

*Instituciones confesionales de
enseñanza y la formación de
mujeres en la Amazonia*

Confessional teaching
institutions and the formation
of women in the Amazon

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa, Brasil)

RESUMO

Este trabalho busca, a partir da historiografia, analisar aspectos que foram se constituindo como fundamentais para o surgimento das instituições escolares, e concomitantemente a concepção social da mulher e seu acesso à educação, assim como a influência do modelo de educação feminina proposto a partir da instalação de colégios religiosos. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e análise documental. Utiliza-se o materialismo histórico-dialético como método de interpretação. Conclui-se que, embora as mulheres tenham sido alijadas do processo educacional por séculos, conseguiram construir suas histórias e contribuir no processo educacional na região.

Palavras-chave: Instituições escolares; educação de mulheres; Amazônia.

RESUMEN

Este trabajo busca, a partir de la historiografía, analizar aspectos que fueron constituyéndose como fundamentales para el surgimiento de las instituciones escolares y, de manera concomitante, la concepción social de la mujer y su acceso a la educación, así como la influencia del modelo de educación femenina propuesto a partir de la instalación de colegios religiosos. La metodología consiste en investigación bibliográfica y análisis documental. Se utiliza el materialismo histórico-dialéctico como método de interpretación. Se concluye que, aunque las mujeres fueron excluidas del proceso educativo durante siglos, lograron construir sus propias historias y contribuir al proceso educativo en la región.

Palabras clave: Instituciones escolares; educación de mujeres; Amazonia.

ABSTRACT

This work seeks, from a historiographical perspective, to analyze aspects that became fundamental to the emergence of educational institutions and, at the same time, the social conception of women and their access to education, as well as the influence of the model of female education proposed with the establishment of religious schools. The methodology consists of bibliographic research and documentary analysis. Historical-dialectical materialism is used as the method of interpretation. It is concluded that although women were excluded from the educational process for centuries, they managed to build their own histories and contribute to the educational process in the region.

Keywords: Educational institutions; women's education; Amazon.

I. INTRODUÇÃO

A desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais com a pandemia da covid-19, cujo direito de aprender, o acesso das crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade foi negado por conta da falta de acesso à internet, pelo agravamento da pobreza, aumento da miséria, dentre outros fatores, tornou-se uma realidade muito complexa para um expressivo contingente populacional (UNICEF, 2021).

A Amazônia continua sendo território de exploração, reflexo do modelo de desenvolvimento a partir dos interesses exploratórios da sua rica biodiversidade, tendo como eixo principal a demanda capitalista, que desconsidera as reais necessidades da região e dos povos que nela habitam. Desta forma, tratar da história das instituições escolares na Amazônia requer assinalar, mesmo que sucintamente, como tem se dado o movimento contraditório de dominação e resistências que está intrinsecamente ligado às missões da Igreja na região, cujo principal objetivo inicial foi a catequização.

As análises apresentadas contribuem para a compreensão da concepção social da mulher e seu acesso à educação, assim como a influência do modelo de educação feminina proposto a partir da instalação de colégios religiosos tendo em vista que a educação feminina se configurou em um grande desafio, dado a sua exclusão em um primeiro momento. Tal concepção social, em conformidade com Lage (2016), representa a insignificância da mulher no contexto educacional.

Este trabalho compõe parte da pesquisa de Doutorado e trata da relação entre o movimento de implantação das instituições escolares e a educação feminina. Busca, a partir da historiografia, analisar, de maneira geral, alguns dos aspectos que foram se constituindo como elementos fundamentais para o surgimento das instituições escolares, bem como a concepção social da mulher e seu acesso à educação, assim como a influência do modelo de educação feminina proposto a partir da instalação de colégios religiosos e que, apesar das dificuldades encontradas, se tornou uma conquista. Temos aqui a educação feminina que se configurou em um grande desafio, uma vez que no processo de organização escolar as mulheres não podiam estudar. O objeto consiste em analisar, a partir da historiografia, alguns elementos fundamentais para o surgimento das instituições escolares, bem como a concepção social da mulher e seu acesso à educação na região amazônica.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, sendo de revisão literária. Utilizou-se a análise documental a partir de fontes documentais oficiais como artigos científicos com dados nacionais e regionais e as obras publicadas por pesquisadores da própria região que discorrem sobre a atuação da mulher na sociedade.

A tese em elaboração objetiva analisar, a partir da historiografia, elementos fundamentais para o surgimento das instituições escolares, bem como a concepção social da mulher e seu acesso à educação na região amazônica. Para a análise utiliza-se o materialismo histórico-dialético, uma vez que aponta caminhos para a compreensão da prática social (Saviani, 2005). Apoiamo-nos ainda em análises elaboradas por Colares (2005; 2006; 2011), Mello (2015); Santos (2014 e 2018); Sanfelice (2016), Lage (2016), Couto (2021), dentre outros.

3. AMAZÔNIA: CONCEITO, CONTEXTOS E EDUCAÇÃO

A Amazônia refere-se a um conjunto de ecossistemas que constitui a maior diversidade do planeta, riquíssima de recursos naturais e compõem o bioma amazônico. Abrange os seguintes países: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. No Brasil compreende os seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins. Ocupa uma área de cerca de 60% de todo território brasileiro, é habitada por uma população de 25 milhões de brasileiros, dentre eles destaca-se a presença de povos e comunidades tradicionais, que tem como principal fonte de renda a agricultura de subsistência, o que nos remete a compreensão de uma vasta região com diversos contextos amazônicos e que “constitui-se, ao mesmo tempo, como centro das atenções do mundo e simultaneamente como periferia dos interesses do Brasil” (Mello, 2015, p. 91).

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) nos traz a reflexão 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.

A concepção imposta de fora para dentro sempre 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 o acesso ao ensino de qualidade perpassa pelo enfrentamento de toda forma de opressão imposta pelos interesses do mercado (Colares, 2011).

Assim, tem-se uma educação na Amazônia com os mais diferenciados aspectos seja de ordem cultural, social ou econômico e uma educação da Amazônia com as piores taxas de investimento no setor educacional, com baixos índices de progresso social, analfabetismo, pobreza, aliados à falta de oportunidades para a população, o que impacta diretamente ao acesso e na qualidade de ensino.

A Amazônia, periferia de um Brasil (ainda e em boa medida) periférico, uma vez mantidas as baixíssimas taxas históricas de investimento em educação e pesquisa, a tradicionalmente reduzida transferência de tecnologia e a ausência de políticas eficazes de incentivo à inovação – a incorporação do conhecimento no processo produtivo –, por certo guardará, no século XXI – não obstante o imenso potencial de seus recursos naturais –, o seu tradicional lugar na divisão internacional do trabalho, de simples supridora de matérias primas e de almoxarifado das multinacionais, sem a agregação local dos valores gerados por um modelo econômico meramente extrativo e dominado por interesses exógenos (Mello, 2015, p. 97).

As transformações econômicas modificam as relações sociais que se constituem a partir da 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) faz parte deste cenário de grandes e intensos conflitos que tem como consequência um fosso de desigualdades regionais e sociais e que só se acentuam no decorrer da história.

Nesse sentido, a Amazônia viu agravarem-se seus problemas e criarem-se outros, como: i) luta pela posse da terra (até 2011 não se fez uma séria reforma agrária, como nos países desenvolvidos capitalistas); ii) favelização crescente nas cidades até do interior; iii) degradação e desrespeito ao meio ambiente; iv) falta e/ou precariedade de hospitais, moradias, saneamento básico, energia elétrica; v) ausência de um sistema de transporte fluvial regular, seguro e eficiente; viii) presença ainda significativa de trabalho escravo no campo e condições similares ao trabalho escravo na cidade; ix) baixos índices de desenvolvimento humano, dentre outros (Santos, 2014, p. 10).

Mesmo com as estratégias nacionais, que tem como objetivo principal o desenvolvimento regional, o que se percebe é um modelo de desenvolvimento desequilibrado, voltado para atender as demandas dos setores do mercado internacional, cujo interesse do capital dita as regras. Para Mello (2015, p. 99), os governos, através de seus programas de desenvolvimento “precisam ter inteligência histórica e assumir, em definitivo, a importância estratégica da região para o seu próprio futuro e para o mundo, transformando em efetiva riqueza econômica (...)”, como forma de superação do modelo tradicional que se arrasta por séculos na região, que não promove crescimento econômico, amplia e aprofunda as desigualdades sociais.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil, apresentou o maior índice de pobreza, somando 61,1 milhões de pessoas e 19,3 milhões na extrema pobreza sem falar da triste realidade do desemprego que alcança a porcentagem de 14,8 milhões de brasileiros (IBGE, 2021), perfazendo um retorno ao mapa da fome, que se acentua muito mais na região Amazônica e contrasta com a riqueza e as inúmeras possibilidades sustentáveis de desenvolvimento que o país apresenta, em especial a sua biodiversidade.

A vigorar esse paradigma, reproduzir-se-á, em escala ainda mais alarmante, o trágico binômio destruição ambiental/pobreza, que tem marcado, até aqui, a história dos povos amazônicos, com todas as inerentes e conhecidas implicações ecológicas, econômicas e sociais (Mello, 2015, p. 97).

De acordo com estudos do IPS (Índice de Progresso Social) 772 municípios da Amazônia brasileira, que abrange 27,5 milhões de habitantes, apresentaram um diagnóstico que revelou um IPS menor do que o da média do Brasil que está na 46^a posição em um ranking de 132 países, publicado em 2018, mostrou que a região tem um IPS geral de 56,52, que é inferior à média nacional. Os dados da pesquisa revelam ainda que houve uma piora em alguns aspectos,

como: aumento do desmatamento e dos problemas sociais e ambientais, precariedade no saneamento básico, acesso à água tratada, inclusão de direitos individuais, deficiência no ensino superior, violência crescente e baixa qualidade na educação. Dentre os estados da Amazônia, Mato Grosso (59,13), Rondônia (58,51) e Tocantins (57,44) apresentaram os melhores resultados no IPS da Amazônia, no entanto, nenhum dos nove Estados superou a média nacional (67,18) e dos municípios, apenas Cuiabá (67,22), no Mato Grosso, superou ligeiramente a média nacional (67,18) (Santos *et al.*, 2018).

Ainda sobre a referida pesquisa, a dimensão sobre as oportunidades na Amazônia, tem o pior resultado, de acordo com Santos *et al.*:

Esta dimensão possui quatro componentes: direitos individuais, liberdade individual e de escolha, tolerância e inclusão e acesso à educação superior (...) esta é a dimensão com o pior resultado na Amazônia, com um índice médio de apenas 47,75, enquanto o restante do Brasil apresentou índice de 59,20. O componente acesso à educação superior é o pior entre todos os componentes do IPS, com resultado de apenas 19,10 (a média nacional é 33,76) (Santos *et al.*, 2018, p. 28).

Esse registro nos confirma que a falta de formação e qualificação adequada não promove a transformação do meio social para o bem comum, pelo contrário, revela que sem educação as mazelas na sociedade só aumentam. Aqui temos o aspecto educacional como um dos fatores determinantes para a qualidade de vida da população que habita na região amazônica e que não podemos desassociar a educação deste contexto internacional e nacional, visto que tudo se dá a partir de um movimento que acontece dentro de um processo histórico social universal para um processo particular, sem esquecer que o processo político e econômico está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da educação, visto que os sistemas educacionais são influenciados pelos objetivos econômicos do governo, a partir dos interesses do capitalismo que rege as relações sociais.

Trata-se de um abismo cognitivo colossal; talvez a maior de todas as assimetrias e injustiças nacionais, alicerçada nas fundações do Império e retocada nos acabamentos da República; uma condenação a priori dos brasileiros do Norte a dependência quase que total de outras regiões do país: dependência na formação qualificada; dependência na capacidade de inovação tecnológica; dependência na produção industrial; na geração de informação e conhecimento; nas iniciativas empreendedoras capazes de agregar escala de mercado aos produtos gerados, emprego e renda (Mello, 2015, pp. 99-100).

As discussões e exposições apresentadas neste trabalho buscam aproximar a relação da educação com o desenvolvimento econômico e tomam por base o Materialismo Histórico-dialético como método científico que tem como primícia o modo humano de produção e que nos auxilia na compreensão do fenômeno educacional como uma necessidade do homem, produzida por ele e para ele, uma vez que o processo de produção do conhecimento é fundamental para a compreensão e transformação da realidade. Nesta perspectiva, Colares (2011) destaca que:

Para o materialismo histórico só é possível compreender um determinado fenômeno social em seu processo de transformação. O próprio homem (não isoladamente, mas enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos (Colares, 2011, p. 191).

Desta forma, destaca-se aqui a importância e a defesa da educação para o desenvolvimento econômico como condição de combate às desigualdades sociais a partir de um plano nacional de desenvolvimento que se efetive, principalmente em melhores condições de vida, oportunidades igualitárias, em especial, o respeito à natureza, aos povos e diversas culturas, contrariando um desenvolvimento excludente, baseado nos interesses capitalistas. “A condição amazônica representa a maior prova da inexistência de um Projeto (inclusivo) de Nação – se é que existe hoje, no Brasil, um “Projeto de Nação” – e da não efetividade de um Pacto Federativo responsável, justo e solidário” (Mello, 2015, p. 100).

Apesar da educação ter sido incorporada ao projeto de desenvolvimento como um fator importante (capital humano), desde os anos sessenta, jamais foi prioridade e o Brasil está tão atrasado na educação, que não conseguiu superar problemas típicos do século dezenove, como o analfabetismo, nem a educação básica, que é a mínima não se concretizou (Santos, 2014, s/p).

Dentre os inúmeros desafios enfrentados na região, vale ressaltar também o de acesso, não o da tecnologia, mas aos locais onde funcionam as unidades escolares. No contexto da educação na e da Amazônia esse é um dos grandes entraves. Não é por acaso que a região ainda figura no cenário nacional com elevadas taxas de analfabetismo ou baixa escolaridade da população. A rotina de muitas crianças, em especial as ribeirinhas, indígenas ou quilombolas, dependem dos fenômenos naturais, como a cheia ou a seca dos rios, de acordo com cada época do ano, seja acordar muito cedo e caminhar por

longas distâncias, ou sair muito antes do almoço, andando por horas em cima de caminhões com estradas de difícil acesso, seja caminhar até o rio e adentrar em botes, canoas ou lanchas de pequeno porte, enfrentando correntezas ou chuvas fortes, característica bem peculiar das crianças que moram na região amazônica e que dependem de transporte para chegar até a escola.

Não é só o acesso das crianças que se configura em um problema educacional na Amazônia. O acesso dos professores às localidades também é um grande desafio, bem como a formação destes para atuar na região, sem contar que temos os piores índices dos indicadores da distorção idade-série, com inúmeros adolescentes e jovens que são excluídos do acesso ao sistema produtivo da região pela falta de formação ou estudos incompletos, sem falar na realidade de muitos que tem que auxiliar a família na produção agrícola junto aos pais, abandonando totalmente a escola (Fundação Carlos Chagas: Canal Futura, 2014). Não há educação democrática se não houver, de fato, uma sociedade que possibilite verdadeiramente a democracia, a universalização de acesso, o que reforça que estamos muito distantes de vivenciar uma sociedade de oportunidades para todos.

4. AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA AMAZÔNIA

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.

Para satisfazer necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e como os meios e instrumentos por ele operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre homens e mulheres, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (Saviani, 2005, p. 28).

Então, por que estudar a história das instituições escolares? “A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade” (Sanfelice, 2016, p. 28). É por meio dos registros que se compreende e interpreta a educação

de uma determinada época, de uma determinada sociedade e como essas instituições eram utilizadas para atender os interesses dos grupos na qual está inserida, uma vez que nenhuma instituição escolar tem a sua singularidade explicitada (Sanfelice, 2016).

O movimento inverso também ocorre, pois, a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros. Então é óbvio: a história de uma instituição escolar não mostra o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada de todo contexto (Sanfelice, 2016, p. 29).

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).

Assim, partindo desses pressupostos temos a história das instituições escolares na Amazônia que está intrinsecamente 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. O incentivo por parte dos padres para que essas pessoas fossem alfabetizadas e aprendessem a língua era uma forma de facilitar o processo de catequização. Não se tinha interesse em organizar uma educação mais elevada, uma vez que o objetivo era apenas aprender as primeiras letras.

Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social (Faria Filho, 2003, p. 139).

Considerando o processo de transição na virada do século XIX para o século XX, a educação vivia um momento de reorganização a partir dos ideários republicanos que foram espalhados por todo território nacional e na Amazônia não foi diferente. Enquanto a igreja avançava em seu projeto de expansão em todas as regiões do país, a Amazônia se tornou um atrativo para as missões, uma região de destaque para várias ações.

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 a região.

As primeiras congregações religiosas que se instalaram em solo amazônico foram da Ordem dos Frades Menores de São Francisco de Assis, de origem alemã através de um acordo assumido entre a igreja católica e o governo republicano no final do século XIX, cujo objetivo principal era controlar a elite pensante da região e evitar, assim, qualquer tipo de revolução, sendo de responsabilidade dos franciscanos organizar, promover e impulsionar a educação na região (Couto, 2019).

O processo educacional no município de Santarém 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.

