



---

# PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

---

Adriana Francisca de Medeiros  
Eliane Regina Martins Batista  
Suely Aparecida do N. Mascarenhas  
Organizadoras

---

ALEXA  
CULTURAL

EDUA  
EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAZONAS



Adriana Francisca de Medeiros  
Eliane Regina Martins Batista  
Suely Aparecida do N. Mascarenhas  
Organizadores

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO  
ENSINO DE CIÊNCIAS E  
HUMANIDADES**

# COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

## Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

## Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

## Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)  
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)  
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)  
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)  
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP - São Paulo/SP)  
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)  
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)  
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)  
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)  
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)  
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)  
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)  
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)  
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)  
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaquatiara/AM)  
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)  
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)  
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)  
Graziele Açoilini (UFGD – Dourados/MS)  
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)  
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)  
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Leticia/Amazonas – Colômbia)  
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)  
Karel Henricus Langermans (USP/EcA – São paulo/SP)  
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)  
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)  
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)  
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)  
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)  
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)  
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)  
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)  
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)  
Michel Justamand (UNIFESP - Guarulhos/SP)  
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)  
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)  
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)  
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)  
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)  
Renata Senna Garraffi (UFPR – Curitiba/PR)  
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)  
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)  
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)  
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)  
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)  
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)  
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Adriana Francisca de Medeiros  
Eliane Regina Martins Batista  
Suely Aparecida do N. Mascarenhas  
Organizadores

# PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



ALEXA  
Embu das Artes - SP  
2022



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

## CONSELHO EDITORIAL

### **Presidente**

Henrique dos Santos Pereira

### **Membros**

Antônio Carlos Witkoski  
Domingos Sávio Nunes de Lima  
Edleno Silva de Moura  
Elizabeth Ferreira Cartaxo  
Spartaco Astolfi Filho  
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

### **COMITÊ EDITORIAL DA EDUA**

Louis Marmoz - Université de Versailles  
Antônio Cattani - UFRGS  
Alfredo Bosi - USP  
Arminda Mourão Botelho - Ufam  
Spartacus Astolfi - Ufam  
Boaventura Sousa Santos - Universidade de Coimbra  
Bernard Emery - Université Stendhal-Grenoble 3  
Cesar Barreira - UFC  
Conceição Almeida - UFRN  
Edgard de Assis Carvalho - PUC/SP  
Gabriel Conh - USP  
Gerusa Ferreira - PUC/SP  
José Vicente Tavares - UFRGS  
José Paulo Netto - UFRJ  
Paulo Emílio - FGV/RJ  
Élide Rugai Bastos - Unicamp  
Renan Freitas Pinto - Ufam  
Renato Ortiz - Unicamp  
Rosa Ester Rossini - USP  
Renato Tribuzy - Ufam

### **Reitor**

Sylvio Mário Puga Ferreira

### **Vice-Reitora**

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

### **Editor**

Sérgio Augusto Freire de Souza

## *Agradecimentos*

*Agradecemos aos que direta ou indiretamente contribuíram com a concretização desse projeto editorial. Destacamos os pesquisadores de diferentes contextos geográficos e acadêmicos, às nossas universidades, em particular a UFAM – PROPESP, agências de fomento do Brasil em especial CNPq, CAPES, FAPEAM pelos incentivos e apoio aos pesquisadores e estudantes da pós-graduação.*

*Às equipes editoriais da Editora Alexa Cultural e EDUA pela acolhida ao projeto, esmero na edição e criação da capa e divulgação da obra.*

*Aos leitores que venham a ter acesso aos textos na expectativa de que lhes seja útil para aprofundar saberes sobre as temáticas e avançar em novos estudos e pesquisa afins.*

© by Alexa Cultural

**Direção**

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

**Editor**

Karel Langermans

**Capa**

Klanger

**Revisão Técnica e da Língua**

Adriana Francisca de Medeiros, Eliane Regina Martins Batista e

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

**Editoração Eletrônica**

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P749      Perspectivas e desafios no ensino de ciências e humanidades  
/ Adriana Francisca de Medeiros, Eliane Regina Martins Batista,  
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas (Organizadoras). –  
Manaus: EDUA, São Paulo; ALEXA, 2022.

422, p. : il. ; 14 x 21 cm.

ISBN - 978-85-5467-236-2 .

1. Ciências e humanidades - Amazônia 2. Abordagem interdisciplinar  
do conhecimento 3. Humanidades 4. Conhecimentos 5. Educação  
6. Psicologia 7. Ensino I. Medeiros, Adriana Francisca de I. II. Batista,  
Eliane Regina Martins. III. Mascarenhas, Suely A. do N. IV. Título.

CDU 001(811) -370

**Índice para catálogo sistemático**

Ciências e Humanidade

Interdisciplinaridade

Educação e Ensino

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

É proibida a reprodução parcial ou integral sem a autorização das organizadoras e/ou editora

---

**Alexa Cultural Ltda**

Rua Henrique Franchini, 256

Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140

alex@alexacultural.com.br

alexacultural@terra.com.br

www.alexacultural.com.br

www.alexaloja.com

**Editora da Universidade Federal do Amazonas**

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,

n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM

Campus Universitário Senador Arthur Virgílio

Filho, Centro de Convivência – Setor Norte

Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290

E-mail: ufam.editora@gmail.com

## PREFÁCIO

# EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: Resistir sempre

Arminda Rachel Botelho Mourão<sup>1</sup>

O trabalho dos educadores na Amazônia é um ato de amor e resistência. Amor no sentido da natureza do ato de educar, de oferecer aos/às jovens amazônidas pistas para a construção do conhecimento e inserção em um mundo desconhecido. Conhecemos o mundo no cotidiano, mas este precisa ser desvelado para compreendermos a realidade e traçarmos estratégias de construirmos o desenvolvimento que seja sustentável.

Resistência é um enfrentamento da realidade. Paulo Freire (1981, p.9) assevera que estudar é “uma atitude perante o mundo”. Os educadores e as educadoras para repassarem os conhecimentos que adquiriram no processo de formação têm que aprofundar seus estudos, precisam conhecer a realidade na qual militam e devem posicionar-se perante a vida que acontece no cotidiano.

Assim ler é entender “a significação profunda da linguagem e da palavra” (FREIRE, 1981, p. 13). A Resistência acontece a partir do momento em que pensamos a realidade e agimos nela, conjuntamente, pois a prática não está separada da teoria. Ao entender que vivemos no capitalismo, sistema este que visa o lucro e tudo se torna mercadoria os seres humanos terão a capacidade de coletivamente construir outros processos libertadores.

Nesta perspectiva Mèzáros (2005) aponta que a educação está relacionada com processos sociais mais abrangentes e, deste modo, se não houver rupturas na estrutura social do capitalismo será impossível implantar processos educacionais revolucionários, para que de fato engendrem mudanças.

Esta não é uma posição pessimista, Marx (1990) afirma que a práxis revolucionária pode mudar o mundo e que a educação contribui para tal fim, e assevera que o educador tem que ser educado. Faz a célebre pergunta: **Quem educa o educador?** Assim a escola joga um papel importante para a construção de processos emancipatórios.

---

<sup>1</sup> Professora Titular da Faculdade de Educação/UFAM. Doutorado em Educação na PUC/S

A prática educacional para a mudança tem como principal tarefa desvelar o processo social que mantém o capitalismo se reformulando continuamente, visto que as exigências do sistema capitalista acabam conformando as práticas educativas em seus limites, fazendo pequenas reformas que, no entanto, não consolida um novo tipo de educação.

O livro *Perspectivas e Desafios no ensino de ciências e humanidades* traz uma gama de capítulos que mostra as diferentes abordagens de Ensino que possibilitam o conhecer do mundo amazônico em articulação com propostas educacionais advindas de diferentes países latino-americanos.

A articulação entre as diferentes realidades está presente na perspectiva dos educadores que estão construindo o conhecimento no cenário Amazônico. Ressaltamos que a Covid 19 trouxe problemas para a Educação no Contexto Amazônico. Dada a infraestrutura da região o processo de ensino aprendizagem ficou estagnado devido a precária rede de internet, principalmente no interior dos Estados da Região Norte. Fica evidente que é fundamental repensar as práticas pedagógicas pensando em uma estrutura em rede e, para tal, o financiamento educacional precisa ser reforçado.

As dificuldades não nos imobilizaram, falamos isto com muita admiração, pois os desafios e as perspectivas estão sendo inscritas no livro e na vida dos/das pesquisadores/as que o escreveram, pois trabalhar no cotidiano das escolas na Amazônia é uma forma de resistir a penetração do grande capital neste espaço.