O município não possuía escolas e as famílias preocupadas com a formação dos filhos, contratavam professores particulares para ministrar aulas nas “escolas domésticas”. Nesse processo, reuniam-se parentes, vizinhos e amigos para aprenderem a ler e escrever. As aulas eram desenvolvidas dentro das próprias casas ou em barracões. Alguns professores eram pessoas da família e que possuíam educação primária até a 5ª série, que na época era o grau considerado mais importante na educação escolar.

Dentre os franciscanos de referência, destaca-se Frei Amando Bahlmann, um dos primeiros a chegar em Santarém no final do século XVIII, cuja atuação deixou uma grande herança de serviços prestados para a região.

Foi o idealizador e realizador de grandes obras de caráter social para a cidade como o Orfanato Santa Clara (situado na área urbana da cidade e hoje funciona como Colégio Santa Clara); o Orfanato São José (hoje escola, situada

na área do planalto e foi o fundador da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição (SMIC), hoje de caráter internacional.

O colégio Santa Clara se transformou em educandário cujo objetivo principal se dava em decorrência da necessidade de escolas para atender as crianças órfãs e pobres e em fundar um internato com o objetivo de oferecer educação às mulheres. Somente em 1916 o colégio foi autorizado a funcionar, sendo uma das primeiras instituições a preparar mulheres para atuar na docência na região.

O município viveu uma fase promissora durante o século xx a partir da criação das instituições escolares e os novos estabelecimentos de ensino que foram surgindo. O apoio do Estado em parceria com a Igreja Católica foi uma parceria que contribuiu para que a educação fosse progredindo na região. No entanto, não podemos perder de vista os interesses manifestados, uma vez que não eram todas as pessoas que tinham acesso, devido às condições de frequentar uma escola, mesmo que fosse pública, pois era necessário trabalhar para manter as despesas mínimas da família. Estudar gerava um grande impacto na vida das pessoas com menos posses.

Não há o que duvidar sobre a grande relevância acerca do avanço dos estabelecimentos de ensino na região, pois se ampliou a quantidade de pessoas com maior formação intelectual, mais oportunidades de estudar, o desenvolvimento econômico foi notório, Santarém se tornou o município pioneiro na criação de instituições escolares e passou a produzir riquezas para as demais áreas da região.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as complexidades da região em suas várias amazônias é desafiador. A multiplicidade de seus povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caboclos e até imigrantes em um amplo território, caracterizado pela mais rica biodiversidade do planeta nos coloca em uma posição de grande responsabilidade, uma vez que nós, povo amazônida, temos um compromisso com este chão que é a nossa casa-mãe.

As propostas educativas que foram sendo construídas ao longo da história da educação nada mais são do que intencionalidades que atendiam a determinados interesses, uma vez que o homem se desenvolve na medida em que interage e modifica os meios de produção material dando origem à novas histórias, sendo este o maior agente de transformação social.

No entanto, assim como os demais municípios da grande região amazônica, falta mais investimento por parte do governo (todas as esferas), em todas as áreas (educação, saúde, infraestrutura, saneamento básico, valorização da cultura) um plano de desenvolvimento com políticas públicas que valorizem o que é produzido a nível local, que as riquezas existentes que são exportadas se transformem em qualidade de vida para o povo com melhores salários e que a riqueza produzida favoreça a população de forma geral e não apenas as elites locais e os agentes econômicos que concentram a maior parte dos benefícios produzidos.

Diante de tal contexto, a educação feminina é, portanto, um fator marcante na sociedade contemporânea, embora tenham sido alijadas do processo educacional por séculos e terem ingressado muito tardiamente na escolarização. Foram ousadas, tiveram a coragem de enfrentar preconceitos e almejar espaços que, até então pela trajetória da história, eram destinados especificamente para homens e o mais interessante, perceber e compreender que a educação traria mudanças em suas vidas, possibilidade de novos projetos de vida, de uma profissão, construir suas histórias e contribuir no processo educacional na região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colares, A. A. (2005). *A História da Educação em Santarém: das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985)*. Santarém- Instituto Cultural Boanerges Sena.
- Colares, A. A. (2011). História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológica: críticas e proposições. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, 187-202.
- Colares, M. L. I. S. (2006). Panorama da Educação em Santarém. *Revista HISTEDBR On-line*, 23, 95-113.
- Couto, R. J. da C., & Colares, A. A. (2021). O panorama das escolas confessionais no Baixo Amazonas no início do século xx. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 26, nº 47.
- Faria Filho, L. M. (2003). Instrução Elementar no século XIX, In E. M. T. LOPES, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga. *500 Anos de Educação no Brasil* (pp. 134-150, 3ª ed.). Belo Horizonte.
- Fundação Carlos Chagas. (2014). *Desafios da Floresta da série especial do Sala de Notícias*. <http://www.youtube.com/watch?v=6HxEP8EhYIg>.
- Lage, A. C. P. (2016). Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. *Educação em Revista*, 32(03), 47-69.

- Mello, A. F. de. (2015). Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: o caso brasileiro. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 107, 91-108.
- Nosella, P., & Buffa, E. (2008). *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Sanfelice, J. L., Jacomeli, M. R. M., & Penteado, A. E. A. (Orgs.). (2016). *Histórias de Instituições Escolares: Teoria e Prática*. Bragança Paulista-SP: Margem Da Palavra.
- Santos, D., Mosaner, M., Celentano, D., Moura, R., & Veríssimo, A. (2018). *Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira: IPS Amazônia 2018*. Belém: Imazon; Social Progress Imperative.
- Santos, T. F. A. M. dos. (2014). A educação no desenvolvimento da Amazônia. *Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Porto - Portugal.
- Saviani, D. (2005). Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, nº 4.
- Tozoni-Reis, M. F. de C. (2020). O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Rev. Simbio-Logias*, 12(17).
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação* – 2021. Dados publicados no site estratégia Busca Ativa Escolar (buscaativaescolar.org.br) do Unicef e parceiros. Brasília (DF).

“VIVER E NÃO TER A VERGONHA
DE SER FELIZ”: O DIREITO DE
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS
ACERCA DE SUAS INFÂNCIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*«Viver e não ter a vergonha de ser
feliz»: El derecho de participación
de los niños sobre sus infancias
en la Educación Infantil*

*“Viver e não ter a vergonha de
ser feliz”: The right of children’s
participation in their childhoods
in Early Childhood Education*

MICHÉLLE NUNES DA SILVA
Universidade do Estado do Amazonas (UEA, Brasil)

RESUMO

O presente texto busca refletir sobre a participação das crianças acerca de suas infâncias, assegurada pela Convenção dos Direitos da Criança e outros instrumentos jurídicos e educacional, no contexto de Manaus-Amazonas. Para compreender essas questões, aprofundamos em leituras que trazem esse debate relacionado à criança, suas infâncias e seus direitos de participação como ser social e protagonista de suas culturas. Este artigo faz parte da pesquisa para a dissertação intitulada “‘Eu fico com a pureza da resposta das crianças’: Infâncias nas falas, escutas, pensamentos e manifestações nas práticas educativas na Educação Infantil”, do mestrado em Educação da Universidade do Estado do Amazonas, que busca nos processos escolares como ocorre ou não a participação das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Infâncias; direitos; participação; escola.

RESUMEN

El presente texto busca reflexionar sobre la participación de los niños en relación con sus infancias, asegurada por la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos jurídicos y educativos, en el contexto de Manaus, Amazonas. Para comprender estas cuestiones, profundizamos en lecturas que abordan este debate relacionado con la niñez, sus infancias y sus derechos de participación como seres sociales y protagonistas de sus culturas. Este artículo forma parte de la investigación para la disertación titulada «‘Eu fico com a pureza da resposta das crianças’: Infâncias nas falas, escutas, pensamentos e manifestações nas práticas educativas na Educação Infantil», del máster en Educación de la Universidad del Estado de Amazonas, que busca indagar en los procesos escolares cómo ocurre o no la participación de los niños en la Educación Infantil.

Palabras clave: Infancias; derechos; participación; escuela.

ABSTRACT

This text seeks to reflect on the participation of children regarding their childhoods, guaranteed by the Convention on the Rights of the Child and other legal and educational instruments, in the context of Manaus, Amazonas. To understand these issues, we delve into readings that address this debate concerning children, their childhoods, and their rights to participate as social beings and protagonists of their cultures. This article is part of the research

for the dissertation entitled “‘Eu fico com a pureza da resposta das crianças’: Infâncias nas falas, escutas, pensamentos e manifestações nas práticas educativas na Educação Infantil”, for the Master’s in Education at the State University of Amazonas, which seeks to examine within school processes how children’s participation in Early Childhood Education does or does not occur.

Keywords: Childhoods; rights; participation; school.

I. INTRODUÇÃO

As crianças, durante boa parte da história da humanidade, foram consideradas como segunda classe, apenas pertencentes como elemento sem papel social nas famílias. O modelo hierárquico dos adultos sempre tomando decisões, sem a escuta prévia da criança ainda é muito presente. Porém, nas últimas décadas tem crescido a perspectiva de que as crianças têm habilidades e culturas próprias e só depois da Convenção dos Direitos da Criança (1990) pela ONU, que os seus direitos foram assegurados, mas eles foram idealizados por adultos sem a consulta infantil e fica bem caracterizado em seus artigos que a palavra final será do adulto. “A sociedade ainda não sabe, de fato, como entrar e compreender esses universos infantil” (Friedeman, 2019, p. 32).

É necessário criar a práxis de entender estes direitos de participação, para que a criança tenha o espaço social diálogos, debates e inferir juntamente com seus pares na sociedade no qual ela faz parte.

Um campo das Ciências Sociais que têm colaborado é a Sociologia da Infância que defende a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto.

As pesquisas com crianças, pontuam que elas interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, então necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, contribuindo para a construção de uma infância social.

Um dos campos sociais é escola, no qual a criança adentra ainda pequeno, contudo, em suas Propostas e Diretrizes, é claro a ideia de a criança ser o centro, o que é chamado de “Protagonismo Infantil”, porém, se questiona que ainda se observa o tradicionalismo neste espaço. Pois se configura em preparar a criança para outra fase, ou seja, o que ela deverá ser, desconsiderando o que ela já é “criança”.

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (Freire, 1993, p. 89).

Assim proporcionar oportunidades para as crianças é um caminho importantíssimo para possibilitar que elas, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são e cabe a escola não reproduzir a figura do subalterno ou a educação “bancária”, mas a de “autonomia” para as infâncias.

2. CRIANÇA E O DIREITO DE PARTICIPAR NAS QUESTÕES DAS INFÂNCIAS

A participação das crianças em seus grupos, às evidenciam como atores sociais, pensamento afirmado pela Sociologia da Infância, as pesquisas pontuam as potencialidades das crianças que devem ter o direito de se expressarem garantido desde cedo, nos contextos sociais.

E o processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, acontece a partir de 1924, na Declaração de Genebra ou Declaração Sobre os Direitos da Criança foi adotada na quinta Assembleia da Liga das Nações. Os compromissos foram reafirmados em 1948, por meio da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1959, foi proclamada pela Assembleia das Nações Unidas a Declaração dos Direitos da Criança.

Nestes documentos não existe definição de quem é a criança. Não há propriamente uma definição de quem é criança nestes tratados citados. esta definição no âmbito internacional seria dada pela Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, a qual considera como criança todo ser humano menor de dezoito anos.

Segundo afirma Lindgren Alves:

É o primeiro tratado que consegue regulamentar num único texto todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de uma categoria universal de indivíduos, que até então não eram reconhecidos como sujeitos de direitos (Lindgren Alves, 2018, p. 59).

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990 e proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especial. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução nº L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 pontua em nos seguintes Artigos:

Artigo 12

Os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança. 2. Para esse fim, à criança será, em particular, dada a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial ou administrativo que lhe diga respeito, diretamente ou através de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

Artigo 13

A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá a liberdade de buscar, receber e transmitir informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio da escolha da criança. 2. O exercício desse direito poderá sujeitar-se a certas restrições, que serão somente as previstas em lei e consideradas necessárias.

Os Artigos 12 e 13, traz como propriedade a forma de participação da criança em seu meio social, porém ao atrelar as opiniões em “função da idade e maturidade da criança, como também esse direito poderá sujeitar-se a certas restrições, que serão somente as previstas em lei e consideradas necessárias”, ocorre uma dicotomia, se tem o direito de participar, contudo o entendimento é que o adulto estará no controle desta participação infantil e a palavra final que prevalecerá é do adulto.

Um dos espaços que reproduz o artigo 13, é a pré-escola no qual em sua Proposta Pedagógica, ressalta que a criança é o centro, a partir da participação dela se constrói as ações a serem desenvolvidas.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI):

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, a partir do seu nascimento (PNQEI, volume 1, 2006, p. 15).

No Brasil há muitos documentos elaborados como subsídios para a qualidade na Educação Infantil, contudo, não garante participação da criança nas decisões no qual ela é o principal envolvido. Para Matías Cordero Arce:

CDC – é a única carta global dos direitos da criança existente, sem que haja qualquer movimento internacional de base infantil que pressione por outra carta – ela deve ser reconhecida como a moeda legal em uso em relação aos direitos da criança. No entanto, uma advertência fundamental deve ser feita sublinhando que como instrumento dos direitos das crianças, isto é, dos direitos que deveriam pertencer às crianças, a CDC é uma ferramenta “à espera”; à espera que as crianças venham e criem um espaço para os seus próprios significado e definições num espaço originalmente não criado por elas (Arce, 2021, p. 110).

Neste contexto se observa a importância de promover a visibilidade das infâncias, com a criança participando efetivamente das ações, como promoção ao direito de ser criança perante os grupos sociais.

2.1. *Ofício de Criança: Uma práxis de participação e visibilidade das infâncias*

A atribuição da palavra “ofício” vem de uma corrente de pensamento que ao atribuir a criança valida todas as contribuições das infâncias. Pois a palavra ofício atribuída ao adulto sugere a uma função social (profissão/Trabalho). Em contraponto quando ocorre com a Criança, válida implicitamente à noção de proteção por serem pequenos e inocentes, com base nos Direitos da Criança traz a idade limite de 18 anos.

Porém destaca as obrigações sociais e o estatuto que a sociedade atribui à infância, Régine Sirota explica este atributo:

O reconhecimento das crianças como atores sociais de pleno direito nas várias esferas de socialização governadas pela escola ou pela família. Rompendo com uma concepção excessivamente socializada de infância, em que a criança é considerada apenas um objeto passivo de socialização, essa nova perspectiva vê a criança como um verdadeiro parceiro nas interações sociais (...), mas também insiste no contexto social e na função atribuída à infância – ou seja, a capacidade das crianças de criar uma identidade tanto no presente (de acordo com as exigências do seu estágio de vida atual) e no futuro. As crianças são, portanto, vistas como pessoas competentes, “seres reais” que vivem no presente. Elas são entendidas como produtos e produtoras de acordo com uma construção social que estabelece normas e requisitos sociais em termos de comportamento, em última análise, moldando a ocupação que irão desempenhar (Sirota, 2021, p. 371).

Desta forma assevera a participação da criança nos contextos das infâncias, com sua interação direta nas questões pertinente a elas, a se expressar individual e coletivamente os seus pontos de vista nos processos de tomada de decisão, ou seja, acontece o protagonismo infantil e a visibilidade das produções sociocultural infantil. Assim também para as pesquisas e debates, a criança atuando no meio social, pois elas aparecem descritas nos grupos pela visão do adulto, e ele escolhe como descreve essa criança.

O protagonismo infantil é observado quando as crianças estabelecem uma relação solidária para poder concretizar os seus interesses e exigir os seus direitos. Os movimentos sociais infantis representam uma forma ideal de protagonismo organizado, contudo estes movimentos ainda são tímidos, justamente pela falta de credibilidade por parte dos adultos em relação ao envolvimento das crianças nas lutas sociais, pois em muitos é caracterizado como “brincadeira de criança”.

Será através da consideração de dinâmicas (...), acerca da importância da participação das crianças ou ainda acerca da indispensabilidade de as considerar actores e co-construtores de conhecimentos acerca de seus mundos sociais e culturais, que se poderá começar a esbater a exclusão social da infância, sendo a participação infantil, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para combater a exclusão dos cidadãos-crianças nos processos de negociação e tomada de decisão acerca de seus quotidianos (Soares, 2006, p. 38).

Nesse sentido, as raízes do protagonismo infantil estão baseadas na sua realidade e nas suas vivências quotidianas. Isso pressupõe que as crianças lidem e interpretem a sua realidade à sua maneira, mesmo quando não podem, devido a massificação de o adulto é que detém o poder e as verdades por ter experiência.

Por isso a importância de reforçar a efetivação dos Direitos das Crianças, no direito de participação, pois consolida o reconhecimento do mesmo como sujeito de direitos individuais, jurídicos, civis e sociais. Logo são portadoras e construtoras de suas próprias culturas, participantes ativas de suas identidades, autonomia e competência através das relações e intenção com seus pares. Faria (2007, p. 278) descreve uma gestão social escolar, que se dá a participação ativa, cultural e política envolvendo três atores: crianças, pais e professores/escola, na pedagogia participativa de Loris Malaguzzi:

Respeito aos Direitos das Crianças de realizarem e expandirem suas potencialidades, valorizando-as, dando importância ao afeto, satisfazendo as necessidades de aprendizagens, mais do que transmitir os conhecimentos e habilidades, incentivar a busca das estratégias de pensar e agir. Que os direitos das crianças sejam os direitos das outras crianças; isso constitui a dimensão de valor de uma humanidade mais completa (Malaguzzi, 1993, p. 54 *apud* Farias, 2007, p. 279).