Esses/essas pesquisadores/pesquisadoras demonstram esperança, do verbo esperar. Pois vão atrás de seus sonhos, procuram construir conhecimentos na e sobre a região, não desistem apesar das dificuldades. Juntam-se para esperar e trabalhar o processo educacional de outro modo (FREIRE, 1997).

Em tempos de barbárie é fundamental esperar! E como dizia Lenin precisamos crer em nossos sonhos, entendendo que a vida real precisa ser desvelada para que nossos sonhos, cheios de esperanças, possam ser realidade futura. Precisamos acreditar nos nossos sonhos para construir a Educação para além do capital. Vamos juntos/as conjugar o verbo esperar!

## **Referências**

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. As teses sobre Feuerbach. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo. 2005



# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: RESISTIR SEMPRE

Arminda Rachel Botelho Mourão

- 9 -

## APRESENTAÇÃO

PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES -  
EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

Adriana Francisca de Medeiros, Eliane Regina Martins Batista &  
Suely Mascarenhas

- 17 -

PROTOCOLOS DE PREVENCIÓN Y ACTUACIÓN: ESTRATEGIA  
DE GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, FRENTE  
A LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19 (MÉXICO)

Esther Vargas Medina, María del Rosario Ayala-Moreno, Blanca  
Alicia Romero Martín, Francisco A. Enríquez Torres, Guilherme  
Mendes Tomaz Dos Santos & Alma Rosa Hernández Mondragón

- 19 -

ATUAÇÃO DOCENTES DURANTE A EMERGÊNCIA  
SANITÁRIA “COVID-19” NO AMAZONAS (BRASIL) -  
DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Igor Câmara & Suely Mascarenhas.

- 37 -

A TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA  
Mauro César da Silva Ferraz & Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

- 53 -

DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO: NOVOS CAMINHOS  
PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO REMOTO

Maria Lúcia Tinoco Pacheco & Rayka Justiniano de Figueiredo

- 69 -

SAEB: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTEXTO ESCOLAR  
Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz & Adriana Francisca de Medeiros  
- 83 -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERIORIZAÇÃO DA  
UFAM: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO IEAA  
Vera Lúcia Reis da Silva, Eliane Regina Martins Batista &  
Simône de Oliveira Alencar  
- 101 -

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: POSSIBILIDADE PARA O  
ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
Thais de Souza Quirino & Rosângela de Fátima Cavalcante França  
-121-

O OLHAR CIENTÍFICO NOS PARADIDÁTICOS: UMA REVISÃO  
BIBLIOGRÁFICA  
Araci de Carvalho Freitas, Suely A. Mascarenhas &  
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki  
-139-

ENSINO REMOTO? UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO  
DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE LICUNGO EM  
MOÇAMBIQUE (2020-2021)  
Iolanda Domingos Estevão David Lameira &  
Suely A. do N. Mascarenhas  
-157-

CONHECENDO A EXPERIÊNCIA POR ALTERNÂNCIA NO  
CURSO DE AGROECOLOGIA DO PROEJA INDÍGENA NA ILHA  
MICHILES  
Davi Avelino Leal & Silvia Carvalho Vieira  
-175-

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA USO DAS TIC'S NO ENSINO MÉDIO EM  
HUMAITÁ/AM  
Gustavo Queiroz da Cruz & Valmir Flores Pinto  
-187-

HÁBITOS DE ESTUDO E RESPONSABILIDADE PELA  
APRENDIZAGEM ESCOLAR

Jerson Sandro Santos de Souza & Suely A. do Nascimento Mascarenhas  
- 205-

A CONSTRUÇÃO DE SABERES DE PROFESSORES INDÍGENAS  
PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO  
DO ENSINO DE PROFESSORES NO SUL DO AMAZONAS  
(BRASIL)

Alcioni da Silva Monteiro, Suely A. do N. Mascarenhas &  
Evandro Luis Ghedin,  
-223-

EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA  
NEUROCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-  
REFLEXIVO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Igor Câmara de Araújo, Tereza de J. P. Carvalho & Suely Mascarenhas  
-241-

EDUCACIÓN, FAMILIA Y DIVERSIDAD. CLAVES DEL  
DEBATE. LO QUE DICE LA UNESCO

Gregory Milagros Azzi Bastardo  
-265-

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL:  
REVISÃO DE LITERATURA EM DISSERTAÇÕES (2015 E 2019)

Marcelino Silva Azulay & Solange Helena Ximenes-Rocha  
-293-

A SÍNDROME DE BURNOUT E O ESTRESSE LABORAL:  
UM ESTUDO COM SERVIDORES DE UM CAMPUS  
UNIVERSITÁRIO DO INTERIOR DO AMAZONAS (BRASIL).

Adriela de Marchi  
-305-

DIÁLOGO INTER E TRANSDICIPLINAR ENTRE A PEDAGOGIA  
HISTÓRICO CRÍTICA, A EDUCAÇÃO POPULAR E A  
EDUCAÇÃO INDÍGENA

Terezinha do Socorro Lira Pereira & Tania Suely Azevedo Brasileiro  
-319-

O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM OLHAR  
SOBRE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL HUMAITA-AM

Victor Amaral Magalhães & Ângela Maria G. de Oliveira

-335-

REFLEXIONES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DESDE LA  
CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL Y LA META-EPISTEMOLOGÍA DE  
CONTEXTOS MODELO DE APRENDIZAJE  $4 \times 25 + 1 + 1 = a \text{ N}$

María Martha Arias Tenorio

-347-

“SE EU NÃO FOSSE GAY, PROVAVELMENTE EU NÃO  
ESTARIA OUVINDO ESSE TIPO DE COISA”: UMA BREVE  
CONTRIBUIÇÃO SOBRE A LGBTFOBIA NA ESCOLA E O  
COMPLEXO DE BODE EXPIATÓRIO

Norcirio Silva Queiroz, Carlos Augusto Serbena &

Denise Machado Duran Gutierrez

-357-

A MARGINALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM  
COMUNIDADES TRADICIONAIS: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE A COMUNIDADE DO PARAIZINHO E O ABANDONO  
DA ESCOLA PELO PODER PÚBLICO.

Benedita de Paula N. Mendonça & Jordeanes do N. Araújo

-375-

POSFÁCIO  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E  
HUMANIDADES

Célio José Borges

- 411 -

AUTORES(AS) E CONTATOS

- 422 -

## APRESENTAÇÃO

# **PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES: educação em diferentes contextos e perspectivas**

Com alegria apresentamos o livro *PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES*, um projeto editorial do Programa de Pós-graduação Ensino de Ciências e Humanidades/UFAM que tem como objetivo divulgar resultados de estudos e pesquisas realizadas em diferentes contextos geográficos aportando avanços neste domínio das ciências humanas.

O projeto recebeu colaborações valiosas de pesquisadores que exercem suas atividades profissionais em universidades do Brasil e outros países (México e Venezuela) aportando interessantes narrativas e perspectivas teóricas e técnicas que certamente favorecem ampliar e aprofundar os saberes e perspectivas dos leitores que tirevem acesso aos textos. A totalidade dos textos é da autoria e/ou coautoria de docentes com doutorado credenciados em programas de pós-graduação, em colaboração com mestrandos em alguns casos, o que demonstra o rigor científico do projeto em sua totalidade.

Registramos nossos agradecimentos aos autores e autoras que nos brindam com seus textos acadêmicos e também ao PPGECH, FAPEAM, CAPES, CNPq, editoras EDUA e ALEXA Cultural pelo apoio ao projeto em pauta.

Desejamos aos estudantes, pesquisadores e lideranças profissionais da área boa leitura.

*Adriana Francisca de Medeiros  
Eliane Regina Martins Batista  
Suely Mascarenhas  
Organizadoras*



# PROTOCOLOS DE PREVENCIÓN Y ACTUACIÓN: estrategia de gestión de las instituciones edu- cativas, frente a la emergencia sanitaria por el COVID-19<sup>2</sup>

Esther Vargas Medina  
María del Rosario Ayala-Moreno  
Blanca Alicia Romero Martín  
Francisco A. Enríquez Torres  
Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos  
Alma Rosa Hernández Mondragón

## Introducción

La pandemia por el SARS-CoV-2 (COVID-19), constituye un punto de inflexión que marcará un antes y un después por la dimensión global que alcanzó desde que se detectó en Wuhan, China, el 31 de diciembre del 2019, así como por la declaración que hizo la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo 2020 al clasificarlo como pandemia por la velocidad de su propagación.