Porém isto ainda está longe do universo infantil, devido a homogeneização dos modelos escolares dominantes neste século.

Vivemos uma crise dos valores morais e éticos que, praticamente, foram assolados dos contextos escolares em nome de uma competitividade desenfreada e uma busca por um “lugar” no mercado de trabalho. Esse ritmo frenético, que nas décadas anteriores parecia pertencer exclusivamente ao “mundo” dos adultos, vem a cada dia mais adentrando as escolas infantis (Mubarac Sobrinho, 2008, p. 7).

As crianças não falam por si, sua voz e fala não são levadas a sério na ordem do discurso, raramente se faz a práxis da escuta, o que predomina é escuta para dominar, pois são consideradas desinteressante, sem sentido e desqualificada perante o mundo adulto e o sentimento é, que seus direitos estão presos e esquecidos no papel.

2.2. *Infâncias silenciadas: Criança subalternos no espaço da Educação Infantil*

Um dos espaços no qual a criança brasileira adentra quando pequena é a escola, que lhe é garantida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), que destaca, a criança é um “ser de direitos” e que a educação infantil é direito do cidadão e dever do Estado. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º.9394/1996-LDB) estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que significou valorização importante desta etapa de ensino. Com objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade. Arelaro (2017) “destaca a inclusão da creche no capítulo da Educação da CF/88”, que constituiu um ganho na história da educação infantil, que ocorreu pelas lutas sociais encabeçadas por famílias.

Para a criança representa a realização do direito à educação pública desde o nascimento, significa oportunidade de convivência coletiva com seus pares e proporciona-lhes o contacto com elementos culturais e práticas educacionais diversas. Insere-se como campo de conhecimento ao mesmo tempo em que se constitui como política para as infâncias. De acordo com Martins Filho:

Podemos dizer que as crianças têm ocupado um lugar de destaque nos estudos sobre a infância. Pesquisadores da área da Educação Infantil, buscam construir uma compreensão cada vez mais abrangente a respeito dessa faixa etária, lançando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a própria criança, o que possibilita conhecer a(s) infância(s) com base nos jeitos de ser criança. Tal interesse os tem levado a examinar e analisar os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais (Martins Filho, 2010, p. 1).

Estar neste espaço infantil, significa trazer o protagonismo da criança, a oportunidade de participar ativamente das práticas nas quais estão inseridas, em todos os ambientes, uma vez que, como cidadãos e membros da comunidade, não devem ficar apenas relegadas aos espaços que a sociedade define, tornando o subalterno e a escola a colonizadora.

A tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais

o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido (Spivak, 2010, p. 16).

Em várias pesquisas, a participação da criança aparece ser sempre intermediada pela voz dos adultos, escola, gestores, pedagogos e professores, que se colocam em posição de reivindicar, decidir e planejar em nome da criança, passando a falsa impressão de que eles estão falando pela criança. Contudo, em suas diretrizes o protagonismo infantil é ressaltado e recomenda a participação nas decisões do que irá ser realizado neste espaço infantil. Pensando nas políticas nas quais as crianças são envolvidas a Resolução CEB/CNE n° 5/2009:

A criança é sujeita, que nas interações, brincadeiras, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A resolução dá a entender que a criança tem um papel de sujeito ativo, no qual devem ser indagadas, envolvidas nos processos pedagógicos e, portanto, sua voz e opinião devem ser consultadas como direito legal existente efetivado na Convenção do Direito da Criança. Além disso, de acordo com Salles (2009, p. 9) “em suas falas, as crianças colocam em xeque certa linearidade prevista para o ato de pensar, tão comum a uma visão mais racionalista”. Assim, por meio de seus relatos é possível discutir o pensar por meio de sentidos menos fechados.

Em “O subalterno pode falar? Spivak (2010), argumenta que um sujeito subalterno não pode ocupar uma categoria monolítica e indiferente, pois ele é um sujeito heterogêneo, assim com as crianças que não pode se pensar em desenvolvimento igual, existem vários contextos sócio infantis, são infâncias diferenciadas que adentram no espaço infantil.

Ao buscar formas de ouvir e escutar as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, valoriza os aspectos relacionados à sua autonomia e possibilidades de cooperação, porém em geral, quando as crianças falam, dizemos que “é coisa de criança”, que não é algo sério, ou verdadeiro, ou que não é uma fala que faça sentido e do ponto de vista das políticas as crianças não têm nenhuma representação e não podem se representar, ou seja, não são portavozes de si mesmo.

Ouvir as crianças não só contribui no desenvolvimento das experiências da Educação Infantil, na organização e preparação dos espaços de forma adequada e acolhedora, tornando-os mais próximos das referências culturais das crianças

e dos espaços de convivência, como constitui para as crianças um importante processo de construção de participação, pertencimento e autonomia.

O protagonismo da criança revela importantes elementos de reflexão e proposições de mudanças dos adultos em relação a elas.

No encontro entre criança e adultos, ambos aprendem a vida relacional, a reciprocidade e a presença. Nossos alunos nos formam; aprendemos com as crianças a compreender o sentido de suas expressões comunicativas. Cabe à educação infantil exercer seu papel de diálogo, o respeito e o desenvolvimento humano. Ouvir o outro, a criança ou adulto, identificar o que diz e responder de forma adequada são, nesta perspectiva, fatores básicos para a educação de qualidade e um desafio a ser assumido (Kramer, 2015, p. 2).

O tempo e o espaço dados a escuta e às formas de expressão das crianças, seja o choro, o movimento, o gesto ou a fala, não são valorizados pelas educadoras, talvez por desconhecer a importância da criança enquanto sujeito histórico, repleta de saberes, que expressa seus desejos e necessidades, que precisam ser escutadas e ter seus espaços de “conversa” que ofereçam estímulos, segurança e liberdade para se expressarem e desenvolverem seu vocabulário.

O currículo da Educação Infantil, foi 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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades, para os idealizadores, é currículo vivo no qual a criança é quem produz e é o centro, mas esse manifesto infantil não é respeitado e levado em consideração por parte da escola, e os velhos planejamento sobrepõe a participação da criança.

A partir da identificação de que a criança tem muito a dizer, para além do que se espera, de que o tempo das, e com as, crianças é primoroso para que seja possível a prática de uma escuta qualificada do que elas têm a dizer. As crianças são consideradas como sujeitos de direitos, do ponto de vista da legislação nacional e internacional, como agentes sociais e produtoras de cultura, com base nos estudos da infância, e as escolas de educação infantil, deveria ser um dos locais privilegiados para a constituição de uma cultura de grupo, nos quais as crianças têm experiências coletivas, exercem as suas práticas sociais e vivem a sua infância.

Assim escutar as crianças e rever as práticas pedagógicas existente, faz com que as infâncias sejam visíveis e quebra a dominação dos adultos e das forças que as querem alfabetizá-las rapidamente, na lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça, credo e classes, e tudo isto em nome de uma universalidade para construir “a criança”.

3. CONCLUSÃO

Ao mergulhar na leitura com abordagem das infâncias e crianças, faz com que se traga questionamentos do porquê e a quem interessa perpetuação da criança pequena e frágil, que só existe e necessita ser guiada por um adulto.

A visão adultocêntrica prevalece hegemônica, o que se torna uma dicotomia para o presente, pois se os documentos deixam claro os direitos da criança, sua aplicação deveria ser feita de forma efetiva e deveria ser cobrada pela sociedade infantil, mas este direito não lhe é passado, pois o adulto correria o risco de perder o controle e a forma de moldar a criança conforme a necessidade da sociedade.

Fica evidenciado que as infâncias não são da ordem de passividade, nem da incapacidade e da dependência, é rica em experiências e de linguagem, por isso o medo de deixar a criança participar com seus pares nos espaços no qual elas transitam e é dominado pelo adulto.

A infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, o seu entendimento induz a reflexão nas diversas ciências, incluindo a da Educação e o espaço infantil torna-se importante para seu grupo social como um todo, não pode ser apenas a esfera preparar para série seguinte, semelhandando – se a educação bancária que preparava para o mercado de trabalho e transforma a criança em subalterno escolar. Torna-se então um desafio constante para Educação Infantil, que é está sensível ao tempo, ao contexto e garantir às crianças a viver suas infâncias, interagir, brincar, além de assegurar todos os avanços de concepções já conquistados até aqui, rompendo os paradigmas de uma Educação Infantil assistencialista e de práticas de mecanização e repetição, tão fortemente enraizadas em nossa sociedade.

A escola reconhece a existência das crianças em seu ambiente, mas continuam no processo histórico de opressão, discriminação e invisibilidade. A Educação vai e vem, mas se sustenta em práticas e teorias tradicionais, que por sua vez, deveriam se questionar a si mesma. Compreender essa infância em seu espaço social, é legitimar que ela contribui para que as crianças sejam

vistas como atores sociais plenos, a partir da identificação de que a elas tem muito a dizer, para além do que se espera, de que o tempo com as crianças é primoroso para que seja possível a prática de uma escuta qualificada do que elas têm a dizer, cabe nós respeitarmos e legitimarmos este ser social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Brasil (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação/CEB.
- Nações Unidas (1945). *Carta das Nações Unidas*. 26 de junho de 1945. Disponível em <https://nacoesunidas.org/carta/>.
- UNICEF. *Convention on the rights of the Child*. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.
- Arce, M. C. (2021). Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança / The United Nations Convention on The Rights of the Child. In G. Trevisan, C. Tomás, N. Fernandes, M. J. de Carvalho (Eds.). *Conceitos-chaves em Sociologia da Infância*. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora.
- Arelaro, L. R. G. (2017). Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Zero a Seis*, 19(36), 206-222.
- Farias, A. L. G. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In M. Pinazza Apezzeato, T. M. Kashimoto, & J. O. Formosinho (Orgs). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Arned.
- Filho, J. M. (2010). *Jeito de ser criança: Balanço de uma década de pesquisas com crianças*. ANPED / UFRGS. Recuperado em 20 de outubro de 2021 de <https://n9.cl/5uy24>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fridemann, A. (2019). *Territorial: educação integral e as práticas sem desenvolvimento*. São Paulo: Tikinet.
- Kramer, S. (2015). *Proposições para a Educação Básica e para a Educação Infantil, em particular*. Relatório Final – Edital Universal. Grupo INFOC.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (Orgs.). (2011). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lindgren Alves, J. A. (2018). *Relações Internacionais e Temas Sociais: a década das Conferências* (2ª ed.). Brasília: FUNAG. Recuperado em 10 de janeiro de 2022 de <http://funag.gov.br/biblioteca/download/1253-a-decada-das-conferencias.pdf>.

- Mubarac Sobrinho, R. S. (2008). *Globalização e infância: outros desafios para a escolarização das crianças*. Conferência Educando o Cidadão Global, na cidade de Lisboa-Portugal.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* - PNQEI (2006). Recuperado em 20 de julho de 2023 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.
- Salles, C. G. N. L. de (2009). *Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças*. ANPED.
- Sirota, R. (2021). Ofício de Criança/Childhood as na Occupation. In G. Trevisan, C. Tomás, N. Fernandes, & M. J. L. de Carvalho (Eds.). *Conceitos-chaves em Sociologia da Infância*. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora.
- Spivak Chakravony, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 25-40.

MAPEAMENTO DOS COMUNICADORES
E PROCESSOS COMUNICACIONAIS,
E PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO
E COMUNICAÇÃO NÃO
VIOLENTA NA ESCOLA

*Mapeo de comunicadores y procesos
comunicacionales, y proyecto de
educomunicación y comunicación
no violenta en la escuela*

Mapping communicators and
communication processes, and
educommunication and non-violent
communication project at school

INGRID GOMES BASSI

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa, Brasil)

RESUMO

O artigo traz o atual mapeamento dos processos comunicacionais na cidade de Rondon do Pará, na região sudeste do estado, por meio do uso das metodologias de pesquisa histórica, bibliográfica e entrevistas. A investigação, exploratória e analítica, objetiva descrever e categorizar os processos comunicacionais da região citada, a partir das categorias: 1) estrutura jornalística, 2) organização profissional da empresa e/ou instituição do terceiro setor, 3) perfil da atuação dos jornalistas, 4) produção jornalística – tipo, formato e gêneros, 5) audiência e periodicidade, 6) saliência local e 7) tematização da informação. O outro projeto apresentado neste artigo é de natureza extensionista: Educomunicação e Não Violência: Proposta de práticas educacionais associadas à lógica da não violência na Escola, em que traz os resultados da produção de mídia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adolfo Soares de Moraes, em Rondon do Pará. Neste projeto desenvolvemos a metodologia de observação participante e executamos a produção de oficinas, com a finalidade de produzirmos um jornal digital coletivo. Como resultados esperados, os projetos contribuíram para o enriquecimento local, dando o protagonismo aos grupos sociais e demandas socioculturais da região da Amazônia Oriental.

Palavras-chave: Processos comunicacionais; Amazônia Oriental; educomunicação.

RESUMEN

El artículo presenta el mapeo actual de los procesos comunicacionales en la ciudad de Rondon do Pará, en la región sudeste del estado, a través del uso de metodologías de investigación histórica, bibliográfica y entrevistas. La investigación, de carácter exploratorio y analítico, tiene como objetivo describir y categorizar los procesos comunicacionales de la región mencionada, a partir de las siguientes categorías: 1) estructura periodística, 2) organización profesional de la empresa y/o institución del tercer sector, 3) perfil de actuación de los periodistas, 4) producción periodística – tipo, formato y géneros, 5) audiencia y periodicidad, 6) relevancia local y 7) tematización de la información. El otro proyecto presentado en este artículo es de naturaleza extensionista: Educomunicación y No Violencia: Propuesta de prácticas educacionales asociadas a la lógica de la no violencia en la escuela, en el que se presentan los resultados de la producción de medios en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Adolfo Soares de Moraes, en Rondon do Pará. En este proyecto desarrollamos la metodología de observación participante y realizamos talleres

con el propósito de producir un periódico digital colectivo. Como resultados esperados, los proyectos contribuyeron al enriquecimiento local, otorgando protagonismo a los grupos sociales y a las demandas socioculturales de la región de la Amazonia Oriental.

Palabras clave: Procesos comunicacionales; Amazonia Oriental; educomunicación.

ABSTRACT

The article presents the current mapping of communication processes in the city of Rondon do Pará, in the southeastern region of the state, through the use of historical and bibliographic research methodologies and interviews. The exploratory and analytical investigation aims to describe and categorize the communication processes of the mentioned region, based on the following categories: 1) journalistic structure, 2) professional organization of the company and/or third-sector institution, 3) journalists' professional profile, 4) journalistic production – type, format, and genres, 5) audience and periodicity, 6) local salience, and 7) thematization of information. The other project presented in this article is of an outreach nature: Educommunication and Nonviolence: A Proposal of educommunicative practices associated with the logic of nonviolence in the School, which presents the results of media production at Adolfo Soares de Moraes Municipal Elementary School, in Rondon do Pará. In this project, we developed a participant observation methodology and carried out workshops with the purpose of producing a collective digital newspaper. As expected results, the projects contributed to local enrichment, giving prominence to social groups and sociocultural demands in the Eastern Amazon region.

Keywords: Communication processes; Eastern Amazon; educommunication.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo foi resumido a pesquisa desenvolvida sobre o levantamento dos processos comunicacionais na cidade de Rondon do Pará¹, na região sudeste do estado, por meio do uso das metodologias de pesquisa histórica, bibliográfica e entrevistas. A investigação, exploratória

¹ A pesquisa de mapeamento já publicou artigos científicos com os resultados do Projeto. O principal deles, sobre os processos de Rondon do Pará, produzindo em coautoria com Larissa Reis, pode ser lido em:

e analítica, objetiva descrever e categorizar os processos comunicacionais da região citada, a partir de algumas categorias importantes, da estrutura jornalística à tematização da informação. Esse projeto de pesquisa foi iniciado em agosto de 2018, no âmbito do Curso de Jornalismo no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA. Atualmente temos a coordenação pela professora Ingrid Gomes Bassi e os dois professores colaboradores, Jax Nildo Aragão Pinto e Norberto Ferreira Rocha.

Além da cidade de Rondon do Pará, esse projeto já realizou o estudo dos processos de comunicação de Marabá, Xinguara, São Félix do Xingu, Santana do Araguaia, Canaã dos Carajás, Redenção e Parauapebas, no sul e sudeste do Pará, onde atua a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Neste texto, ainda falaremos do Projeto de extensão “Educomunicação e Não Violência: Proposta de práticas educacionais associadas à lógica da não violência na Escola” que teve início em agosto de 2019, e como objetivo o foco é desenvolver com as/os participantes na Escola Adolfo Soares (Ensino Fundamental) um produto jornalístico com base na comunicação não violenta e à luz da educomunicação. São convidados/as a cada ano ao projeto, um grupo de alunos/as do nono ano da escola, e assim, os encontros acontecem semanalmente, com apoio dos docentes, de técnicos e de alunos de Jornalismo, que fazem parte do Projeto, no ICSA/Unifesspa.