El hecho de que la transmisión sea comunitaria y se vean afectadas las regiones del mundo, ha conducido a un *impasse* global; aun cuando hay impactos que pasan inadvertidos a corto plazo, otros son visibles inmediatamente como es el caso de la: economía, política, laboral, legal, familiar, medio ambiente, salud y educación, entre otros. Al respecto un dato de la CEPAL (2020, p. 6) que permite dimensionar la problemática en América Latina, resalta que:

Los niños, niñas y adolescentes se han visto afectados por el cierre de las escuelas. Al 27 de abril de 2020, 35 países de la región habían decidido suspender las clases en todos los niveles educativos, lo que ha afectado a más de 115 millones de alumnos desde el nivel preescolar hasta el terciario. Si bien 21 de esos países han establecido formas de continuidad de los estudios a distancia, esto puede acentuar las brechas de aprendizaje entre los alumnos de las escuelas públicas y las privadas, en detrimento de la población de menores recursos. Esta tiene un acceso limitado o nulo a dispositi-

---

2 Propuesta de intervención para directivos, docentes y personal administrativo de instituciones educativas.

vos tecnológicos e internet, viven en condiciones de hacinamiento y los adultos presentan menores niveles educativos.

Entre los países mencionados México optó por la continuidad de la educación de forma virtual, a partir de la naturaleza inédita de esta ‘contingencia epidemiológica’ se enfrenta a nuevos desafíos, aprendizajes y oportunidades. Cabe destacar que los impactos que sucedieron en virtud de la pandemia generaron nuevas configuraciones en la sociedad del conocimiento, así como un incremento acelerado en el uso de recursos tecnológicos en los diferentes sectores. En el contexto educativo, por ejemplo, la presencia de las tecnologías digitales de la información y comunicación - TIC – sirvió para continuar realizando los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos. De esa manera, en México se impulsó la educación virtual (modalidad híbrida o mixta, en línea, en Brasil es reconocida como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)), lo que vino a constituir la modalidad favorecida para este momento crítico que estamos viviendo a nivel global.

De acuerdo con Arruda (2020), la Enseñanza Remota de Emergencia sirve como una estrategia educativa para la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de crisis -en este caso, ocasionada por la pandemia del COVID-19. Para dicho autor, esta modalidad puede reunir aspectos de la educación a distancia (EaD). A manera de ejemplo, citamos la realización de videoconferencias, utilización de ambientes virtuales de aprendizaje, clases síncronas y asíncronas, uso de diversas plataformas y redes sociales, entre otras. Sin embargo, también se puede hacer uso de estrategias como materiales físicos e impresos, cuadernos de actividades, de tal forma que se atiendan las necesidades de cada realidad educativa, sobre todo en contextos en los que no se dispone de la conectividad necesaria, ni de la infraestructura para el uso de TIC.

En esta investigación el interés lo centramos en el escenario pandémico por constituir una emergencia sanitaria con profundas implicaciones, los objetivos propuestos fueron los siguientes:

- Reconocer la relevancia de la Gestión Educativa y el papel del protocolo de prevención y actuación en situaciones de emergencia sanitaria, a fin de contar con mecanismos de trabajo colaborativo que beneficie a la comunidad educativa y el entorno familiar y social, para un retorno seguro.
- Abordar la importancia de disponer de protocolos de prevención y acción en los centros educativos, como instrumento de

apoyo a la toma de decisiones y propiciar ambientes seguros para la comunidad escolar, frente a la emergencia sanitaria COVID-19

- Brindar a directivos, docentes y personal administrativo, estrategias preventivas y de actuación a través de un curso-taller con perspectiva multidisciplinar para la gestión de riesgos sanitarios, a fin de contribuir al retorno seguro en la nueva normalidad a los centros educativos.

Debido a la emergencia sanitaria por el SARS-CoV-2 COVID-19 resulta indispensable un abordaje multidisciplinar por la complejidad que ha revelado su comportamiento e impactos en la salud, en la economía, en el medio ambiente, en las relaciones e interacciones humanas, en los sistemas educativos, centros escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Las medidas instrumentadas por las autoridades federales, del sector salud, educativo, público y privado, buscan promover y generar orientaciones para hacer frente a esta problemática tales como: el confinamiento, la continuidad de educación con clases virtuales, a distancia, por radio, TV, redes sociales, dispositivos, plataformas, en la relación institución-comunidad, las medidas de sanidad para toda la sociedad, la suspensión de actividades económicas no esenciales, su reapertura parcial para no asfixiar la economía del país, las empresas, comercios y de las familias.

## **Los desafíos para la gestión educativa frente a la pandemia y el retorno a la “nueva normalidad”**

Desde el ámbito de la gestión educativa (GE) exige distintas prácticas que es necesario innovar por parte de quienes están al frente del Sistema Educativo Nacional; Instancias Gubernamentales y/o Estatales de Educación, directivos; docentes; estudiantes y la necesaria relación de colaboración entre escuela y familia. Bajo este escenario de la emergencia epidemiológica por el COVID-19 y el retorno a la presencialidad, se requieren protocolos de prevención, actuación y seguimiento con una perspectiva multidisciplinar, para salvaguardar la vida de la comunidad educativa y población, a fin de disminuir las repercusiones a corto, mediano y largo plazo, por la responsabilidad social asumida.

Como experiencia nos plantea la adquisición de nuevos aprendizajes y oportunidades para todos los involucrados. En paralelo, resulta

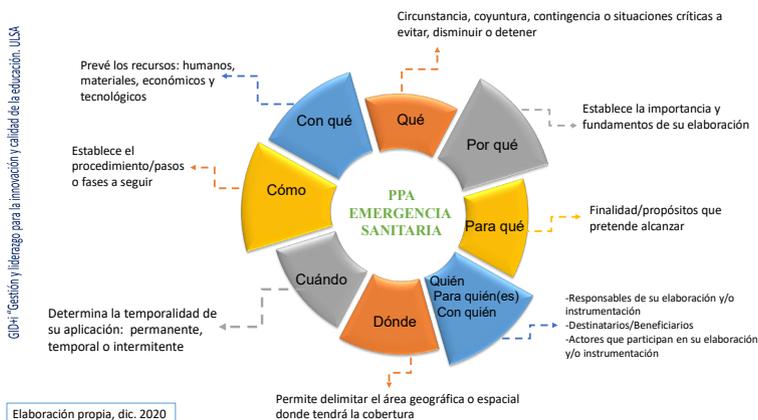
crucial adquirir, desarrollar o consolidar un conjunto de competencias, con el liderazgo institucional, de directivos, docentes de una nueva forma de gestión y gobernanza; las socioemocionales y aquellas relacionadas al uso y apropiación de tecnologías de información y comunicación. Cabe destacar que, en la literatura especializada en torno al objeto de estudio, hay limitaciones o retos que resulta necesario considerar, con el propósito de brindar aportes y llevar a cabo una transferencia del conocimiento sustentado en la búsqueda del bien común, la anticipación, la prevención, el cuidado y autocuidado.

## **Importancia de los protocolos y la prevención de emergencias escolares**

De acuerdo con la Real Academia Española, el término «protocolo» tiene varios significados, nos interesa destacar los siguientes: “Conjunto de reglas establecidas por norma o por costumbre para ceremonias y actos oficiales solemnes; secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica, médica, etc.; conjunto de reglas que se establecen en el proceso de comunicación entre dos sistemas” (RAE, 2020). Al estar conformado por una serie de normas, conductas y acciones esperadas que se regulan desde dicho instrumento, puede tomar la denominación de protocolo de actuación e idóneamente se debe respetar entre las partes involucradas. También se le considera como un “reglamento o una serie de actos que se establecen por tradición, por convenio [o conveniencia]. En síntesis, un protocolo de actuación puede ser entendido como un documento, reglamento, proceso o normativa que establece cómo se debe actuar ante determinados acontecimientos o situaciones, para el caso que nos ocupa, retomamos la que proporciona la OMS que hace alusión a la Gestión de los riesgos sanitarios en situaciones de emergencia (2017), cuyos componentes esenciales son: políticas y gestión de recursos humanos; planificación y coordinación; gestión de la información y del conocimiento; infraestructura y logística; servicios asistenciales y otros servicios conexos; capacidades existentes en la comunidad.