Logo, como objetivos de pesquisa o presente artigo preocupa-se em mapear e discutir os atuais processos comunicacionais de Rondon do Pará, e compreender suas interfaces de atuação com o desenvolvimento regional, assim como explicitar o trabalho educacional produzido em 2019, com o Jornal Adolfo Notícias no âmbito do projeto de extensão citado. Portanto, como marco teórico, a partir do cruzamento dos documentos registrados nos Projetos citados, resgataram-se os fundamentos de desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen (2010) e a interface dos meios de comunicação como desenvolvimento local, por estudiosos da comunicação social (Peruzzo, 2009). Para isso, foi realizado o método de entrevista semiaberta (Duarte, 2015) com os representantes dos veículos e processos comunicacionais de Rondon do Pará e pesquisa participante, da autora Círcia Krohling Peruzzo (2015), para o trabalho de extensão.

2. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

2.1. *Projeto de Pesquisa*

A metodologia utilizada para o projeto de pesquisa “Mapeamento dos processos comunicacionais no sul e sudeste do Pará” foi baseada na entrevista semiaberta (Duarte, 2015), partindo de um roteiro prévio com questões-chave, em que foi proposto aos entrevistados amplitude nas respostas e, também, para assuntos correlatos que achassem oportuno dialogar no momento da entrevista.

Como foram realizadas sete entrevistas, com representantes de diferentes processos comunicacionais, esse modelo de entrevista preocupou-se em “(...) permitir criar uma estrutura para comparação de respostas e articulação de resultados, auxiliando na sistematização das informações fornecidas por diferentes informantes” (Duarte, 2015, p. 67). As entrevistas aconteceram durante o período de setembro de 2018 a junho de 2019, a partir das categorias pontuais: 1) estrutura jornalística, 2) organização profissional da empresa e/ou instituição do terceiro setor, 3) perfil da atuação dos jornalistas, 4) produção jornalística – tipo, formato e gêneros, 5) audiência e periodicidade, 6) saliência local e 7) tematização da informação.

2.2. *Projeto de Extensão*

Para a pesquisa de extensão utilizamos o referencial da metodologia de pesquisa participante, da autora Círcia Krohling Peruzzo (2015). Esse método foi definido a partir da relação de proximidade das/os pesquisadoras/es com o contexto e momentos investigados. A interação com esse ambiente de extensão foi uma das práticas centrais das oficinas e encontros com as turmas do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Adolfo Soares.

Segundo Krohling Peruzzo os procedimentos para a pesquisa participante dependem das atividades de “co-vivenciar”, “ver as coisas de dentro” e “assumir o papel do outro” (2015, p. 126). Entretanto, essa proposta não permite ao pesquisador se confundir com os pesquisadores e suas histórias de vida, por mais sensíveis e de proximidade empática que as identidades (pesquisador e pesquisado) possam se envolver, entre sujeito e situação-pesquisada.

No decorrer das atividades tivemos a convivência com as turmas de discentes do nono ano da Adolfo, interagindo e compartilhando com os contextos estudados, nas oficinas, nas dinâmicas, nos debates e nos questionários de

feedback, nos encontros de produção e edição dos textos para o Jornal, além das conversas informais de trocas de saberes e expertises.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Como estado da arte, dialogamos sobre desenvolvimento como liberdade. Para o economista Amartya Sen (2010, p. 17), a ideia de liberdade humana prospectada a partir do desenvolvimento, deve acompanhar outros determinantes, tais como o andamento social e econômico (como por exemplo a área da educação e saúde) e a garantia aos direitos civis de forma ampla. A partir dessa premissa, Sen destaca o valor ao processo, para construir o desenvolvimento como liberdade, diferente de apenas atribuir a alguns componentes o peso do desenvolvimento, como essenciais ou determinantes. “O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos” (Sen, 2010, p. 18).

Outras formas de privação de liberdade estão na negação de alimentação adequada, moradia digna, oportunidades de acesso a emprego, vestir-se e locomover-se. Além da marginalização a “serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos” (Sen, 2010, p. 18). Nesse sentido, Sen completa que para a liberdade ser apropriada no processo do desenvolvimento, deve acontecer na comunidade e/ou sociedade a garantia de suas ações individuais na tomada de decisão social e pública (2002, p. 19).

Concomitantemente a ocupar os espaços de voz na sociedade local, a comunicóloga Cicilia Peruzzo (2009) propõe o direito à comunicação, tanto no entorno para produzir a informação, como ao acesso à própria informação de qualidade.

O direito à informação e à liberdade de expressão segundo a autora foram sendo legitimados socialmente e estão vinculados à liberdade de acesso à informação, liberdade de opinião, de expressão, de crença, na participação no voto e participação política de forma geral. “A qualidade da cidadania se realiza não apenas pela oportunidade de participação na comunicação, mas essencialmente porque ela potencializa a ação cidadã na busca da ampliação dos demais direitos” (Peruzzo, 2009, p. 42).

Nesse sentido, a construção da cidadania acontece nas articulações e na atitude criativa do agir social, coletivo. Também depende dos princípios de igualdade e de liberdade. Igualdade no acesso dos indivíduos à comunicação,

aos meios de informação, e liberdade no manuseio e apropriação desses canais de comunicar. “que a cidadania se sustenta, entre outros aspectos, em quatro pilares: a pessoa, os direitos humanos, a sociedade e a comunicação. Todos estão continuamente em construção num processo múltiplo de interferência” (Peruzzo, 2009, p. 42).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. *Assessoria de Comunicação*

A equipe da assessoria da Prefeitura de Rondon do Pará desenvolve trabalhos de comunicação voltados ao atendimento dos colaboradores internos do órgão público e externos. Realiza a comunicação de proximidade com as demandas dos cidadãos com a gestão da Prefeitura, disponibilizando no site, nas redes sociais digitais e em outros tipos de meios, informações de utilidade e serviço à população. O grupo é composto por duas pessoas, Renata Ricelly Andrade, que atua desde 2006 na área da comunicação e é formada em pedagogia, e Renato Cuiabá, que iniciou psicologia, mas trancou e atua como fotógrafo da assessoria (Andrade, 2018).

A assessoria existe desde o ano de 2017 com a criação do Portal da Transparência, e é modificada em renovação de gestão pública municipal, e não faz parte de uma secretaria de comunicação. Apesar de terem implantado uma ouvidoria, ainda não foi estruturado como uma secretaria, e sim como uma assessoria de imprensa ligada ao gabinete do prefeito. Os trabalhos feitos pela equipe referem-se a captura de imagens e coleta de informações, a partir de então são editados textos a serem divulgados nas mídias sociais, tais como o Portal da Transparência, Facebook e WhatsApp.

De acordo com Renata, há planejamento, acompanhamento e análise das colaborações da população advinda do canal da Transparência, e as mídias sociais digitais, como o Facebook e WhatsApp. Apesar disso, sabe-se que boa parte da população do município não tem acesso a essas mídias sociais digitais e por isso a Prefeitura se utiliza principalmente do veículo da rádio para chegar aos públicos mais diversos que ainda não tem esse acesso à internet.

Já para os públicos que tem acesso à internet, a plataforma do Facebook é a mais utilizada, possibilitando esse caminho direto da comunidade rondonense com suas solicitações, pedidos, reclamações e inferências em relação à gestão pública. Para Renata a assessoria é a ponte que liga a comunidade e a Prefeitura. Ainda sobre os *feedbacks*, Renata adiciona a importância da

atenção para a área rural, realizando a comunicação a partir da Rádio Rondon e dos agentes da assistência social do município que frequentam com mais assiduidade essas localidades (Andrade, 2018).

4.2. *Agência Mídia Seven*

A Agência Mídia Seven Comunicação realiza um trabalho em Rondon do Pará, de publicidade de mídia, não necessariamente com temas jornalísticos. Seu público está voltado a jovens que interagem com o site, na plataforma da Agência apresentam-se notícias como shows locais, promoções de lojas e eventos agropecuários. Também são produzidas algumas matérias de acontecimentos da cidade, e são enviados à TV Record de Marabá e Belém.

O proprietário e redator da Agência Mídia Seven Comunicação, Gleison Souza, narra sobre a equipe jornalística do veículo, composta pelo proprietário Souza, um estagiário que auxilia na veiculação da programação e trabalha meio período, também há um freelancer, sem contrato formal. Sobre os auxílios aos funcionários, não há contrato formal. Gleison começou como operador de TV, logo se tornou secretário, e depois foi para a rádio 97,5 (Rádio Rondon). Em 2011, com o falecimento do proprietário da rádio Rondon, não havia necessidade de gerenciar mídias para as outras rádios de Rondon do Pará, foi então que Gleison criou uma parte da Agência (Souza, 2018).

Além da licitação da Prefeitura, contratos com clientes como Rede Nogueira de supermercados, Banco Sicredi, Revemar, Varejão dos Importados e alguns locais menores como apoiadores financeiros que tendem a durar, geralmente, uma semana ou alguns dias. Quando há promoções de lojas da cidade também há contrato menor. Expo-Rondon é um cliente fixo, porém, é apenas uma época do ano. Em relação a produção de conteúdo, a Agência tem como principal tema o comércio, em relação às notícias, explora-se sobre a Exposição (Parque de Exposição), especificamente a pecuária. Também presta serviços para a Prefeitura e Câmara Municipal, quando necessário vai à Prefeitura e outros locais para cobertura de eventos (Souza, 2018).

Em relação às notícias e a produção jornalística, Gleison explica que, na maioria das vezes, são intuitivas, “é por momento ou informação do evento que somam com a experiência. Já li livros sobre técnicas. Baseio-me nos programas de TV, como Fala Pará, Cidade Alerta e outros programas”. A equipe já recebeu diversas palestras e treinamentos sobre a área, facilitando na experiência do proprietário para a produção de conteúdo jornalístico. A divisão de temas é feita apenas no site da Agência, assim que o internauta

entra, existe uma seção que é vista primeiro. Vídeos são os mais vistos (130), em seguida Notícias Gerais (128) (Souza, 2018).

4.3. *Rádio Mais FM*

A criação da rádio comunitária Mais FM (104.9 Hertz), em Rondon do Pará, em meados do ano de 2004, trouxe para a população um canal de comunicação mais próximo e direto com as necessidades locais. Quando se analisa o histórico e a atual situação da Mais FM, percebe-se a importância que uma emissora como essa tem para toda cidade, uma vez que, ela está para a comunidade como um meio que promove uma comunicação democrática, em que até o mais humilde cidadão tem possibilidade de se fazer ouvir (Cintra, 2018).

A rádio é vinculada a associação cultural COMVIDA, tendo inclusive seu registro no CNPJ da associação. A emissora, durante muito tempo enfrentou dificuldades com relação a transmissão de seu sinal, isso graças às características geográficas da cidade, e a legislação. A rádio se localizava em uma área baixa da cidade, e pela lei, seu transmissor deve ficar a no máximo 30 metros do solo, sendo assim, não era possível ouvi-la em toda a zona urbana do município. Hoje, a rádio está situada na parte alta da cidade, e o sinal atinge todo o seu potencial.

No que se refere ao trabalho desenvolvido diariamente na rádio, todos os profissionais desde a direção, locutores e outros, se dá de maneira voluntária, e conforme uma pessoa ou associação ocupa um horário na Mais FM, o comunicador ou a equipe, que está levando o programa ao ar é responsável por ir em busca de apoios culturais. Uma vez conseguido, o valor do apoio cultural é dividido ao meio entre a rádio e o locutor/associação, toda a negociação se dá de forma verbal. A emissora ainda recebe um apoio jurídico, também de maneira voluntária, da Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária (Abraço Brasil) e do advogado Ricardo Fernandes. E é através desses apoios culturais voluntários, que a Mais FM se mantém financeiramente (Cintra, 2018).

Em entrevista realizada para o Projeto de Mapeamento, com a presidente da Mais FM, Evanize Cintra, identificou-se o empenho realizado pela emissora em alcançar e dar voz à população, especialmente às mais carentes. “As portas sempre estiveram abertas para a população” (Cintra, 2018). Mas, além de abrir espaço para a população em geral se manifestar diretamente, toda a efervescência cultural do município, os eventos tanto da comunidade em geral como dos órgãos públicos são divulgados e levados para conhecimento da comunidade.

4.4. *Rádio Rondon 97,5*

A Rádio Rondon 97,5 foi a primeira emissora comercial credenciada do município trazendo entretenimento, notícias e música. A extensão da rádio começou com 250 Watts e ao longo do tempo foi aumentando, gradativamente, até chegar atualmente na potência de 5000 Watts. Nesta extensão chega na área rural, alcançando um raio de 100 km. Wilson Costa, locutor da Rádio, é um dos principais responsáveis pelo acompanhamento da história do veículo até hoje. Ele também foi um dos fundadores da Rádio Rondon FM 97.5 Hertz.

Wilson Costa certifica que o meio de comunicação permanece no mesmo prédio desde quando começou em 1996. O radialista diz que a programação jornalística desde o início aconteceu com boletins de um minuto, com as manchetes dos fatos importantes que acontecem no Brasil e no mundo, mas não há jornalistas que executam conteúdo noticioso. De acordo com Costa, a Rádio possui uma equipe de seis profissionais atuantes, com carteira assinada e com a função de locutor animador, operador e outros. O veículo é de relevância para o cidadão rondonense, além de levar informações e serviços públicos apresenta marca importante ligada ao ramo empresarial e comercial, que contribui para o desenvolvimento da cidade e da região (Costa, 2018).

A rádio conta com várias parcerias comerciais que financiam o seu funcionamento, como igrejas, comércios e Prefeitura, anúncios ocasionais e recados de ouvintes para ouvintes. Além disso, a rádio se mantém financeiramente através de anúncios de seus patrocinadores, em que os horários nobres de maior audiência são de manhã até meio dia, com a tematização do seguinte bordão “porque quem compra é a dona de casa” (Costa, 2018).

A razão comercial da rádio é registrada como “Rádio Rondon FM Ltda.” e tem como programação três horas em média para cada locutor. Costa cita que não dispõe de aplicativo para verificar a audiência da programação, porém seu maior público se concentra na zona rural. Isso, porém, não quer dizer que a zona urbana não tenha tanta audiência. “A prova disso são os comerciantes que sempre comentam comigo a respeito do programa. Meu foco é o homem do campo, mesmo assim a programação é agradável a todos”. Ele complementa que seu programa trabalha com variados temas como: fofocas, teses motivacionais, aspirações de vida, reflexões e orações (Costa, 2018).

4.5. *O Fuxico*

O atual Portal *O Fuxico* era impresso, teve seu início em 2002 e circulou semanalmente até o ano de 2017, com cerca de seis a oito páginas. Era impresso em papel A4. Ivan Santana, o proprietário e jornalista responsável, imprimia as edições em sua casa. A média da tiragem era de 600 impressões. Já *online*, como blog (www.blogspot.com/ofuxicoonline), durou por algum tempo, porém como não teve tanta expressão, Ivan preferiu manter apenas a página no Facebook (*O Fuxico On line*), que já dura oito anos (Santana, 2019).

Ivan Santana também fez parte da história do jornalismo local, colaborou expressivamente com a criação de outros veículos na cidade, como: 1) *Correio Rondonense* (1987-1988), edição mensal de oito páginas, com temas como esporte, entretenimento, polícia, comunidade, eventos, 2) *Informe Rondonense* (1988 – com duração de alguns meses) mensal, 3) *Gazeta Popular* (1988-1990) que teve maior tiragem, e também era mensal chegando a circular até com doze páginas, todos com formato tabloide. Também colaborou com a criação do jornal da Prefeitura de Rondon do Pará, com oito páginas (duração de 1 ano e 6 meses), chamado *Jornal do Progresso*, nos anos 90.

Atualmente *O Fuxico* tem publicidade da Rede Nogueira de supermercados, Andrade Advocacia, Compensados Centerplac, e algumas propagandas avulsas que entram e saem semanalmente. Segundo Santana (2019) é cobrado o valor mensalmente desses anunciantes.

O Fuxico foi criado para ser uma coluna social, a audiência é medida semanalmente, o Facebook dá o alcance pelas curtidas e seguidores, também há o acesso com gráficos. “O alcance é muito grande, vai além do Brasil porque há muitos moradores nos Estados Unidos, que dão acessos à página. Também podemos medir a circulação e audiência pelos grupos de WhatsApp que estão sempre em movimento” (Santana, 2019).

Hoje, além da seção voltada à coluna social, *O Fuxico* viabiliza notícias sobre entretenimento, eventos diários, da semana e do mês e publicidade. Para Santana (2019) a exposição local “Expo-Rondon” é um exemplo de pauta que rende na página, enquanto temática principal. Na página do *O Fuxico* no Facebook (2019), Ivan esclarece: “Nosso objetivo é proporcionar aos nossos leitores informação e entretenimento. Legalmente aptos a fornecer trabalhos de publicidade através de mídias visuais (logomarcas e vídeos) de empresas, serviços e eventos com qualidade e melhores preços do mercado”.

4.6. *A Gazeta e a Gazeta do Comércio*

O jornal *A Gazeta* foi um dos primeiros jornais impressos da região sul e sudeste do Pará a circular na região, com início datado em 12 de outubro de 1989, na cidade de São Félix do Xingu (sul do estado), com o nome de *Gazeta Vale do Xingu*. O jornal circulou com esse nome aproximadamente por dez anos e devido ao crescimento regional, para além da localidade de São Félix do Xingu, José Roberto Freitas, proprietário e responsável pela produção e edição do jornal preferiu passar o nome do veículo para *A Gazeta*, e como subtítulo, “o jornal do povo” (Freitas, 2019).

Segundo Freitas, o jornal manteve as edições com dez páginas, podendo variar até seis, dependendo das notícias e anunciantes. O jornal apresenta circulação quinzenal e variou no estilo de papel impresso, hoje roda em *couche* 70 gramas (Freitas, 2019).

José Roberto é formado em Administração, Contabilidade e Gestão Empresarial, e tem estudos de pós-graduação em Administração e Marketing. Júlia Maria Freitas, sua irmã, fez curso de extensão em 2012 na área de jornalismo, trabalhando a prática do jornal na parte de impresso, rádio e TV, realizado na TV Liberal na “Escola do Conhecimento”, em Belém. Júlia é responsável pela circulação do jornal voltado a anúncios e notas da seção comercial da cidade de Rondon do Pará e entornos, *A Gazeta do Comércio*.

Tanto *A Gazeta* como *A Gazeta do Comércio* são veículos de circulação quinzenal. A que cobre anúncios do comércio é gratuito ao público e os anunciantes pagam pelo anúncio, já *A Gazeta* os clientes pagam por página, geralmente a primeira página é a mais cara. *A Gazeta* tem prazo para entregar, não explora comércio, costuma vender de quatro a seis matérias. Roberto Freitas (2019) argumenta que às vezes tem que pagar do próprio bolso para a edição rodar na gráfica. Contudo há clientes que pagam a edição inteira com uma só matéria. É cobrado da gráfica R\$ 2,00 por unidade de *A Gazeta*, somado o gasto do diagramador, para totalizar os gastos por tiragem. Assim, é repassado aos clientes finais por R\$ 3,00 a unidade.

Roberto Freitas (2019) esclarece que o conteúdo da *A Gazeta* é mais voltado para a seção política, no início tinha um viés mais policial, contudo, com o passar dos anos os principais auxílios financeiros do jornal foram os políticos locais, que requerem o jornal como instrumento de comprovação eleitoral e pessoal, para suas carreiras na área, portanto para Freitas, as principais

captações financeiras, que fazem o jornal circular, advêm da área política. Diferente do jornal o *Comércio*, claramente voltado para a seção comercial.

4.7. *Jornal Adolfo Notícias*

O projeto definiu a escola Adolfo Soares pela proximidade com a diretora à época, e pela demanda de violências na escola, os integrantes ao Projeto foram definimos o convite das turmas de 9º ano da escola, por serem estudantes de idade média de 14 anos e com maior possibilidade de produção de conteúdo jornalístico.

No início de setembro de 2019 visitamos duas turmas da escola, uma no período da manhã e outra no período vespertino, e marcamos o primeiro encontro das oficinas para a próxima semana, no prédio da faculdade do ICSA/Unifesspa, em Rondon do Pará. Nessa ida à escola, explicamos sobre o Projeto, da sua ideia central, das fases, encontros e produção coletiva de material jornalístico à escolha do grupo. Passamos uma lista para as/os interessadas/os. Das turmas, de em média 40 discentes, se interessaram a metade.

Nos primeiros encontros apresentamos breve exposição sobre: 1) Tecnologia seus conceitos e usos atuais, abrindo sempre para perguntas e questões; 2) educomunicação foi apresentada a elas/es, explicando o que é a comunicação aliada à educação; 3) Ensino-aprendizagem a partir do olhar crítico das mediações midiáticas, assim como seu uso consciente e propositivo no dia a dia do cenário educacional; 4) Comunicação Não Violenta em que apresentamos questões sobre o tema a cada parte processual do esquema teórico, para facilitar o entendimento e melhor aplicação do conteúdo no nosso cotidiano; 5) Jornalismo e 6) Jornalismo Informativo em que formulamos as explicações sobre jornalismo informativo e opinativo, assim, as/os estudantes começaram a pensar e escreveram sobre o que gostariam de propor como notícia.

Nessa parte da produção mais prática do Jornal, alguns discentes faltaram e outros pararam de participar do Projeto. Fechamos o Jornal com seis discentes no período da manhã, e cinco no período da tarde.

O jornal *Adolfo Notícias* apresenta oito páginas. Na primeira com fotos dos participantes e um texto breve sobre a justificativa do Projeto e seus objetivos. Na segunda página há o poema Controle das discentes Maria Luísa Silva Moreira e Mariana Amaral Cangussu, a coluna editorial da discente Gislene da Silva Sousa sobre o entendimento de educomunicação e comunicação não violenta e a coluna do expediente institucional.

Na página seguinte há a entrevista com o secretário de obras de Rondon do Pará, João Malcher, para trazer as respostas sobre as questões das condições precárias dos transportes públicos escolares, pela discente Emanuele Pereira Lima. Abaixo da entrevista, na mesma página, o discente Maicom Silva Santos conta uma parte de sua história de vida, a sua jornada para chegar à escola. Como é morador da área rural e a escola Adolfo fica na área central e, portanto, urbana, da cidade, Maicom conta sua longa travessia para estudar. É um texto informativo com o uso do texto auto narrativo.

Nas páginas 04 e 05 as entrevistas são das bolsistas do Projeto, Anna Carolinny Leitão de Oliveira e Vanessa Lopes, que perguntam para as/os participantes como foram suas experiências na execução das entrevistas, produção do texto e troca coletiva nas oficinas iniciais sobre educomunicação e comunicação não violenta. Na página 06 proporcionamos espaço para as fotos dos bastidores do Projeto.

Nas páginas 07 e 08 tivemos os textos mais noticiosos, o primeiro do discente Elvis Oliveira Costa, sobre a atual estrutura escolar da única Escola do Ensino Médio da cidade de Rondon do Pará, Dionísio Bentes de Carvalho. As próximas notícias falam sobre o bullying na escola Adolfo Soares de Moraes, temática sistematicamente trabalhada nas oficinas do Projeto. Essa notícia foi produzida pelas discentes Yasmim Andrade, Ludmila Andrade e Sabrina Meirelles. A última notícia, apresentada pelos discentes Vitor Manuel e Lucas Araújo, o tema é “jovens nas redes sociais” digitais, entrevistam inclusive especialista em psicologia sobre o tema nobre, no dia a dia das sociedades contemporâneas.

No mês de dezembro de 2019, encerramos as atividades com o grupo. Entregamos os certificados e no início do período letivo de 2022, com a retomada do ensino presencial iremos marcar uma data para distribuir o Jornal na Escola Adolfo e retomar as atividades do Projeto na mesma escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro contemporâneo dos processos comunicacionais na cidade de Rondon do Pará provoca reflexões acerca do desenvolvimento regional e da cidadania. O papel da informação, enquanto direito à informação (tanto do processo de produção como da qualidade do conteúdo viabilizado à localidade), na cidade, singulariza-se na atuação profissional de segmentos representativos, como da Prefeitura, do Comércio e da Política (partidária e, muitas vezes, personalista).

Assim como o desenvolvimento atrela-se à ideia do patrocínio da rede comercial local e do apoio da gestão pública municipal, limitando a vincular o crescimento cidadão via desenvolvimento local de forma mais crítica e interveniente dos rondonenses, na articulação social cotidiana.

Outra questão iniciada pela pesquisa, é a ideia conceitual de informação pelas narrativas dos interlocutores dos processos comunicacionais, que também representam parte expressiva dos olhares do local, como informações de serviço, de curiosidade e de publicização, diferente da conceituação tradicional de informação do gênero de notícia, da área do jornalismo. Problemática apontada no estudo, também, é o intercâmbio do desenvolvimento regional com o avanço dos processos comunicacionais na cidade, aprofundamentos de metodologias de recepção com os públicos local. Hipóteses para novas pesquisas e estudos de campo.

Na produção do *Jornal da Adolfo* em 2019 visualizamos o compartilhamento com as turmas do Projeto de Extensão desdobramentos reflexivos e práticas de comunicação não violenta e educomunicação que colaboraram com o desenvolvimento cidadão de acesso à produção informativa de qualidade e com o protagonismo juvenil da localidade. A consciência pelas/os participantes do seu papel na construção da comunicação e na interação do ensino-aprendizagem com seus pares e fontes externas, como psicóloga, secretário de obras, motorista, professor entre outros, permitiu incentivarmos formações educacionais e culturais para o desenvolvimento social mais humano e atento.

As possibilidades salutares de ações e experiências voltadas para a constituição da cidadania, nas comunidades do nosso entorno, de onde falamos e agimos diretamente, a Amazônia oriental, requerem letramento crítico e posição de protagonismo, encaminhamentos que tentamos direcionar nos projetos deste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, R. R. N. de. (2018). *Arquivo documental*. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Observatório 1: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá”.
- Cintra, E. (2018). *Arquivo documental*. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Observatório 1: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá”.

- Costa, W. (2018). *Arquivo documental*. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Observatório 1: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá”.
- Duarte, J. (2015). Entrevista em Profundidade. In: J. Duarte; A. Barros (Orgs). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Freitas, J. R. (2019). *Arquivo documental*. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Observatório 1: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá”.
- Peruzzo, C. M. K. (2009). Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. *Revista Fronteiras*, 11(1), 33-43, 2009.
- Peruzzo, C. M. K. (2015). Observação participante e pesquisa-ação. In: A. Barros & J. Duarte (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 125-145). São Paulo: Atlas.
- Rádio 97,5FM. Recuperado em 2 de abril de 2022 de <https://www.rádios.com.br/aovivo/Radio-Rondon-97.5-FM/31547>.
- Santana, I. (2019). *Arquivo documental*. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Observatório 1: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá”.
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Souza, G. (2018). *Arquivo documental*. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Observatório 1: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá”.

EXPERIÊNCIAS JORNALÍSTICAS
UNIVERSITÁRIAS EM UM
DESERTO DE NOTÍCIAS: O CASO
DE RONDON DO PARÁ/PA

*Experiencias periodísticas universitarias
en un desierto de noticias: el
caso de Rondon do Pará/PA*

University journalistic experiences in a news
desert: the case of Rondon do Pará/PA

ELAINE JAVORSKI SOUZA

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa, Brasil)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA, Brasil)

RESUMO

Neste artigo discutimos a importância do jornalismo local e comunitário nos chamados desertos de notícias. Partimos da realidade da cidade de Rondon do Pará, no sudeste paraense, na região da Amazônia Oriental. Fazemos isso por meio do projeto de pesquisa Laboratório de Inovação e Pesquisa em Jornalismo Local (iLab), e do projeto de extensão Rondon Notícias, que atuam diretamente na realidade local. Embora utilizemos dados quantitativos, nossa metodologia é eminentemente qualitativa, fundamentada em uma pesquisa-ação com sondagem quantitativa e observação participante a partir da experiência na rotina de produção do portal e dos produtos derivados do Rondon Notícias. Fundamentado em conceitos como jornalismo comunitário e comunicação para mudança social, observamos a relevância do jornalismo em sociedades periféricas como uma questão de cidadania e de desenvolvimento social.

Palavras-chaves: Desertos de notícias; jornalismo local; comunicação para o desenvolvimento.

RESUMEN

En este artículo discutimos la importancia del periodismo local y comunitario en los llamados desiertos de noticias. Partimos de la realidad de la ciudad de Rondon do Pará, en el sureste de Pará, en la región de la Amazonia Oriental. Lo hacemos a través del proyecto de investigación Laboratorio de Innovación e Investigación en Periodismo Local (iLab) y del proyecto de extensión Rondon Notícias, que actúan directamente en la realidad local. Aunque utilizamos datos cuantitativos, nuestra metodología es eminentemente cualitativa, basada en una investigación-acción con sondeo cuantitativo y observación participante a partir de la experiencia en la rutina de producción del portal y de los productos derivados de Rondon Notícias. Basados en conceptos como periodismo comunitario y comunicación para el cambio social, observamos la relevancia del periodismo en sociedades periféricas como una cuestión de ciudadanía y de desarrollo social.

Palabras clave: Desiertos de noticias; periodismo local; comunicación para el desarrollo.

ABSTRACT

In this article, we discuss the importance of local and community journalism in the so-called news deserts. We start from the reality of the city of Rondon

do Pará, in southeastern Pará, within the Eastern Amazon region. We do this through the research project Laboratory of Innovation and Research in Local Journalism (iLab) and the outreach project Rondon Notícias, both of which work directly within the local reality. Although we use quantitative data, our methodology is predominantly qualitative, grounded in action research with quantitative surveying and participant observation, based on the experience of producing the portal and the derivative products of Rondon Notícias. Drawing on concepts such as community journalism and communication for social change, we observe the relevance of journalism in peripheral societies as a matter of citizenship and social development.

Keywords: News deserts; local journalism; communication for development.

I. INTRODUÇÃO

O fenômeno de escassez de informação jornalística em determinadas regiões têm se intensificado na última década no Brasil. Desde 2011, 81 veículos foram fechados no Brasil segundo o Atlas da Notícia (<https://www.atlas.jor.br/>), iniciativa do Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo (Projor), mantenedor do Observatório da Imprensa, em parceria com Volt Data Lab, inspirado pelo projeto *America's Growing News Desert*, da revista *Columbia Journalism Review*. O relatório, que faz o levantamento dos desertos de notícias no Brasil, divulgado em 2021, mostra que, em pelo menos 3.487 cidades, com média de 7 mil habitantes, não há veículos jornalísticos. Essas localidades, correspondem a 62,6% dos municípios brasileiros e abrigam 37 milhões de pessoas, ou seja, 18% da população nacional não podem contar com veículos de informação. Há ainda os quase desertos, que são municípios que possuem apenas um ou dois veículos de comunicação e, em geral, tem população média de 17.800 habitantes. Neste caso, há o problema da pouca concorrência e da vulnerabilidade para interferências políticas ou empresariais. Estados das regiões Norte e Nordeste são os que possuem uma proporção maior de desertos de notícias. No Pará, segundo a pesquisa, das 144 cidades mapeadas, mais de 60% são consideradas desertos de notícia, e outros 30%, quase desertos.

É neste contexto de deserto de notícias que se situa Rondon do Pará, cidade do sudeste do Pará, na Amazônia Oriental, onde nossa pesquisa se desenvolve. A localidade sofre com a escassez de veículos informativos, seja jornal impresso, sites, blogs ou emissoras de TV. São desertos de notícias ou desertos de silêncios, locais em que não há produção de jornalismo local (Napoli *et al.*, 2015; Rafsky, 2020).

Em 2018, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) implantou o curso de Jornalismo na cidade. A ideia era promover a consolidação da instituição por meio da interiorização do Ensino Superior nesta porção da Amazônia. No âmbito da Faculdade de Comunicação (Facom) são desenvolvidos atualmente diversos projetos de pesquisa e extensão. Dentre estes, destacam-se o projeto denominado Portal Rondon Notícias (<https://rondonnoticias.com/>, RN) e o projeto de pesquisa iLab - Laboratório de Pesquisa e Inovação em Jornalismo, sobre os quais abordaremos neste artigo.

O RN nasceu ainda em 2018, como uma das primeiras ações extensionistas do curso de Jornalismo. Vinculado à Paiá — Agência Experimental de Jornalismo, o RN destina-se a promover o jornalismo comunitário, dando ênfase e protagonismo às pautas locais. É o único veículo gerenciado por jornalistas profissionais — que atuam como docentes — da cidade, onde também trabalham estudantes de graduação em jornalismo. O projeto de pesquisa iLab foi criado em 2020 de forma a integrar as ações extensionistas com a pesquisa sobre a realidade informativa local.

Fazem parte da rotina de produção do iLab/RN alunos bolsistas e voluntários, docentes da Faculdade, além de colaboradores externos. O financiamento dos projetos se dá por meio de bolsas de pesquisa, ensino e extensão, concedidas pela Unifesspa e agências de fomento.

É sobre esta experiência de pesquisa e de produção experimental em Jornalismo local que trata este artigo. A partir de uma pesquisa-ação com sondagem quantitativa com a comunidade local e a observação participante da experiência do RN, pretende-se elaborar reflexões sobre a importância do jornalismo local e comunitário para o desenvolvimento e mudança social.

2. A UNIÃO NECESSÁRIA ENTRE A PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS EXPERIMENTAIS

O portal RN tornou-se, a partir de 2018, o único veículo de informação gerenciado por jornalistas profissionais e estudantes de jornalismo, curso oferecido pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, que nesse ano começou suas atividades na cidade.

A proposta do RN é promover e realizar um jornalismo comunitário com ênfase nas pautas locais. Para Peruzzo (2013), a mídia local enfrenta três dificuldades: a impossibilidade de delimitar os objetos comunitários e local em fronteiras claramente demarcadas; a impossibilidade de separar as práticas comunicativas

e a apropriação e uso do termo comunitário. Porém é de importância essa mídia, pois é por ela que o leitor recebe informações mais abrangente para o dia a dia, tornando uma necessidade básica (Radcliffe, 2017), combatendo a desinformação e fazendo ser mais acessível e democrático a notícia.

Para produzir conteúdo realmente pertinente ao público local é necessário compreender que canais de informação são mais acessíveis, que tipo de conteúdo tem mais apelo comunitário e como envolver a sociedade na produção dos materiais. Por isso, foi criado em 2020 o iLab - Laboratório de Pesquisa e Inovação em Jornalismo que atua a partir das plataformas criadas pelo RN (portal, redes sociais e mensagens instantâneas) com pesquisas de caráter quanti-qualitativas sobre o engajamento, compartilhamento e consumo de notícias. O grupo tem ainda foco na compreensão dos fluxos informativos de forma geral, por meio de canais como as emissoras de rádio e páginas e perfis de informação local em redes sociais, além das plataformas de mensagens instantâneas como o WhatsApp.