Como se puede apreciar, su definición misma varía dependiendo de su intencionalidad. Es importante tener claridad en torno a las inquietudes que surgen con respecto al protocolo de prevención y actuación (PPA), en este sentido, en el esquema 1 que denominamos 8P's, alude a preguntas básicas que nos formulamos y permiten dar respuestas, asimismo facilita su desarrollo: qué, por qué, para qué, quién/a quién/con quién; dónde, cuándo, cómo.

## Esquema 1. 8P's preguntas clave para entender la importancia de un Protocolo de Prevención y Actuación frente a la emergencia sanitaria por COVID-19.



La anticipación y prevención resultan imprescindibles en la gestión educativa. La capacidad de anticipar significa “hacer que algo ocurra o tenga efecto antes del tiempo regular o señalado” (IIFE, 2001, p. 21). Para estar preparados ante cualquier emergencia hay que anticiparnos. Para lograrlo hay que establecer una línea de comunicación de los probables sucesos que se puedan presentar y realizar un protocolo de actuación que incluye diversas estrategias que nos ayude a definir las actividades y procedimientos a seguir. La construcción de ambientes seguros implica el desarrollo de acciones preventivas ante situaciones o conductas de riesgo. En todos los casos, es preferible intervenir antes de que ocurran y alcancen dimensiones inimaginables como ha resultado el COVID-19, que ha tenido un impacto global y nos ha puesto a prueba en todas nuestras capacidades ¿cuáles son las lecciones aprendidas que nos deja?, aún las estamos descubriendo y no son pocas.

### Definición de Protocolo de Prevención y Actuación (PPA) en contextos escolares, función, propósito, utilidad

Un protocolo de prevención y actuación frente a la actual pandemia debe incluir una serie de medidas que deben revisarse y ponerse en práctica para prevenir la introducción y propagación de la COVID-19 en las escuelas y la comunidad, así como garantizar la seguridad de los niños, niñas, jóvenes y el personal escolar mientras estén en la escuela.

Deben existir también disposiciones especiales para las instituciones de atención en la primera infancia, los centros de enseñanza superior, los internados y las instituciones especializadas. (OMS, 2020)

En la Guía operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas públicas en la Ciudad de México, se establece que “los protocolos **tienen por objeto** establecer el conjunto de mecanismos y procedimientos normativos que permitan **evitar, detener y disminuir**” cualquier situación o conductas de riesgo .... “atendiendo los principios de interés superior de la niñez, debida diligencia y pro-persona, para garantizar desde la escuela, la protección del derecho a vivir una vida libre de toda ... y que resguarde su integridad personal, con el fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de la personalidad de las niñas, niños y adolescentes de la comunidad escolar. (AEFCM, 2018)

La AEFCM define como **emergencia escolar** cualquier “Situación anormal que puede causar un daño a la sociedad y propiciar un riesgo excesivo para la seguridad e integridad de la población en general, propiciada o asociada con la inminencia, alta probabilidad o presencia de un agente perturbador” (2018, p. 163)

Para la AEFCM los Protocolos de acciones generales para la prevención contempla dos niveles:

- **Nivel Primario (protocolo de prevención)** Las acciones procuran impedir la aparición o erradicación.
- **Nivel secundario (Protocolo de Actuación)**. Las acciones se orientan a identificar y atender situaciones de riesgo.

## **Tipos de protocolo**

Existen distintos tipos de protocolos o documentos orientadores o normativos para los distintos niveles educativos que están relacionados con situaciones determinadas, circunstancias, coyunturas, contingencias o situaciones críticas. Su propósito responde a todo aquello que es necesario prevenir y las acciones necesarias para hacer frente con la participación de los interesados. También se ha identificado que se presentan como guías, manuales, etc., algunos de éstos se mencionan a continuación

Los tipos de protocolo que la AFECM tiene establecidos para las escuelas de educación inicial, básica, especial y adultos de la Ciudad de México se aprecian en el apartado 5 que se refiere a “La escuela inclu-

siva: ambientes seguros y saludables”, dentro de éste en el numeral 5.4 se establecen los lineamientos normativos del **protocolo de prevención y acción** que incluye como aspectos relevantes de **seguridad escolar**, las siguientes problemáticas:

- de la violencia sexual.      -Maltrato escolar y/o violencia escolar.
- Acoso escolar.                -Abuso sexual infantil

En el numeral 5.6 aborda la **seguridad escolar**, los lineamientos bordan aspectos relacionados con entornos escolares saludables y seguros; programa interno de seguridad escolar; del comité interno de incidencias en la escuela y **emergencia escolar** en el que se establece el **protocolo de seguridad para atender casos** de emergencia frente a eventos tales como:

- Sismos.
- Incendios.
- Inundación.
- Riñas.
- Portación de armas y drogas

Finalmente, en el 5.7, ofrece lineamientos sobre entornos de consumo de alimentos saludables, consumo de sustancias nocivas, considera problemáticas como:

- \* ***Brotos epidemiológicos.***
- \* Contingencia ambiental atmosférica.

La guía de operación referida líneas arriba, corresponde a un conjunto de reglas, conductas y acciones que son importantes de observar para prevenir, atender, gestionar y resolver de manera exitosa una crisis.

Desde la propuesta que planteamos en el marco del reto COVID-19, consideramos que podemos aportar algunas estrategias que coadyuven en lo que se refiere el protocolo de prevención y actuación frente a la emergencia sanitaria y prepararnos para la fase de recuperación o retorno a la presencialidad (o nueva normalidad).

La literatura especializada nos permite identificar algunos instrumentos que reflejan el interés de instituciones de los distintos niveles educativos y organismos, para hacer frente a problemáticas que pueden poner en riesgo a la población en general, y la educacional en especial, ejemplo de ello son las siguientes denominaciones, que se orientan hacia este mismo propósito:

Esquema 2. Tipos de protocolos de prevención y actuación



Fuente: elaboración propia con base en distintos aportes (FIMPES, 2020; ANUIES s/f; UNICEF-OREALC 2010, IIPE-UNESCO 2011; SEP, 2010 y 2015)

## Estructura de protocolos

Dentro de las recomendaciones realizadas por la OMS para este fin se sugiere atender los siguientes aspectos: Medidas a nivel comunitario (identificación de casos de contagio, difusión de medidas de prevención), políticas, prácticas e infraestructura en las escuelas, aspecto comportamentales (considera la forma en que se transmite la información a la población de distinta edad, para el cumplimiento de las medidas de seguridad), protección y seguridad (considerar a los más vulnerables entre la población escolar), higiene y prácticas diarias en la escuela y las aulas, bitácora con registro de casos, protección a personal de alto riesgo, comunicación con padres y tutores, controles de inmunización y programas de vacunación actualizados en todo el personal, asegurar servicios de alimentación, salud mental y apoyo psicosocial, distanciamiento físico dentro y fuera del aula, continuación del aprendizaje a distancia sobre todo en casos de contagio.

Considerando el **nivel primario (protocolo de prevención)**, las acciones procuran impedir la aparición o erradicación y el **Nivel**

**secundario (Protocolo de Actuación)** y las acciones que se orientan a identificar y atender situaciones de riesgo, se hace necesario tomar en cuenta tres momentos: **antes, durante y después** de la emergencia escolar tratando de considerar a los responsables, las tareas y los mecanismos o acciones a instrumentar.

Tabla 1. Matriz para atender situaciones de riesgo

Aspecto a atender	Responsable(s)	Tareas	Mecanismos/acciones
<b>Ejemplo:</b> <b>Comunicación y difusión asertiva</b>			
<b>Ejemplo</b> <b>Capacitación a directivos y docentes</b>			
<b>Ejemplo:</b> <b>Conformación del Comité de seguridad</b>			

Fuente: AEFCM, 2018

## Alcance de un Protocolo de Prevención y Actuación

Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, como uno de los fines de la educación que sustentan la Nueva Escuela Mexicana, requiere sin duda que los centros educativos sean entornos seguros y saludables donde los que las niñas, niños y adolescentes aprendan y convivan con el mayor grado de bienestar posible.

La experiencia educativa y las múltiples investigaciones indican que lo anterior no puede lograrse sin la participación de los integrantes de la comunidad escolar, las autoridades educativas y las instancias de gobierno estatal, federal y municipal implicadas en garantizar la existencia de entornos físicos adecuados y seguros, la creación y vigilancia de ambientes de bienestar emocional y social, así como en el control y prevención de factores de riesgo para su protección frente a peligros y lesiones evitables, sin limitar sus experiencias de aprendizaje o su participación en actividades formativas.