A partir das pesquisas sobre o fluxo informativo na cidade, observou-se a falta de profissionais do jornalismo no município de Rondon. As emissoras de Rádio Rondon FM e a comunitária Rádio Mais FM, por exemplo, possuem espaço informativo, mas apenas capturando notícias de outras fontes noticiosas ou informativas, especialmente portais de notícia, por falta de um jornal impresso (Javorski *et al.*, 2020). Assim sendo, as maiores fontes de informações locais vêm de plataformas de mídias digitais, em que se destaca o Facebook e o Instagram, por meio de perfis locais, e aplicativos de troca de mensagens, como o WhatsApp (Javorski & Bargas, 2020).

De acordo com Barros (2019), a falta de informação é uma violação dos direitos humanos fundamentais: o direito à comunicação, impossibilitando a formação de opiniões e consciência de outros direitos e deveres. Ainda assim, um passo importante para a democratização da comunicação é a participação da sociedade e incentivo quanto à criação de mídias independentes.

Nesse sentido, o RN propõe-se a ser uma produção jornalística, abrindo espaço para a comunicação comunitária a partir de atividades como reportagens multimídia para portal e redes sociais; o Rondon no Zap, com conteúdo especial para o WhatsApp; o Rádio na Feira, que leva a rádio da universidade para a feira semanal dos agricultores; e o projeto Duvide!, de checagens de informação local, com parcerias da Rede Nacional de Combate à Informação e a Agência Lupa.

Mesmo com o grande uso da tecnologia, a informação sofre problemas persistentes sem uma comunicação estável e de cunho jornalístico, fazendo-se necessário um trabalho essencial ao jornalismo local e trazendo credibilidade dentro da comunidade, tornando mais acessível, o que ajuda a combater a desinformação (Javorski & Bargas, 2020), como demonstram as pesquisas do iLab publicadas em diversos periódicos.

Nesse cenário, o RN encontra alguns obstáculos a enfrentar, entre eles: a falta de conhecimento do veículo por parte da população, empecilhos de contato com o poder público e sociedade civil organizada e a orientação dos estudantes que integram o portal.

As mídias comunitárias e locais, observada por (Peruzzo, 2013; 2006), configuram-se em duas vertentes: a mídia local dá mais ênfase geral (tragédias, violência urbana, política, problemas da cidade etc.), enquanto meios comunitários foca sumariamente com pautas de segmento sociais (assuntos de bairro, de trabalho, questão de violência e outros segmentos sociais excluídos). A primeira mídia mais voltada a transmitir informação e o segundo, à mobilização social.

Os jornais locais contribuem para a ampliação da cidadania e favorecem a participação popular, com questões de desigualdades, movimentos sociais; às vezes ainda acaba por extrapolar as suas funções e viram agentes de cobrança em soluções de problemas sociais (Peruzzo, 2013; 2006).

Vinculada a interesses locais, o RN, apoiado na pesquisa do iLab, representa uma grande iniciativa nesse deserto de notícias que se encontra, mesmo que ainda esteja em uma forma inicial, tem a tendência de transformar a realidade jornalística de Rondon do Pará.

3. PRODUTOS EXPERIMENTAIS DESENVOLVIDOS EM UM DESERTO DE NOTÍCIAS

O portal RN iniciou suas primeiras experiências com a cobertura local para as redes sociais das Eleições 2018 e do Exame Nacional do Ensino Médio. Depois, com a formação e treinamento da equipe de bolsistas e voluntários, o site foi criado para abrigar as editorias de Cidade, Política e Economia, Esporte, Educação e Cultura. Uma subeditoria foi criada em Política e Economia intitulada Câmara de Vereadores com a cobertura semanal do legislativo. A criação de uma editoria específica de Educação foi necessária para dar vazão aos materiais produzidos pelos alunos de outro projeto experimental da

Agência Paiá, o Núcleo de Assessoria de Imprensa, e aos assuntos ligados às outras faculdades presentes na cidade e escolas estaduais e municipais.

Os trabalhos nas redes sociais abrangem o Facebook e o Instagram com reportagens replicadas do site, mas também com conteúdo exclusivo para essas plataformas. Também se utiliza um canal no YouTube para abrigar as produções audiovisuais, como foi o caso do debate entre candidatos à prefeitura municipal em 2020.

As estratégias pensadas para as redes sociais foram desenvolvidas de modo a atingir um público bastante dependente delas no que diz respeito à busca de informações. A pesquisa “Global Digital 2019”¹, que analisa as tendências sobre o uso das redes sociais no Brasil e no mundo, indica que o país tem hoje 140 milhões de usuários ativos nas redes, ou seja, 66% da população. O relatório também mostra que 61% dos acessos às redes sociais são via dispositivo móvel (celular ou tablet). Dentre as redes sociais mais acessadas estão o YouTube (95%) e Facebook (90%). Em terceiro lugar está o WhatsApp (89%), aplicativo de mensagens instantâneas que aos poucos também tem adquirido as características de rede social. É considerando este cenário que o RN criou suas contas nessas plataformas de forma a atingir um público diversificado e criar canais de interação.

Para circular no WhatsApp foi criado o Rondon no Zap, com conteúdo especial desenvolvido, primeiramente, em formato de áudios para compartilhamento. Mas, com as pesquisas realizadas pelo iLab, compreendeu-se que esta não era a melhor estratégia. Passou-se, então, a produzir áudios com *cards* animados, a partir dos quais os usuários poderiam já saber na imagem de que assunto tratava a mensagem. O foco era a checagem de informações duvidosas estritamente locais pela equipe do iLab para o projeto Duvide!. Porém, em 2021, uma parceria firmada com a Agência Lupa possibilitou a inserção também de checagens sobre a vacina contra covid-19. Os materiais produzidos pelo Duvide! são compartilhados na Rede Nacional de Combate à Desinformação (RNCD).

Como forma de levar o RN para mais próximo da comunidade, foi criada em 2019 a Rádio na Feira, que leva a rádio da universidade e as informações do portal para a feira semanal dos agricultores familiares. No local, circulam

¹ Estudo produzido pela agência *We Are Social* em parceria com a plataforma de mídia *Hootsuite*. Coletou dados de 22 milhões de usuários em 45 países.

pessoas da zona urbana e rural e, a partir de uma parceria com a Embrapa Oriental, com treinamento realizado em 2019, são abordados também assuntos específicos de interesse dos camponeses e das pessoas da cidade atraídas pela feira.

4. PESQUISAS REALIZADAS A PARTIR DE UM DESERTO DE NOTÍCIAS

Para compreender os fluxos informativos em Rondon do Pará, os conteúdos mais relevantes e as plataformas e veículos mais utilizados pela comunidade na busca notícias locais, o iLab - Laboratório de Inovação e Pesquisa em Jornalismo Local realiza pesquisas periódicas. A partir destes dados, desenvolvem-se os conteúdos nas plataformas do RN. Para tanto, a metodologia utilizada é a de pesquisa-ação (Tripp, 2005), processo que segue um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Partimos, portanto, de um diagnóstico da situação, que neste caso é compreender o fluxo informativo na comunidade, para um planejamento da ação, possível depois de compreender onde e como atuar. Assim, se pode passar para a fase da ação, efetivamente, com a produção e publicação de materiais informativos pertinentes para o público local. Depois, esses materiais passam por uma avaliação que gera o aprendizado, para então voltarmos ao início do ciclo que é o diagnóstico.

Na pesquisa periódica que pretende realizar um panorama da realidade informativa, um formulário online foi aplicado e os respondentes foram questionados em três principais eixos: a) sobre suas identificações básicas, como gênero, idade, escolaridade e renda; b) sobre as fontes de informações a que recorrem, uso específico do WhatsApp e de informações jornalísticas; c) sobre a credibilidade dos meios.

Para este trabalho, nos concentramos nas seguintes questões: como a escassez de informação jornalística impacta o conhecimento da realidade local? Tal questão pode ainda ser compreendida por duas subquestões: como os cidadãos que vivem em desertos de notícias, como Rondon do Pará, suprem suas necessidades informativas locais? De que forma compreendem o papel do jornalismo na produção de notícias qualificadas?.

O formulário de questões estruturadas e semiestruturadas (Flick, 2014), foi elaborado com o uso do *Google Forms* e as perguntas foram feitas por telefone devido à situação pandêmica. A aplicação da pesquisa se deu em duas etapas: em junho e julho de 2020 e em junho e julho de 2021. Nossa amostra, configurada por conveniência (Carvalho, 2008), consistiu em 52 participantes.

Embora pequeno, nosso “n” não se propõe a validações estatísticas, mas muito mais em uma amostra qualitativamente representativa, buscando abranger perfis razoavelmente diferentes. Nesse sentido, mesmo considerando os dados numéricos relevantes para fins de generalizações mínimas, nossa análise é prioritariamente qualitativa.

Recorremos também a uma observação participante (Angrosino, 2009) para análise das rotinas produtivas do portal RN. Foram observados dois fatores específicos para esta análise: a relação com as fontes e a relação com a audiência. Como integrantes do projeto desde a sua concepção, em agosto de 2018, realizamos, em conjunto com os discentes, toda concepção e acompanhamento do processo de implantação do site e perfis e páginas nas plataformas de mídias digitais e participamos ativamente na elaboração e execução das pautas, bem como na supervisão e contato direto com fontes e audiência. A observação participante, considera, portanto, o período ininterrupto em que estivemos na rotina produtiva do RN.

Os resultados mostram que o caso de Rondon do Pará configura-se realmente como um deserto de notícias (Napoli *et al.*, 2015). Os três níveis de análise para esta constatação, segundo Napoli *et al.* (2015) são aqui observados. Não há disponibilidade de meios de comunicação de caráter jornalístico (infraestrutura), não há produção de conteúdo jornalístico nem profissionais da área atuando no município (produção) e o conteúdo que circula como elemento de informação pelos cidadãos rondonenses não traz originalidade e tampouco oferece uma abordagem centrada na população local, atendendo às suas necessidades (desempenho).

As fontes de informação são basicamente plataformas de mídias digitais, em que se destacam sites de redes sociais, como o Facebook e Instagram, e aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, como o WhatsApp. Isso denota a forte incorporação (Hine, 2015; Ellison & Boyd, 2013) das mídias digitais entre os rondonenses, e segue a tendência global de domínio dessas plataformas dos circuitos culturais e de informação. Segue também a tendência da desinformação, em que conteúdos de qualidade questionável acabam cumprindo o papel do jornalismo, mediando a relação dos cidadãos com os sistemas cultural, social e político do local (Cooke, 2018).

A forte desconfiança de nossos entrevistados em relação à qualidade ou mesmo a veracidade das informações recebidas reforça as análises de que as *fake news* fazem parte desses processos (Delmazzo & Valente, 2018) e que, especificamente durante a pandemia da Covid-19, isso se tornou um fenômeno

patológico, na medida em que leva pessoas a riscos de vida. Duas epidemias ao mesmo tempo, ou a infodemia, para usar os termos de Posetii e Bontcheva (2020).

O fato de que as pessoas não abrem links que recebem também se destaca nesse contexto em que elas tendem a se informar apenas em um nível superficial sem a leitura de um conteúdo com várias fontes e pontos de vista sobre o assunto em tela. Esse acaba se configurando como um terreno extremamente fértil e para o sistema lucrativo por trás das *fake news* (Delmazzo & Valente, 2018).

A informação digital circula seguindo a mesma lógica das relações sociais primárias, isto é, aquelas relacionadas ao contato imediato das pessoas. Seguindo a tendência da onda de desinformação que, segundo alguns teóricos, são típicos da era da “pós-verdade” (Cooke 2018; Harsin 2018; Cosentino, 2020), há aqui um apelo emocional e até religioso. Grupos que haviam perdido espaço no debate público, como as igrejas, voltaram a ser centrais para a compreensão do mundo dos cidadãos ao se colocarem como emissores de informações e produtores de conteúdos particulares e estrategicamente dirigidos.

Se há dúvidas sobre as maneiras pelas quais se informar e sobre a qualidade das informações obtidas, como os cidadãos rondonenses podem ter informações úteis para exercerem sua cidadania? Tal questão incide justamente no nosso argumento de que a presença de ações, profissionais e conteúdo jornalístico de caráter comunitário tende a reverter esta questão. Faz-se necessário acionar estratégias de comunicação para o desenvolvimento local, ampliando práticas participativas e engajando a comunidade nesses processos (Tufté, 2017).

Aqui, o papel do RN ganha destaque. O curso de Jornalismo, inserido neste contexto, principalmente nas atividades de ensino e extensão, atua diretamente nesta realidade ao aproximar-se da comunidade para a produção de conteúdo prático. O projeto de extensão RN propicia o engajamento de alunos e professores com a população local, tanto urbana como rural, interiorizando, portanto, conteúdos acurados (Serpa & Colferai, 2015).

Na observação participante nos deparamos com alguns aspectos relevantes que nos auxiliam na reflexão sobre a inserção de produtos jornalísticos em um deserto de notícias, onde a comunidade está pouco habituada com conteúdo informativo local qualificados. O portal, embora seja uma experiência laboratorial, consegue abranger uma gama importante de assuntos sobre a

cidade, além de buscar qualidade de produção a partir de indicadores listados por Christofoletti (2010), Reginato (2020) e Guerra (2010), como a independência editorial, verificação da informação, relevância, pluralidade de vozes e pontos de vistas, estética envolvente, transparência na gestão e preocupação com o impacto dos conteúdos na sociedade.

Além disso, a partir da premissa de jornalismo comunitário (Peruzzo, 2003), o portal objetiva, dentre outras coisas, debater propostas coletivas, ter autonomia em relação ao governo e outros grupos de interesse, produzir conteúdo que aborde as necessidades locais e dar espaço para movimentos coletivos e grupos que normalmente não encontram espaço na mídia convencional.

Ainda que o jornalismo feito seja balizado por esses preceitos, é importante observar a difícil penetração na comunidade para consolidar-se como um veículo de referência. O portal, bem como as redes sociais, estão em constante atividade de forma a atrair audiência, mas com uma aderência ainda limitada na comunidade. Também a dificuldade de aproximação com as fontes, principalmente as oficiais e especialistas, evidencia a pouca consciência sobre a importância de um veículo jornalístico. Além dos membros dos poderes executivo, legislativo e judiciário do município, é constante a tentativa de criar laços com a sociedade civil organizada tanto para divulgar fatos de interesse público quanto para esclarecer assuntos que surjam na comunidade.

5. CONCLUSÕES

O jornalismo comunitário, no contexto de uma universidade inserida em uma cidade de pequeno porte, considerada neste trabalho como um deserto de notícias, pode desenvolver um processo de informação e mobilização da comunidade muito eficaz. Sendo assim, e pensando em formatos acessíveis tanto pelos meios tradicionais quanto pelas plataformas digitais, é possível vislumbrar o jornalismo como instrumento para habilitar o acesso e participação de todos na sociedade da informação, mesmo aqueles com menor poder aquisitivo ou em maior vulnerabilidade social.

A manutenção, portanto, de meios como o RN, possibilita tratar de assuntos locais, de interesse da comunidade, com maior alcance do público-alvo se comparados a grande mídia, especialmente devido à pesquisa de campo realizada pelo iLab. Além de facilitar o conhecimento da própria realidade, trabalha no sentido de desenvolver um sentimento de pertencimento comunitário. Primeiro, porque, como observa Peruzzo (2006), estão situadas no ambiente em que as pessoas vivem, com a comunicação realizada a partir

de organizações das quais o cidadão participa diretamente ou indiretamente. Segundo, porque se trata de uma comunicação de proximidade que tem como fonte a realidade e os acontecimentos da própria região, o que permite construir identificações culturais.

Neste cenário de desertos de notícias, e no contexto atual de desinformação, o letramento midiático pode ser um importante aliado no desenvolvimento de uma leitura crítica das informações que chegam aos jovens. Este tipo de iniciativa envolve várias atividades na educação formal, mas o projeto Duvide! pode contribuir com o início dessa conscientização.

Por fim, é possível refletir também sobre a necessidade de conjugar projetos de pesquisa e extensão com a finalidade de produzir materiais laboratoriais mais adequados ao público-alvo e ao mesmo tempo relatar, por meio de artigos científicos, as realidades vividas em determinados contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. V. (2009). *Etnografia e observação participante*. São Paulo: Artmed Editora.
- Barros, L. C. S. (2019). *Desertos de notícia e comunicação pública: um estudo de caso sobre o Atlas da Notícia*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Carvalho, M. C. M. de. (2008). *Construindo o saber metodologia científica: fundamentos e técnicas*. Campinas: Papirus.
- Christofolletti, R. (2010). *Vitrine e Vidraça: crítica de mídia e qualidade no Jornalismo*. Portugal: Labcom Books.
- Cooke, N. A. (2018). *Fake news and alternative facts: information literacy in a post-truth era*. Chicago: ALA Editions. ALA Editions special reports.
- Cosentino, G. (2020). *Social Media and the Post-Truth World Order: the global dynamics of disinformation*. Place of publication not identified: Springer Nature.
- Delmazo, C., & Valente, J. C. L. (2018). Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media e Jornalismo*, 18(32), 155-169.
- Ellison, N., & Boyd, D. (2013). Sociality through Social Network Sites. In *The Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 151-172). Oxford University Press.
- Flick, U. (Org.) (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Guerra, J. L. (2010). Avaliação de qualidade jornalística: desenvolvendo uma metodologia a partir da análise da cobertura sobre segurança pública. In R.