En este sentido estos Protocolos de prevención y Actuación cobran capital importancia para todos los actores involucrados. Ello pro-

vee de herramientas para la acción, siendo lo más importante, contar con estrategias, herramientas y programa de prevención y preparación para la acción, en segundo lugar, para enfrentar alguna emergencia en el momento en que ésta se presente.

## **Impactos del PPA frente a emergencias escolares**

Una de las intervenciones indispensables es la definición de esquemas de actuación ante situaciones de riesgo excepcionales y dado que la escuela al ser el “segundo hogar” de las niñas y niños, no se encuentra exenta de afrontar diferentes tipos de contingencias, se requiere crear estrategias que contribuyan a prevenir y actuar frente a diferentes situaciones de riesgo, como abuso sexual infantil, maltrato escolar, hostigamiento y acoso escolar, situaciones de salud como una pandemia, fenómenos naturales, incendios, lesiones leves o graves, adicciones, prevención de ingreso de armas de fuego o armas blancas a las escuelas, por lo que se deben prevenir situaciones de violencia en el entorno inmediato a la escuela con el apoyo y participación de madres y padres de familia o tutores.

## **Propuesta de intervención a través del Curso-taller: Protocolos de Prevención y Actuación para instituciones educativas frente a la emergencia sanitaria por el COVID-19**

Como parte del procedimiento metodológico, optamos por realizar una investigación de tipo exploratoria y descriptiva con diseño de campo. Empleamos una metodología mixta: i) sistematización de la bibliografía especializada en el objeto de estudio para desarrollar la fundamentación de la propuesta de intervención, ii) diseño y aplicación de un instrumento para identificar las necesidades de la población objetivo, análisis de los resultados, iii) diseño, instrumentación y evaluación de satisfacción de la propuesta, iv) presentación de resultados.

A través del grupo de investigación, desarrollo e innovación (GID+i), se atendió la iniciativa de la Universidad La Salle denominada Reto COVID-19, para inscribir el proyecto que da título a esta contribución, el cual pasó por el dictamen de expertos y una vez aprobado, se desarrolló en dos fases: i) de emergencia, y ii) de recuperación. La propuesta se planteó con un enfoque multidisciplinar por la complejidad de la problemática, por lo que colaborativamente participaron académicos de diversas especialidades: pedagogía, medicina, ciencias de la salud,

químico-biológico, nutrición, psicología clínica y social, ciencias de la educación, informática, comunicación, diseño gráfico, gestión del riesgo y seguridad corporativa y sociología<sup>3</sup>.

Ante el aviso del Gobierno Federal sobre el inminente retorno a clases para educación básica (inicialmente previsto para fines del mes de junio del 2021), realizamos una encuesta en ese periodo a directivos, docentes y administrativos para detectar los temas de interés, género, rango de edad, su función en la escuela donde laboran, alcaldía, horarios, tipo de sostenimiento de la escuela y la disposición para inscribirse al curso-taller, así como otros aspectos relevantes. A partir de las respuestas, el siguiente paso fue solicitar formalizar su inscripción al curso-taller en modalidad virtual “Protocolos de Prevención y Actuación frente a la emergencia sanitaria” y contar con los datos de contacto.

La población inscrita fueron inicialmente 51 entre directivos, docentes y administrativos.

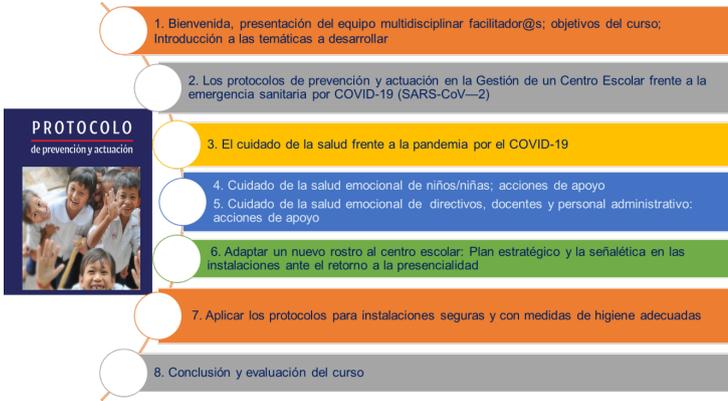
## **Resultados**

La información recabada permitió que el curso-taller se diseñara e impartiera a lo largo de ocho sesiones <dos por semana>, en junio y julio del 2021. Ahora bien, considerando el potencial que tienen las plataformas y las redes sociales, se emplearon respectivamente Zoom, y se transmitió vía streaming por Facebook en la sección institucional, debido a que el interés central es que llegue a una mayor audiencia que pueda verse beneficiada con la propuesta de formación, la cual presentamos en el siguiente esquema:

---

3 Especialidades del grupo de investigación en esta propuesta: sociología; desarrollo y planeación de la educación; psicología, psicología social, psicología clínica; ciencias; nutrición, nutrición en deporte y actividad física, ciencias de la salud- epidemiología clínica; medicina, ciencias en alimentos; pedagogía; investigación y desarrollo educativo, ciencias de la educación; gestión educativa; enseñanza de las matemáticas; supervisión educativa; diseño de la comunicación gráfica; desarrollo comunitario; ciencias de la educación; tecnología educativa; enseñanza y aprendizajes abiertos y a distancia; cibernética y sistemas computacionales; administración; gestión del riesgos y seguridad corporativa; gestión de problemas y seguridad informática; ciencia en ingeniería de materiales y ciencias químicas.

### Esquema 3. Temáticas de la propuesta de intervención



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los destinatarios y el sector al que dirigimos la propuesta, previamente se elaboró un documento que sirvió de fundamentación; material didáctico consistente en infografías, esquemas, videos y podcast cortos, etc. Entre la diversidad de recursos existentes, seleccionamos los que permitieran una mayor interacción con los participantes inscritos, algunos se muestran en el siguiente organizador. Tomando en cuenta la relevancia de las temáticas como parte de la propuesta de formación de la población objetivo, así como el interés y utilidad de los materiales, procedimos a compilar y compartir los videos completos del curso-taller transmisión por Facebook con su respectivo link, como a continuación se muestra:

Recursos empleados	Recursos empleados
<input type="checkbox"/> Padlet (muro interactivo)	<input type="checkbox"/> Video de inicio y cierre (cápsulas canva); animaker
<input type="checkbox"/> Mentimeter	<input type="checkbox"/> Podcast temático
<input type="checkbox"/> Chat	<input type="checkbox"/> Ruleta aleatoria
<input type="checkbox"/> Correo electrónico	<input type="checkbox"/> Plataforma Zoom
<input type="checkbox"/> Google y Microsoft forms	<input type="checkbox"/> Redes sociales facebook y transmisión streaming

**PRIMERA SESIÓN 11 DE JUNIO. TEMA 1. INTRODUCCIÓN DEL CURSO-TALLER PROTOCOLO DE PREVENCIÓN Y ACTUACIÓN PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO, ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19**

FACILITADORES: TODOS LOS ESPECIALISTAS

<https://fb.watch/edtamrxDCH/>

**SEGUNDA SESIÓN** 14 DE JUNIO. *TEMA 2. LOS PROTOCOLOS DE PREVENCIÓN Y ACTUACIÓN EN LA GESTIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR FRENTE A LA EMERGENCIA SANITARIA*

FACILITADORES: DRA. ALMA ROSA HERNÁNDEZ, C. A D. ALEJANDRO ENRIQUEZ TORRES; DR. GUILHERME MÉNDEZ TOMAS  
<https://fb.watch/6v3CmvYlje/>

**TERCER SESIÓN** 18 DE JUNIO. *TEMA 3. EL CUIDADO DE LA SALUD FRENTE A LA PANDEMIA POR EL COVID-19.*

FACILITADORAS: DRA. ROSARIO AYALA, DRA. ARELY VERGARA, DRA. ADRIANA BENÍTEZ, DRA. AZUCENA MARTÍNEZ BASILA  
<https://fb.watch/edsQusqXke/>

**CUARTA SESIÓN** 21 DE JUNIO. *TEMA 4. CUIDADO DE LA SALUD EMOCIONAL DE NIÑOS/NIÑAS: ACCIONES DE APOYO.*

FACILITADORES: MTRA. ESTHER VARGAS MEDINA, LIC. MARÍA GUADALUPE RAPHAEL DE CÁRCER  
<https://fb.watch/6v3sg3SuaT/>

**QUINTA SESIÓN** VIERNES 25 DE JUNIO. *TEMA 5 “CUIDADO DE LA SALUD EMOCIONAL DE DIRECTIVOS Y DOCENTES: ACCIONES DE APOYO”.*