- Christofoletti (Coord.). *Vitrine e Vidraça: crítica de mídia e qualidade no Jornalismo*. Portugal: Labcom Books.
- Javorski, E., & Bargas, J. (2020). A informação sobre a Covid-19 nos desertos de notícias: a relevância do jornalismo interior do Pará. *Liinc em Revista*, 16(2), e5339–e5339.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: embedded, embodied and every day*. Londres, New York: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Plc.
- Napoli, P., Stonbely, S., McCollough, K., & Renninger, B. (2015). *Prepared for the Democracy Fund* Geraldine R. Dodge Foundation, and the John S. and James L. Knight Foundation.
- Peruzzo, C. (2013). Mídia local e sua interface com a mídia comunitária. *Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação [...]*. Belo Horizonte, MG: [s. n.].
- Peruzzo, C., & M. Krohling. (2003). Mídia local e sua interface com a mídia comunitária. *Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Belo Horizonte, MG.
- Peruzzo, C. (2006). Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária. *Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*.
- Posetti, J., & Bontcheva, K. (2020). *DISINFODEMIC: Deciphering COVID-19 disinformation*. (S. 1.) Unesco.
- Radcliffe, D. (2017). A importância dos dados para o jornalismo local. *Comunicação & Educação*, 22(1), 85-97.
- Rafsky, S. G. (2020). *Media Mecca or News Desert? Covering local news in New York City*.
- Reginato, G. D. (2020). Informar de modo qualificado: a finalidade central do jornalismo nas sociedades democráticas. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, 17(1), 43-53.
- Semis, L. (2018). Guia de letramento midiático: como identificar e combater desinformação. *Nova escola*, 15 de ago.
- Serpa, L., & Colferai, S. (2015). Desafios e perspectivas no ensino de Jornalismo no interior da Amazônia: o caso de Vilhena-RO. *Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte*, Manaus: UFAM.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.

GERAÇÃO 60+ NA INTERNET: EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA PANDEMIA DE COVID-19¹

*Generación 60+ en internet:
experiencias y producción de sentidos
en la pandemia de COVID-19*

60+ Generation on the internet:
experiences and meaning-making
during the COVID-19 pandemic

CAMILA DE ANDRADE SIMÕES
Universidade Federal do Pará (UFPA, Brasil)

¹ Pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Elaide Martins, docente do programa de pós-graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom) e da Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no contexto dos processos comunicacionais mediados pelas tecnologias do cotidiano (celular, computador etc.) na pandemia de covid-19. O foco é na experiência das pessoas com 60 anos ou mais que vivem na Amazônia brasileira, mais especificamente na Região Metropolitana de Belém, capital do estado do Pará, procurando responder: quais tensões atravessam a experiência conectada e a produção de sentidos dessa geração na pandemia? Metodologicamente, adotou-se formulário, Grupos Focais e Análise Temática (AT) com o apoio do software Iramuteq. Teoricamente, ampara-se na discussão sobre Comunicação (França, Simões, 2016); mediações (Martín-Barbero, 1997); recepção e mídia (Braga & Gastaldo, 2009); mediatização (Braga, 2007; Hjarvard, 2015; Santi, 2018); geração (Bolin, 2020) e dispositivos de poder (Foucault, 2009; Agamben, 2009), dentre outros. Os resultados indicam as variadas tensões que as tecnologias trouxeram aos cotidianos dos sujeitos, demarcando relações conflituosas no âmbito familiar e profissional, mesmo assim, as tecnologias são vistas a partir da categoria acesso, considerando vasta estrutura informativa e de aprendizados.

Palavras-chave: Geração 60+; Internet; pandemia covid-19; produção de sentidos; tecnologias do cotidiano.

RESUMEN

Esta investigación se inscribe en el contexto de los procesos comunicacionales mediados por las tecnologías de la vida cotidiana (teléfono móvil, ordenador etc.) durante la pandemia de COVID-19. El foco está en la experiencia de las personas de 60 años o más que viven en la Amazonia brasileña, más específicamente en la Región Metropolitana de Belém, capital del estado de Pará, buscando responder: ¿qué tensiones atraviesan la experiencia conectada y la producción de sentidos de esta generación en la pandemia? Metodológicamente, se adoptaron formularios, Grupos Focales y Análisis Temático (AT) con el apoyo del software Iramuteq. Teóricamente, se fundamenta en la discusión sobre Comunicación (França, Simões, 2016); mediaciones (Martín-Barbero, 1997); recepción y medios (Braga & Gastaldo, 2009); mediatización (Braga, 2007; Hjarvard, 2015; Santi, 2018); generación (Bolin, 2020) y dispositivos de poder (Foucault, 2009; Agamben, 2009), entre otros. Los resultados señalan las diversas tensiones que las tecnologías trajeron a la vida cotidiana de los sujetos, marcando relaciones conflictivas en los ámbitos familiar y profesional; aun así, las tecnologías son vistas desde

la categoría de acceso, considerando la amplia estructura informativa y de aprendizajes.

Palabras clave: Generación 60+; Internet; pandemia COVID-19; producción de sentidos; tecnologías cotidianas.

ABSTRACT

This research is situated in the context of communication processes mediated by everyday technologies (mobile phone, computer, etc.) during the covid-19 pandemic. The focus is on the experience of people aged 60 and over living in the Brazilian Amazon, more specifically in the Metropolitan Region of Belém, capital of the state of Pará, seeking to answer: what tensions permeate the connected experience and the meaning-making of this generation during the pandemic? Methodologically, forms, Focus Groups, and Thematic Analysis (TA) were adopted, with the support of the Iramuteq software. Theoretically, it is grounded in discussions on Communication (França, Simões, 2016); mediations (Martín-Barbero, 1997); reception and media (Braga & Gastaldo, 2009); mediatization (Braga, 2007; Hjarvard, 2015; Santi, 2018); generation (Bolin, 2020); and dispositifs of power (Foucault, 2009; Agamben, 2009), among others. The results indicate the various tensions that technologies brought into people's daily lives, highlighting conflictive relations within family and professional settings. Nevertheless, technologies are perceived through the lens of access, considering the vast informational and learning structures they provide.

Keywords: 60+ Generation; Internet; covid-19 pandemic; meaning-making; everyday technologies.

I. INTRODUÇÃO

O exercício em si de pensar problemáticas a partir da Amazônia brasileira já se apresenta como um desafio. As frentes de discussão podem ser diversas e englobar as experiências humanas estruturantes e estruturadas na relação direta com instituições e organizações sociais, de natureza tanto horizontal como verticalizadas.

Esta investigação se interessa pela relação Mercado \times Sociedade, no campo da multiplicidade de produtos tecnológicos da comunicação que permeiam os cotidianos humanos. Do lado da sociedade, temos os sujeitos e suas experiências. E, ao aproximar este campo da conectividade de pessoas

que apresentam alguma dificuldade de acesso à internet, por exemplo, é possível perceber chão fértil para observações. Sem querer reforçar qualquer obrigatoriedade no uso dessas ferramentas digitais, vale investigar como essas dinâmicas se colocam em recortes sociais.

O presente trabalho se inscreve no contexto dos processos comunicacionais mediados pela tecnologia no contexto central da pandemia de covid-19, fenômeno pressionador social complexo, que atuou diretamente no empurramento cotidiano em direção à digitalização de serviços e da vida, nos campos das comunicações interpessoais e profissionais. O foco é na experiência das pessoas com 60 anos ou mais junto às tecnologias do cotidiano (celular, computador etc.), após identificação por faixa etária nas mais recentes pesquisas de consumo de mídia, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2020). Entre os indivíduos que já acessaram a internet estão 86% dos brasileiros que responderam às entrevistas: são em maioria mulheres (89%), do Norte e do Centro-Oeste (empatados com 90%). Quando a faixa de idade é o marcador central, maior diferença se apresenta em relação à conectividade dos indivíduos: outras faixas de idade mostram que ao menos 92% dos sujeitos a partir dos 10 anos já estiveram on-line, pequena queda aparece na faixa etária de 45 a 59 anos (com 87%), o que é mais evidente entre as pessoas com 60 anos ou mais (com 57%) (CGI.br, 2020).

Centralmente, a investigação procura responder: quais tensões atravessam a experiência conectada e a produção de sentidos dessa geração na pandemia? Para isso, uma coleta de dados primários foi realizada, nas duas frentes: (1) formulário digital, para levantamento amplo das opiniões sobre o assunto, e (2) realização de grupos focais com sujeitos e sujeitas da Universidade da Terceira Idade (UNITERCI), projeto de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém. Como leitura e análise de dados fez-se uso do Iramuteq e dos princípios da análise temática (AT).

Após esta introdução, seguem as lentes teóricas, pontos de partida para a discussão proposta, os caminhos metodológicos, assim como uma exploração e categorização dos resultados, seguidos da discussão, considerações e referências bibliográficas.

2. LENTES TEÓRICAS PARA ENTREVER AS EXPERIÊNCIAS E OS SENTIDOS

A recepção é essa instância complexa de onde se parte. É França e Simões (2016) que colocam que o objeto da comunicação é em si identificar e conhecer processos comunicativos. Por isso, esta é a lente central a considerar

nos recortes da vida propostos, nessa busca por dimensões da comunicação. Aqui, como já posto, pretende-se conhecer essas dimensões na vida da pessoa idosa, empiria que representa o recorte a partir de onde se olha.

É na análise situacional, sustentada por relações sociais (França, 2008, p. 83), que o processo comunicativo interativo ocorre, sendo ato social em um conjunto de estruturas mais amplo, lugar onde os sentidos podem ser explorados. Aqui, vale trazer Martín-Barbero (como em França e Simões, 2016, p. 180) ao tratar de achados de pesquisa no campo das mediações. A cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural sendo características que vão influenciar diretamente nas variadas instâncias de apropriações. Orozco Gómez (como em França e Simões, 2016, p. 180) identifica ainda categorias ampliadas nas instâncias individual (cognitiva), situacional (contexto da interação), institucional, referência e cultural.

O mapa das mediações é rico e se amplia a cada exploração a partir mesmo dos objetos empíricos quando estressadores das categorias de conhecimento estabelecidas. O próprio Martín-Barbero (como citado em França e Simões, 2016), propôs modificações/ampliações no mapa analítico das mediações, tematizando ainda sociabilidade, ritualidade e tecnicidade (p. 184). Martín-Barbero (1997) diz que para que seja possível abordar a pluralidade das lógicas dos usos, é preciso situar a problemática do estudo da recepção no campo da cultura (p. 300).

O que pode dialogar com o pragmaticismo da Escola de Chicago, do final do século XIX, início do século XX, vertente de estudos de natureza pragmatista e de observação de mundo partindo de recortes situacionais. A preocupação não está no que é real ou na definição de uma natureza das coisas (Braga & Gastaldo, 2009) e, sim na definição da situação e nas consequências que a seguem. Aqui, destaca-se George Mead (interacionismo simbólico) que, como psicólogo social da práxis, utilizou a comunicação como o principal eixo explicativo de seu trabalho. Ela estaria, então, nos gestos que realizam o ato social. E quando gestos apresentam ideias e/ou significação são considerados significantes. Os sentidos são um conjunto de significados advindos da percepção mútua, assim, construídos de maneira partilhada num movimento de mútua afetação.

Esse deslocamento a partir de onde se vê o fenômeno e suas dinâmicas é um movimento de pensar a instância da recepção como ambiência complexa, onde se percebe as transformações na ordem das estruturas em sua plenitude, e em movimento. Os estudos no campo da midiaticização consideram essas transformações como forma de verificar/discutir o papel midiático ao longo do tempo a partir do viés sociocultural na contemporaneidade (Hjarvard, 2015).

Hjarvard (2015) considera a diferenciação entre mediação e midiatização um trabalho teórico/analítico importante, mas ressalta que os conceitos em si não são completamente distintos “uma vez que o efeito acumulado das práticas de trocas mediadas pode representar uma instância da midiatização” (2015, p. 53).

Na perspectiva geracional, concorda-se com Göran Bolin (2020) quando sugere que essa frente “é frutífera para a análise do processo de midiatização e, portanto, para a análise da mudança social” (p. 67). Assim, recupera certos tipos de abordagens geracionais, uma que vai falar de (1) parentesco e outra que vai falar de geração enquanto (2) formação social de contemporâneos. Ou seja, “de pessoas da mesma idade, vivendo na mesma época e compartilhando a experiência dos eventos históricos” (Bolin, 2020, p. 74). Ao citar Gumpert e Cathcart, Bolin (2020) igualmente coloca que, por longos períodos, trocas geracionais não eram tão drásticas entre si. Algo da ordem da aquisição de uma gramática parecida, a gramática impressa. Com isso, mesmo que consideremos as relações entre pessoas, “ou separadas em gerações cronológicas no tempo, o rápido advento das novas mídias e a aquisição de gramáticas das novas mídias implicam novos alinhamentos, *mais curtos e mais diversificados* [ênfase adicionada] do que aqueles baseados em gerações” (Gumpert e Cathcart, 1985, p. 31 como citado em Bolin, 2020, p. 74).

Dito isto, as tecnologias criadas pela humanidade vêm se ajustando de acordo com a disponibilidade e capacidade de manipulação de matérias e da criação de objetos e desejos. De consumo a consumismo, de cidadão a consumidor (Sibilia, 2014). Os corpos, assim como suas maquinarias, usos e apropriações, perceberam uma linha do tempo – comportamental e discursiva – passar diante de si: da transposição de uma sociedade disciplinar para uma de controle (Sibilia, 2014).

Transições atravessadas por dispositivos de poder, “poder que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais” (Foucault, 2009, p. 11). Assim, vale retomar discussões foucaultianas sobre dispositivo. Agamben (2009) afirma que “dispositivo” é “um termo técnico decisivo na estratégia de pensamento de Foucault” (p. 9). Diz ainda que este francês não deixou definição apropriada para esse termo, mas se aproxima quando diz que dispositivo seria algo como um “conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc.” (Agamben, 2009, p. 9). O autor reforça ainda que, segundo Foucault, “dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos” (Agamben, 2009, p. 9).

Adiante, Agamben (2009) fala de dispositivo, em um outro contexto e divide o existente em dois grandes grupos: os seres vivos e os dispositivos. Estes últimos, como todo tipo de coisa que, de alguma maneira, capture, oriente, determine, intercepte, modele, controle e que possa “assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (Agamben, 2009, p. 13). É aí que vai além das categorias foucaultianas e coloca também “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma” (Agamben, 2009, p. 13). Agamben (2009) propõe uma terceira classe: os sujeitos. Sendo o que resulta da relação “corpo-a-corpo” entre vivos e dispositivos.

De maneira central para esta argumentação, Foucault (2009) colocou que o “poder” que se quer analisar coloca em jogo as relações entre indivíduos e/ou grupos. “Pois não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que “alguns” exercem um poder sobre os outros” (Foucault, 2009, p. 11).

Adiante, os caminhos metodológicos da pesquisa.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta investigação tem natureza qualitativa com exploração de dados de forma quantitativa, quando da tentativa de generalizações. Assim, tem-se o recorte de pesquisa com foco em pessoas com 60 anos ou mais, nas frentes: (1) de participantes da pesquisa por meio do formulário digital (questionário semiestruturado) e (2) os frequentadores da Universidade da Terceira Idade (UNITERCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) participantes de grupos de foco. Os respondentes ao formulário somaram 52 e os 28 participantes da UNITERCI foram divididos em 4 (quatro) grupos focais on-line, de abril a maio de 2021. Com isso, totalizou-se 80 participantes.

A perspectiva de mapeamento do comportamento digital/on-line da geração 60+ via formulário foi pensada como forma de levantar-se mais amplamente, no que se refere à amostragem, informações sobre adoção e usos das tecnologias digitais, abrangendo os usos e apropriações da tecnologia impostas pela pandemia do novo coronavírus. Já o objetivo central na realização dos grupos focais (GFs) é obter informações de ambas as ordens, objetivas e subjetivas, a fim de aprofundar o tema articulado em questão. O GF é uma técnica de pesquisa qualitativa que deriva das entrevistas em grupo ao coletar informações em um ambiente de constante interação (Trad, 2009).

Bordini e Sperb (2011) organizam, a partir de uma revisão de literatura, algumas etapas na realização de grupos focais on-line, o que também foi considerado: seleção da amostra, escolha da plataforma (aqui, Google Meet), procedimentos prévios (construção da entrevista, termos etc.), execução dos GFs, transcrição e análise de dados (aqui, análise temática ou AT).

Braun e Clarke (2006, p. 81) apresentam a Análise Temática (AT) como método de análise qualitativa utilizado na identificação, análise, interpretação e relato de padrões (temas) colaborando na análise interpretativa dos dados. Souza segue afirmando que a AT traz “características semelhantes a procedimentos tradicionalmente abordados na análise qualitativa. (...) como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas” (Souza, 2019, p. 53).

Com isso em mente, obteve-se quase 10 (dez) horas de vídeo/áudio gravados como registro da realização de 4 (quatro) Grupos Focais on-line realizados no contexto desta pesquisa, com transcrição completa constituída de 74 páginas. Há, também, 52 respostas ao formulário digital, como detalhado. Dito isso, o tratamento dos dados se mostrou um desafio em si. Assim, a plataforma de análise automatizada Iramuteq se apresentou como essencial para auxílio no tratamento inicial dos dados e na tomada de decisão analítica. Com este software é possível realizar análises estatísticas sobre variados corpora de texto e tabelas (Camargo e Justo, 2018), auxiliando na identificação de segmentos de textos que podem levar a tomadas de decisões relacionadas a pesquisa. Convém colocar aprovação da pesquisa por meio do parecer de número 5.033.037 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará (UFPA).