FACILITADORES: MTRA. ESTHER VARGAS MEDINA, LIC. MARÍA GUADALUPE RAPHAEL DE CÁRCER, MTRO. JUAN RAMÓN CARIÑO  
<https://fb.watch/6v31JznhaE/>

**QUINTA SESIÓN** VIERNES 25 DE JUNIO. *TEMA 5 “CUIDADO DE LA SALUD EMOCIONAL DE DIRECTIVOS Y DOCENTES: ACCIONES DE APOYO”.*

FACILITADORES: MTRA. ESTHER VARGAS MEDINA, LIC. MARÍA GUADALUPE RAPHAEL DE CÁRCER, MTRO. JUAN RAMÓN CARIÑO  
<https://fb.watch/6v31JznhaE/>

**SEXTA SESIÓN** LUNES 28 DE JUNIO. *TEMA 6 “PLAN ESTRATÉGICO Y LA SEÑALÉTICA EN LAS INSTALACIONES ANTE EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD”.*

FACILITADORES: MTRA. BLANCA ALICIA ROMERO MARTÍN Y EL MTRO. PABLO HERNÁNDEZ VIGNÓN, COLABORADORES DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE CANCÚN.  
[https://fb.watch/6v2WaFg\\_P5/](https://fb.watch/6v2WaFg_P5/)

**SEPTIMA SESIÓN** VIERNES 2 DE JULIO. *TEMA 7. APLICAR LOS PROTOCOLOS PARA INSTALACIONES SEGURAS Y CON MEDIDAS DE HIGIENE ADECUADAS*

FACILITADORES: MTRO. IVÁN OLIVA MOTA Y DRA. ALMA ROSA HERNÁNDEZ MONDRAGÓN  
<https://fb.watch/6v1P7B97gA/>

**OCTAVA SESIÓN** LUNES 5 DE JULIO. *TEMA 8. RECAPITULACIÓN Y CIERRE.*

FACILITADORES: TODOS LOS ESPECIALISTAS  
<https://fb.watch/edsFHkiUff/>

Cabe destacar que en cada sesión se promovieron actividades interactivas y dinámicas con el grupo inscrito. En la última sesión se realizó una actividad en la que previamente se les solicitó a los participantes elaborar un avance del protocolo de prevención y actuación frente a las emergencias sanitarias, a partir de sus propias necesidades, las de su centro escolar, y tomando en cuenta lo que había resultado de más utilidad en el curso-taller que cursaron, de tal forma que pudieran compartir cada quien su experiencia y opiniones. Se pudo apreciar a través de sus exposiciones lo significativo que resultó esta experiencia de formación, compartieron infografías con su propuesta de protocolo, el desarrollo de documentos con esta orientación y recomendando los contenidos impartidos. Fue notable que también entre los inscritos manifestaran su interés directivos y docentes de educación superior y de escuela rurales del Estado de México, por lo que estamos planteando la posibilidad de ampliar la cobertura del curso-taller.

Al finalizar el curso se realizó una evaluación de satisfacción, a fin de recibir retroalimentación y conocer la utilidad de la propuesta de intervención para la población objetivo y para sus centros educativos. Para la evaluación de satisfacción se utilizaron 14 ítems, uno de éstos fue dicotómico y en el resto del instrumento empleamos un escalamiento de 1 a 5 (donde 1 era mínimo y 5 máximo), lo respondió un grupo de personas interesadas en la propuesta y fueron los que se inscribieron. En general fueron positivas sus apreciaciones, también sugirieron que se pueda impartir en otros estados y considerar los distintos niveles educativos. Un indicador que resulta destacable es que las visualizaciones de los videos con las temáticas impartidas, para el mes de agosto ascendían a 1,013, lo que consideramos un indicador de interés sobre la pertinencia de los contenidos impartidos por el grupo multidisciplinar de expertos, ya que se empezó a compartir este material por iniciativa de la audiencia. Algunos de los resultados más significativos son los siguientes.

En cuanto a los objetivos el 96.2% respondió que sí se presentaron al inicio del curso; en torno a la congruencia de los objetivos con el contenido del curso 96% de los encuestados respondieron seleccionaron el 5 de la escala (del 1 al 5); sobre el cumplimiento de éstos, 84,6% seleccionó el 5, mientras que 15.4% seleccionó el 4 del escalamiento. Por lo que respecta a la pertinencia de los temas desarrollados, 76.9% seleccionó el 5, frente al 23.1% que eligió 4. En otro aspecto, al preguntar si los temas propuestos eran de utilidad 96% seleccionó el 5. Al indagar si los temas propuestos se cubrieron obteniéndose los partici-

pantes inscritos seleccionaron en el 96.2% de los casos la escala 5. Otro de los rubros evaluados fue sobre las dinámicas utilizadas y si fueron adecuadas, 73.1% seleccionó el 5, mientras el 23.1% eligió el 4. Con respecto a qué tanto las dinámicas permitieron la interacción entre facilitadores y participantes 76.9% seleccionó el 5 y el 19.2% la escala 4. Al preguntar si los recursos utilizados fueron adecuados, 84.6% eligió la escala 5, mientras que el 15.4% optó por la escala 4. Con relación a la plataforma utilizada para el curso y qué tan adecuada la consideraron, 92.3% seleccionaron el 5 de la escala. En cuanto al porcentaje de aprovechamiento que los respondientes consideraron haber alcanzado en el curso impartido, 53.8% seleccionó el 100%; por su parte 46.2% opinó que el 80%, lo que resulta significativo para los objetivos de la propuesta que se instrumentó.

Finalmente, en la evaluación de satisfacción se indagó en qué medida consideraban que los contenidos del curso tienen aplicación inmediata en su vida y actividades para el retorno a los centros educativos, el 84.6% eligió el 5 en la escala, y el 15.4% seleccionó el 4. En los comentarios finales manifestaron abiertamente la utilidad del curso-taller, así como sugerencias y el interés de que se ofrezca en otras entidades y localidades considerando a directivos, docentes y personal administrativo de otros niveles educacionales.

## **Consideraciones finales**

-La investigación y la propuesta de intervención nos permite resituar la relevancia de la gestión escolar y los protocolos de prevención y actuación frente a la pandemia, ya que éstos constituyen un instrumento y estrategia institucional.

-Es importante considerar que los protocolos de prevención y actuación ante emergencias escolares/sanitarias, empieza desde el hogar, los padres de familia y las figuras parentales juegan un papel fundamental en la concientización de los niños, niñas y adolescentes de la importancia de desarrollar hábitos de higiene y autocuidado, no solamente cuando se retomen las clases presenciales y el retorno sea contundente, sino aun en el hogar y en el traslado hacia el centro escolar y otros espacios sociales. Inculcar la corresponsabilidad en los niños es imprescindible, para su propio cuidado y el de los demás.

-La complejidad de mantener funcionando un centro escolar desde la virtualidad, lo presencial o híbrido resulta meritorio, ha hecho posible que los procesos educativos no se detengan. La gestión directiva y

el papel del profesorado resultan fundamentales, por constituir los pilares y orientar sus prácticas hacia el aprovechamiento de los estudiantes y el beneficio social.

-Resulta importante impulsar, promover y fortalecer una **cultura de la prevención, el cuidado y autocuidado** frente a la emergencia sanitaria y otro tipo de emergencias escolares (simulacros), no estamos exentos de eventualidades o contingencias que se pueden presentar.

-Es relevante destacar la preeminencia de la colaboración, el trabajo colegiado multidisciplinar, en coordinación con la comunidad educativa, así como la importancia de conformar comunidades de aprendizaje frente a esta experiencia

-Es imprescindible disponer y compartir información oportuna, relevante, suficiente, así como buenas prácticas de liderazgo y mantener una comunicación asertiva con la comunidad educativa y otros actores sociales dentro y fuera de la institución educativa.

-Identificar las ventanas de oportunidad y generar estrategias para el fortalecimiento de los centros educativos, con empatía, solidaridad, acompañamiento.

-La política educativa y en salud son ámbitos de diálogo para priorizar el bienestar y cuidado de los integrantes de la comunidad escolar, los entornos

## Referencias

Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a Distância, 7(1), 257-275.

Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (2018). Guía operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas públicas en la Ciudad de México. México

CEPAL (2020). El desafío social en tiempos del COVID-19. Informe especial, No. 3. Mayo. <https://bit.ly/3gB8k61>

IPEE/UNESCO (2000). Competencias para la profesionalización de la Gestión Educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Bs. As., Argentina. Disponibles en línea: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones>

OMS (2017). Gestión de riesgos ante una pandemia de gripe. Guía de

la OMS para fundamentar y armonizar las medidas nacionales e internacionales de preparación y respuesta ante una pandemia. Disponible en línea: (<https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>)

OMS. Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). [En línea] Recuperado el 20 de octubre de 2020 de: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Real Academia Española. Disponible en línea. Recuperado el 20 de octubre de 2020 de: <https://dle.rae.es/protocolo>

IIPE-UNESCO (2011). Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción, París.

ANUIES La seguridad en las instituciones de educación superior: estado actual y recomendaciones. (s.f.), México.

FIMPES (2020). Protocolo para reapertura de instituciones de educación superior. México, 2020.

Secretaría de Educación Pública (2011). Manual de seguridad escolar: recomendaciones para protegernos de la inseguridad y la violencia. México.

Secretaría de Educación Pública (2015). Protocolos de seguridad para los centros educativos federales de educación media superior.

UNICEF-OREALC [2010]. Protocolos escolares de emergencia. La comunidad escolar en movimiento. Preparación y respuesta educativa. Panamá.



# ATUAÇÃO DOCENTES DURANTE A EMERGÊNCIA SANITÁRIA “COVID-19” NO AMAZONAS (BRASIL)

## desafios do século XXI

Igor Câmara de Araújo  
Suely Mascarenhas

### Introdução

No contexto mundial, o que representa o surgimento da emergência sanitária conhecida como (Covid-19) e o atual cenário de conflitos que se vive na Europa, América do Sul, África, Ásia e outros ambientes do mundo conhecido por nossa sociedade. Será que são marcas do declínio da civilização ocidental, do saber único, dos velhos paradigmas? Os pesquisadores das ciências e humanidades teriam algum papel de contribuição neste contexto? Não obstante, levando em conta as produções científicas na área podemos dizer que tem contribuído para disseminar o conhecimento e promover alternativas frente aos desafios deste século.

O mundo do século XXI tem passado por crises diversas, como por exemplo: A Covid-19 que afetou toda a humanidade e desencadeou nos governos a busca desenfreada por uma tecnologia que fosse capaz de desenvolver uma vacina eficaz que pudesse conter o surto gripal. Os governos democráticos em suas relações domésticas e internacionais, buscaram solucionar o tema da emergência sanitária nomeada como sintomas da enfermidade nomeada como “ COVID-19”, através dos Órgãos internacionais. Entretanto, o tema da saúde pública nunca é totalmente solucionado todas as enfermidades conhecidas e desconhecidas estão em alguma medida presentes.

Este artigo, fará o recorte temático, e discorrerá objetivamente sobre a importância do professor no ensino da ciência e humanidades frente aos desafios do século XXI. Considerando que no contexto educacional da enfermidade “Covid-19” estabeleceu uma dinâmica complexa de ensino e estudo pela via remota sem a prévia e necessária infraestrutura pública oficial, impôs desafios aos profissionais da educação e a todo o sistema de ensino mundial. Neste artigo, especificamente, delimitaremos o debate na esfera da dimensão amazônica, conside-

rando que os professores que atuam e residem na região passaram por diversos desafios (falta de estrutura adequada, falta de internet, ajuda financeira, o problema da formação, falta de aparatos tecnológicos, etc)

O manuscrito está dividido em três etapas. No primeiro, discorreremos sobre a conjuntura sanitária (Covid-19) como um dos desafios do Século XXI para o ensino da ciência e humanidades. Tendo em vista que a forma como o tema foi disseminado afetou, a maioria dos governos mundiais e seus sistemas educacionais em sentido amplo. Destacará como o Estado brasileiro se posicionou frente a pandemia e adotou políticas públicas para o enfrentamento do problema sanitário.

No segundo, apresentaremos o papel do professor no ensino sobre os direitos humanos frente ao desafio do Século XXI em particular a experiência abrupta com os sintomas da virose “COVID-19”. Daremos uma ênfase especial e objetiva sobre a importância do docente intelectual em promover a educação em direitos humanos; uma abordagem reflexiva do professor do século XXI.

No terceiro, destacaremos a perspectiva utilizada para compor este artigo. O manuscrito busca analisar e comprovar que a emergência sanitária internacional (Covid-19) é um desafio do século XXI e que afetou todo o sistema de ensino mundial, em particular os professores (que fazem parte do sistema de ensino) da região amazônica.

## **A Covid-19 como um dos desafios do Século XXI para o ensino da Ciência e Humanidades**

A emergência sanitária nomeada como “Covid-19” sem dúvida alguma trouxe grandes desafios para a humanidade em sentido amplo, se transformando em um dos grandes desafios a ser vencido no século XXI (no contexto deste artigo) (BRITO, et al, 2020). As ciências humanas contribuem de forma importante no combate ao problema sanitário (SEGATA, 2020) com diversas publicações científicas em diversos periódicos. A ciência nunca esteve tão ativa na sua missão de solucionar o problema mundial.

A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) destacou que as Ciências Humanas são fundamentais para compreender, entender e lidar com o tema sanitário nomeado como “Covid19”. Levando em conta a necessidade de examinar as transformações sociais, políticas, econômicas, jurídicas, educacionais e nas esferas de âmbito internacional.

“[...] as consequências da pandemia de COVID-19 não serão interpretadas e compreendidas se, além da dimensão biológica, não houver um rigoroso exame dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o caráter interdisciplinar desse objeto demanda uma integração no plano do conhecimento de profissionais com múltiplas formações, incluindo as ciências sociais e humanas (CSH)” (ABRASCO, 2020).

Não é equivocado afirmar que a enfermidade “Covid-19” despertou um sentimento universal de cooperação entre os povos com a finalidade de combater os sintomas e obter a imunidade biológica necessária para bons indicadores de saúde. Países como Estados Unidos, Rússia, China, Reino Unido, Brasil e demais países buscaram o desenvolvimento em tempo recorde de medicamentos para o tratamento da enfermidade comum.

Quando pensamos nas contribuições das ciências humanas e sociais em tempos de pandemia de coronavírus, outro ponto importante a ser destacado remete-se à reflexão sobre processos de difusão e recriação de mensagens emanadas da “comunidade científica”, ou seja, ao modo como discursos e práticas se propagam entre diferentes grupos e categorias sociais. (CARRARA, 2020, p.5)

Não obstante, podemos dizer que alguns países solidários com sentimento humanitário, enviaram insumos para colaborar com países que necessitavam e que estavam passando por surto em pico alto da enfermidade. A ajuda humanitária, em tese, contribuiu para que o problema fosse contido. Na dimensão educacional doméstica, a enfermidade promoveu grandes desafios no sistema de ensino. O professor nesta dimensão tem sido um ator importante no ensino.

Para Carrara (2020, p.1) “A emergência sanitária imposta pela enfermidade de coronavírus elevou para outro nível a necessidade de cooperação entre todos os diferentes campos do conhecimento,[...]” de nível internacional. A emergência sanitária internacional em que pese os males trazidos, também ensinou grandes lições, como a valorização do ser humano, a cooperação entre os povos, a ajuda humanitária internacional entre países para conter o vírus, o sentimento mútuo de cooperação internacional e intracivilizacional, considerando a vida que é um direito humano como bem maior a ser preservado.

O governo brasileiro, tomou uma posição própria conforme estabelecem suas prerrogativas. (HUR, 2021). Todavia, a tradição da ciência, cooperação mútua de todas as áreas do conhecimento e a cola-

boração internacional e intercivilizacional entre as nações ratificaram o valor da ciência na vida de todas as sociedades. (CAMPOS, 2020)

O século XXI tem como um dos grandes desafios o combate e erradicação de enfermidades como a os sintomas da enfermidade “ Covid-19”, e as ciências humanas em cooperação com outras áreas do conhecimento devem empenhar-se para contornar e superar o tema. A ciência é um importante instrumento criado para a preservação, equilíbrio, fortalecimento do ser humano e natureza. O docente pesquisador e intelectual devido a sua relevante função social tem papel fundamental nos desafios deste século.