4. RESULTADOS

Entre os 80 participantes da pesquisa, foram 52 respondentes dos formulários (de 59 a 92 anos) e 28 participantes ativos nos grupos focais (GFs) (de 60 a 78 anos). Agora, vale mergulhar nas generalidades trazidas pela nuvem de palavras e análise estatística, em cada uma das frentes apresentadas.

A começar por uma nuvem de palavras gerada a partir das respostas abertas do formulário digital, um grafo que mostra termos em tamanhos diferentes considerando frequência e força, já fica evidente que as respostas aos formulários envolvem uma comunicação mediada por tecnologias presentes em nossos cotidianos: o celular, os respectivos aplicativos de redes sociais e de mensagens (ex.: WhatsApp, Facebook, Instagram), entre outros serviços digitais (ex.: bancários). Logo também se percebe a conexão desse

(familiares, ocorrência: 42; amigos, ocorrência: 45) quase em igual medida, além da centralidade comprovada do telefone celular (ocorrência: 34) e do aplicativo WhatsApp (ocorrência: 45) como mediadores dessas relações.

Com o foco voltado para a análise descritiva do material coletado a partir dos Grupos Focais (GFs) on-line, vale começar pela nuvem de palavras que tem se mostrado como uma visualidade que ajuda a compreender os usos mais acentuados dos termos pelos participantes da pesquisa. Feito por meio do Iramuteq, o grafo traz a palavra “não” ao centro, o que não é possível afirmar é se o conteúdo das falas é de todo negativo. Os termos “falar”, “ficar”, “muito”, “assim”, “usar”, “vida”, “entender”, por exemplo, aparecem bem próximos. Assim como as palavras “então”, “porque”, “Senhor”, “filho”, “ligar”, “neto”. “Celular”, “aprender”, “dizer”, “pessoa”, “querer”, “Uniterci”, “empréstimo” são palavras que também aparecem com certa força central.

FIGURA 2. Dados dos GFs: nuvem de palavras das falas dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa por meio do Iramuteq, 2022.

Para ampliar a compreensão dessas ocorrências, vale seguir para dados mais objetivos. O programa encontrou 16.869 palavras a partir de 1.399 formas (palavras-base) e 621 hapax (palavras que apareceram uma única vez). Entre as ocorrências mais fortes estão: “porque” (ocorrência: 174), “querer” (ocorrência: 70), “aprender” (ocorrência: 63) e “entender” (ocorrência: 58), além da instância familiar (ocorrência: 55) e de amizades (ocorrência: 43).

Após este mergulho, considerando ainda o movimento de vaivém aplicado à leitura do material transcrito como previsto na análise temática, as categorias de discussão emergentes são: essencialidade paradoxal, necessidade, facilidade, utilidade, pressão social pelos usos (tecnologia), plataformização da comunicação, manutenção da comunicação, manutenção do contato (pandemia), tecnologia como acesso, vulnerabilidade dos dados on-line, tecnologia vista por lentes do receio, recuo e medo, tecnologia como meio/ferramenta de aprendizado. Categorias que se evidenciam à medida que a discussão se desenvolve e as vozes podem ser conferidas diretamente, adiante.

5. DISCUSSÃO

Como colocado ao longo desta argumentação, as experiências humanas são ponto de partida e chegada. Do mundo empírico enxergam-se problemáticas e ao mundo empírico as discussões devem alcançar, em retorno. Durante esta coleta foi possível conhecer pessoas e as próprias questões. Entre elas, doenças prévias e mesmo os medos envolvidos à covid-19 apareceram nas falas. Era o primeiro semestre de 2021 e a população mais velha começava a se vacinar com mais força, no Brasil. É nesse ponto que os participantes da pesquisa, em maioria mulheres, começam suas falas sobre o período e como os meios tecnológicos as atravessam.

A vontade de aprender fica evidente, assim como a influência e o incentivo da família em direção aos usos dos meios conectados. Como contraponto, esses mesmos familiares, por vezes, não administram a questão com a paciência suficiente, gerando um aparente quadro de desconfortos e inseguranças.

Eu não uso a internet, gostaria de aprender, em compras on-line, não é? Eu tenho muito medo de passar o cartão, de dar meu cartão. Aí, é isso que eu queria aprender muito, porque eu gostaria de fazer compras, assim, via internet. Mas ainda não consegui (...) e sempre meu filho diz que é perigoso. Eu quero aprender, mas ele acha que é perigoso (...). Aí, isso que eu quero aprender, por minha conta, sem ter a opinião dele – que é perigoso ou não [sorriso]. (Participante, Mulher, 63 anos, 2021; trecho da transcrição).

Trata-se de um quadro complexo que pode ser visto e discutido do ponto de vista da autonomia, por exemplo. Se o que se fala, na referência direta ao “mundo digital”, é um conjunto de possibilidades que vão ter a independência como centralidade, e se os grupos de pessoas que têm menos proximidades com esta lógica também forem colocados em evidência, tem-se uma problemática — aquela que vai não somente apontar a dita relação verticalizada de mercado como o desentendimento sobre de quem é o compromisso pela literacia digital “tardia”.

Novas linguagens são introduzidas, colocadas em circulação, implicando, grosso modo, duas grandes direções: 1) a reprodutibilidade do mercado na busca constante por lucro (diminuindo gastos, investindo em novas tecnologias nessa direção) e 2) as experiências humanas, lançadas num campo de aprendizado múltiplo.

Um lado mais autônomo aparece quando o perfil é de pessoas com mais escolaridade, curiosidade e com menos receios. Ocorrências como mulheres e homens mais velhos que pagam contas on-line, realizam compras via aplicativos e transações bancárias também estiveram presentes. E onde há relações de poder, há resistências. Assim, atitudes também reativas podem ser vistas: a luta por direitos ao reverter um processo não solicitado ou mesmo ameaças de denúncia quando do assédio de seguradoras e financeiras. Outra forma, também considerada aqui, é a constante verificação de extratos (bancários e do INSS) na busca por possíveis fraudes e a atenção frequente às taxas lançadas em ordens de pagamento irregulares (não autorizadas).

Mas, quando do contrário, os afastamentos dessas atividades indicaram o medo de sofrer golpes, como em experiências anteriores, além do constante assédio financeiro (no campo dos empréstimos ou mesmo taxas consideradas abusivas em cartões de crédito). É nesse cenário que a autonomia parece estar mais prejudicada. Terceiros (familiares e/ou amigos) tomam a centralidade das atividades (das mais simples, como sacar dinheiro, às mais complexas, como ter as senhas pessoais e realizar transações bancárias) e a dependência se apresenta como situação de vulnerabilidade e mesmo violência psicológica.

Em alguns casos, junta-se isso a alguma expectativa relacionada ao período da maturidade e à preocupação, quando o que havia sido planejado não se realiza. Ou pior, quando o processo é impeditivo e frustrante, por conta da pandemia.

Então, eu ficava muito preocupada: “(...) não, e agora?”. Porque, a maioria dos meus sonhos estão sendo realizados: eu tô com 63 anos, muita coisa tá se reajustando, muita coisa está sendo realizada. Então, é assim, quando eu era novinha – eu tinha 12 anos –, eu fui morar no Guamá, na José Bonifácio. Eu passava na Universidade [em frente], eu queria (...), mas, aí foi tudo ao contrário: eu fiquei grávida, eu namorei. Então, eu fiquei grávida nova. Então, eu tive filho nova, fui avó nova. Então, mudou tudo pro lado que eu não queria. E aí, quando eu tô na Universidade, eu digo “poxa, eu tô realizando o meu sonho!”. Eu não sou uma profissional, eu não fiz o vestibular pra tá aqui. Mas só o prazer da gente tá lá (...). Eu passava todo dia na frente da Universidade e eu dizia “eu quero vim pra Universidade, eu quero”. Então, desde mocinha – II, 12 anos, não é (...). Eu também não vou levar (...). Então, eu fiz o digital, o básico (Participante, Mulher, 63 anos, 2021; trecho da transcrição).

É sabido que pessoas em algum tipo de contato com ambientes de educação continuada compartilha atualizações de mundo em evidência. É o caso dos participantes desta pesquisa, ainda mais considerando a crise de saúde mundial, a colocar os vários campos da vida em perspectiva.

Mediadora: (...) o que são as coisas boas, ruins e o que é que mudou, agora, com essa questão da pandemia e, também, a comunicação com a família, não é?

Participante: Sim! Por exemplo, eu sinto muita falta dos meus amigos, não é? Porque, assim, eu só tenho um casal de filhos, todos os dois casados. Um mora pra banda de Icoaraci, a outra mora aqui perto de mim. Então, a gente se comunica mais [com a filha]. Com o meu filho, eu falo mais é por telefone, é videochamada, evita (...). Ele trabalha, ele é motorista de ônibus (...). Ele trabalha, assim, dia de domingo, chega cansado. E também é bom evitar [contato físico], deixar passar mais [se refere à pandemia]. Mas, a gente se fala. Eu vi o meu filho em janeiro! Eu fico morrendo de saudade!

M: Janeiro desse ano, não é? 2021?

P: Sim, sim! Dia 16 de janeiro! Aí, a gente se vê assim, só por videochamada, entendeu? Conversa pelo WhatsApp, manda foto, como é que tá (...). Porque ele lida com o público, não é? E eu fico preocupada com ele, ele fica preocupado comigo. É assim! Mas, eu continuo (...). Mesmo vacinada, já com a segunda dose, tem que ter o maior cuidado, não é? (Participante, Mulher, 68 anos, 2021; trecho da transcrição).

Como fica evidente, a pandemia trouxe impeditivos que atravessam as frentes familiares, profissionais e reestruturam as interações num campo de relações cada vez mais mediatizadas. Se deslocam a comunicação pessoal, a intensificação da mediação tecnológica no campo dos serviços e as atividades profissionais e de educação continuada. Adiante, vale ter atenção às experiências a partir dessas gramáticas das novas mídias: para uns, atualizações que fazem parte de um arcabouço de conhecimento e que não representam barreiras, para outros, familiarização em estágios iniciais e igualmente importante.

Participante: (...) E diga outra coisa aqui, na aula passada você falou que a gente tinha que perder o medo, não foi?

Mediadora: É, é uma dica, não é? Mas, às vezes, a gente continua um pouquinho com medo. Não tem problema.

P: Mas aí eu tinha um negócio de um grupo aí que eu queria desativar.

M: Aham.

P: E todo tempo eu fico pedindo pros outros, não é? Aí você acredita que eu já desativei um grupo?

M: Olha só!

P: Eu já tirei do meu celular. Eu já resolvi dois problemas. Eu saí da aula (...) de uma aula aí, que foi uma retrasada, a aula retrasada – sem ser essa de segunda, foi da semana passada.

M: Aham.

P: Eu saí da aula e consegui voltar.

M: Olha aí.

P: A K., parece que a K., [disse]: “Dona R., a Senhora tem que ir não sei onde lá (...)”. Sei lá onde que eu tinha que ir. Eu fui e voltei pra aula.

M: E deu certo.

P: Já duas coisas eu consegui resolver, que eu só sabia ligar e desligar. E mal o WhatsApp, só.

M: Olha só! A gente vai descobrindo, não é?

P: É! Fui descobrindo. Tô muito feliz, sabia? Obrigada, tá.

M: Ô, Dona R., que bom! E a gente vai descobrindo mais coisas. Cada vez que a gente vai, não é?

P: É! Aí a gente vê que nunca é tarde pra aprender, não é?

M: Não! Não é não. Pois é!

P: Eu fico olhando, tem pessoas que dizem assim: “Ah, eu não mudo porque eu nasci assim. Assim eu vou morrer”. Mas, não, a aprendizagem é contínua. Cada dia você tem direito a aprender uma coisa. (Participante, Mulher, 69 anos, 2021; trecho da transcrição).

De maneira geral, o conhecimento, o ato de conhecer (no descobrir, no aprender, no entender, no compreender), aparece no sentido e na direção da autonomia. Conhecer como resultado da curiosidade (proatividade), como estratégia de resistência para não ser lesado em alguma medida, para aprender a realizar processos de forma independente ou mesmo para se orientar sobre notícias e o mundo, aparece como cerne mesmo para alcançar a autonomia — social e/ou digital, ambas intrinsecamente relacionadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de buscar compreender quais tensões atravessam a experiência conectada e a produção de sentidos da geração 60+ na pandemia é um exercício-compromisso científico que se mostrou válido e rico. Encontrar as significações nas situações específicas de interação social (humano e tecnologias da comunicação) propostas é movimento tentativo de reconstruir um quadro lógico de sentidos a partir de intervenções concretas no mundo.

A começar pelo sentido mesmo de geração 60+ como uma simples suspensão das diferenças de vivências, mesmo nas várias faixas de idade mais avançadas, para poder, assim, reconhecer e argumentar a partir de algumas generalidades. Assim, essas ditas tensões que atravessam as experiências de proximidade digital das pessoas investigadas estão, sim, conectadas às

relações familiares que podem ser incentivadoras ou mesmo impeditivas, como também às experiências negativas de mercado e financeiras que ajudam no quadro de afastamentos e receios.

Já para aqueles mais habituados a essas gramáticas do “mundo digital” uma postura empoderada aparece, junto a movimentos de independência e orgulho pela autonomia construída. De maneira geral, a pandemia se apresentou como fenômeno pressionador, também, da midiaticização. Enquanto processo, a midiaticização tem sido vista na entrada consistente dos meios tecnológicos como centralizadores do processo também da comunicação. Como instância estrutural, entre outras significações, a midiaticização é ação continuada que se apresenta como conjunto de competências as quais é necessário se familiarizar para “fazer parte”, e como campo de mediações culturais quando se faz porta/portal.

Mapas de usos dessas tecnologias de comunicação do cotidiano, assim como propostas de produtos da comunicação, vêm sendo amplamente elaborados e desenvolvidos nas áreas de conhecimento do design, por exemplo, com base nas e partindo das reflexões sobre a experiência do usuário, além da ampla gama de estudos sobre o envelhecimento advindas da área da saúde (física e psicológica) e dos direitos.

Adiante, a comunidade científica pode se debruçar em frentes de pesquisa que tenham como resultado construções de produtos que contribuam para literacia digital de pessoas, em variadas faixas etárias, que apresentem afastamentos das mais recentes gramáticas e que resultem em situações de vulnerabilidade e prejuízo à autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agambem, G. (2009). O que é um dispositivo. In G. Agamben *O que é o contemporâneo?* (V. N. Honesko, Trad., pp. 9-16) Argos.
- Bolin, G. (2020) Análise geracional e mudança social midiaticizada. In J. Ferreira *et al.*, *Redes, sociedade e pólis: recortes epistemológicos na midiaticização*. Facos-Ufsm.
- Bordini, G. S., & Sperb, T. M. (2011). Uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 437-445.
- Braga, A., & Gastaldo, É. (2009). O legado de Chicago e os estudos de recepção, usos e consumos midiáticos. *Revista FAMECOS*, 16(39), 78-84.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2018). Tutorial para uso do software Iramuteq. *Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição*, 1-74.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2020). *TIC Domicílios: indivíduos que já acessaram a internet*. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/individuos/C1/>.
- Foucault, M. (2009). O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.; V. P. Carrero, Trad.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica* (2ª ed.). Forense Universitária. Disponível em <https://faccaoficticia.noblogs.org/files/2015/08/O-Sujeito-e-o-Poder-Foucault.cleaned.pdf>.
- França, V. (2008). Interações comunicativas: a matriz conceitual de G. H. Mead. In A. Primo *et al.*, *Comunicação e Interações* (pp. 71-91). Sulina.
- França, V., & Simões, P. (2016). *Curso básico de teorias da comunicação*. Autêntica.
- Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds; P. A. Guareschi, Trad.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2ª ed.). Vozes.
- Hjarvard, S. (s.d.) Da Mediação à Midiarização: a institucionalização das novas mídias. *Parágrafo*, 2, 7-12.
- Martín-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. (S. A. R. Polito, Trad.). Rio de Janeiro: EdUFRRJ.
- Sibília, P. (2014). *O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Souza, L. K. D. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 2(71), 51-67.
- Trad, L. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 777-796.

O livro *Amazônia e Educação* reúne artigos que abordam a complexa realidade educacional da Amazônia brasileira em suas múltiplas dimensões históricas, sociais e culturais. A obra é resultado da contribuição de autores e autoras que participaram do II Congresso Internacional de Ciências Sociais e Humanas “A Amazônia brasileira: problemas e desafios”, organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca.

A coletânea apresenta estudos sobre a educação do campo, as políticas de educação integral e suas implicações para escolas da região, além de refletir sobre a docência intercultural e a formação de professores indígenas. Traz ainda análises sobre os impactos da pandemia de covid-19 na gestão educacional e narrativas decoloniais no acolhimento de estudantes indígenas e quilombolas. Com olhares diversos e críticos, a obra propõe caminhos para uma educação plural, inclusiva e transformadora, comprometida com a realidade amazônica.



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



CENTRO DE
ESTUDIOS
BRASILEÑOS