## **O papel do professor no ensino sobre os direitos humanos frente ao desafio do Século XXI: A COVID-19**

Em 10 de dezembro de 1948, reunida na cidade de Paris, firmava a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Há 50 anos, mais precisamente em 10 de dezembro de 1948, a Assembléia-Geral das Nações Unidas, reunida em Paris, adotava a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o primeiro documento de âmbito internacional dedicado especificamente aos direitos humanos. A ONU começava, assim, a dar expressão concreta a seu compromisso com a promoção e proteção daqueles direitos, compromisso consagrado na Carta da organização e que refletiu a percepção de que os direitos humanos não mais poderiam ser considerados assunto que dissesse respeito tão somente às jurisdições internas dos Estados. (LAMPREIA, 2012)

A humanidade já presenciou vários horrores ocasionados pela ação do ser humano. Não obstante, temos presenciado uma crise de saúde pública de esfera internacional e aliada a uma guerra o qual em que pese não ser uma guerra mundial, afeta todo o sistema internacional com a ideia de promoção da paz e dos direitos humanos. Neste sentido, compreendemos que a proteção ao ser humano é chamada de “direitos humanos”.

Para André de Carvalho Ramos (2017, p.52):

Os “direitos humanos” servem para definir os direitos estabelecidos pelo Direito Internacional em tratados e demais normas internacionais sobre a matéria, enquanto a expressão “direitos fundamentais” delimitaria aqueles direitos reconhecidos e positivados pelo Direito Constitucional de um Estado específico.

O Brasil, tem tradição nas suas relações internacionais na defesa e promoção dos direitos humanos, ratificados nos tratados e convenções internacionais o qual é signatário.

Os tratados e convenções internacionais que o Estado brasileiro é signatário devem ser observados (SALA, 2011) e suas inaplicabilidades em determinados litígios específicos devem ser considerados violações aos direitos humanos. Um exemplo, são as não observâncias das políticas de refugiados (MOURA DE LIMA; DA SILVA, 2020) e submissão de civis perante tribunal militar em pleno Estado Democrático de Direito (CÂMARA, 2021). Considerando estes exemplos, neste artigo, compreendemos que a educação é um direito humano o qual o Estado deve promover sob qualquer circunstância.

O Estado tem a sua importância na promoção da educação em direitos humanos, estes direitos, devem prevalecer tanto no âmbito interno quanto externo. (THALES, 2020). Os Direitos Humanos são valores inegociáveis e é necessário que a era dos direitos não finde com retrocessos civilizacionais. Mais do que nunca o professor intelectual do século XXI tem papel relevante para contribuir com uma educação em direitos humanos;

Uma educação em direitos humanos, ininterrupta, independentemente de governos nacionais, enquanto política de Estado e de comunidades, seria imprescindível para a reversão da cultura da violência e da intolerância sistêmica que marcam grande parte das regiões do mundo e para o fortalecimento dos regimes internacionais a partir da ação política e da mudança de mentalidade da maioria da sociedade civil. A pobreza, a exclusão social, os desastres ambientais e o terrorismo, dentre outros, continuam a ameaçar e a desafiar a política cosmopolita dos direitos humanos propagada pelos regimes regionais e internacionais. (BARUFFI, et al, 2009, p.54)

A educação<sup>4</sup> é um instrumento viável para o ensino dos direitos humanos sendo viável a ideia de implementação de políticas que efe-

---

4 É importante destacar que a educação em direitos humanos não se confunde com o ensino de disciplinas como Educação Moral e Cívica ou Organização Social de Problemas Brasileiros tão comuns à época do regime militar de 1964 a 1984, que levavam a exaltar o patriotismo e o nacionalismo de forma exacerbada. Pelo contrário, a educação em direitos humanos seria um projeto para o porvir dos povos, das sociedades e dos Estados. Prega os valores da liberdade enquanto autonomia, da igualdade, da tolerância e do reconhecimento do outro, ou seja, das identidades e igualmente das alteridades. É neste sentido que tanto o Manual de Educação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos quanto o Plano de Educação em Direitos Humanos do Brasil frisam o aspecto do ensino dos valores desde a infância até os profissionais adultos que operam o direito<sup>67</sup>. É necessário, então, um amadurecimento de consciência e ao mesmo tempo um estímulo para a busca de efetivação dos direitos humanos. (BARUFFI, et al, 2009, p.56)

tivem o ensino-aprendizagem e a dignidade da pessoa humana<sup>5</sup> como valor fundamental para todos (BARROSO, 2010)

Em tempos de grandes desafios o qual o século XXI nos impôs, como pandemia, guerras, fomes, pobreza extrema, dentre outros, é de suma importância toda a sociedade compreender que o conhecimento, educação e ensino sobre os dos direitos humanos contribuem para uma humanidade mais humana, solidária promotora de princípios e ideias universais para todos e todas, sendo o professor protagonista neste contexto

Os direitos humanos ao longo da história têm se fortalecido e amplos manuscritos acadêmicos de diversos autores tem contribuído para essa consolidação. Os desafios que o século XXI tem trazido são diversos, e ao nosso sentir, na perspectiva dos direitos humanos tem importância neste contexto desafiador. Não obstante, consideramos que a cultura de um povo ou qualquer sociedade humana nunca é estática, pois sempre estará sujeita a mudanças, fruto de influências endógenas e exógenas. (MAIA, 2015)

O professor do século XXI no contexto do ensino de ciências e humanidades (educação), além de compreender a sua importância no processo histórico-sociais, contribui através da sua atuação profissional na construção das sociedades, culturas, tradições, etc. Ensinar sobre os direitos humanos considerando os contextos das realidades (e as perspectivas e desafios no ensino de ciências e humanidades) é uma forma de autonomia com moldes de pedagogia libertadora (FREIRE, 1986; 1996; 1997)

## **Metodologia utilizada**

O texto é de caráter teórico e bibliográfico com abordagem qualitativa (MINAYO, 2002; 1993) o qual buscamos dar sentido a realidade e os seus múltiplos contextos.

Busca-se de forma teórica, embasar este artigo, entretanto, destacaremos de forma crítica, a importância de se utilizar outras alter-

5 O princípio da dignidade da pessoa humana, estabelecido como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, exigiu nova leitura do Direito. A reconstrução da temática central do Direito exigiu o afastamento da avaliação meramente dogmática e formal para erigir o indivíduo como o início e fim do debate jurídico, não sendo por acaso a afirmação de que a dignidade da pessoa humana é o pilar de interpretação de todo o ordenamento jurídico e de toda a Constituição<sup>3</sup>. Nesse sentido, o Estado Democrático de Direito fundamenta-se na dignidade humana, sob a qual emergem os demais princípios, cuja ausência destitui o sentido ou valor da própria liberdade<sup>4</sup>. A ausência, portanto, da devida justificativa e acolhimento do princípio da dignidade enquanto elemento legitimador da Ordem Jurídica acarretaria a ruptura do desiderato próprio do Direito e do Estado. (PERA JUNIOR, et al, 2013, p. 186)

nativas epistemológicas para explicar a realidade. Nesta direção, por compreendermos essas necessidades, utilizaremos a perspectiva na tradição da metaepistemologia de contextos (LARA, 2022; CÂMARA, et al, 2022; MASCARENHAS, et al, 2019; LARA, 2018) por considerar conveniente no momento. Não obstante, “pesquisar é um processo que objetiva entrar em contato com realidades desconhecidas ou pouco conhecidas, revelando suas características e peculiaridades, observando critérios específicos e com uma metodologia de trabalho.” (BELTRAN-PEDREROS; GODINHO, 2016, p.132).

Este artigo, resultado parcial da pesquisa realizada ao abrigo do PPGE-UFAM (mestrado em educação) intitulada: “Educação em tempo de pandemia: Desafios enfrentados por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021)<sup>1\*</sup>, o qual o objetivo geral da pesquisa é o de: analisar desafios enfrentados por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil em tempos de pandemia (2020-2021).

Considerando que a metaepistemologia de contextos nos ajuda a ultrapassar barreiras do pensamento único e criar outras alternativas epistemológicas. Compreendemos que o professor tem papel importante nos contextos históricos e que a educação em sentido amplo, através do docente, contribui para o desenvolvimento social, cultural, científico, político, jurídico etc. Neste sentido, sob um olhar do ensino, acreditamos ser possível a inter-relação deste artigo com os tópicos abordados com a formação e práxis do educador, seja no contexto amazônico, nacional ou internacional.

Sendo os estabelecimentos de ensino superior um caminho para promover contribuições em sentido amplo. “Em termos de pedagogia do ensino superior há muito a fazer e muito a deixar de fazer para que a universidade de fato contribuía para a formação técnica, científica e cidadã em prol do bem comum e bem estar social em sentido amplo” (MASCARENHAS, et al, 2019, p. 551).

Entendemos que as universidades, como instituições responsáveis pela liderança social, por serem portadoras do conhecimento acumulado pela humanidade, têm a responsabilidade de se posicionar pela valorização e inclusão de todo o acervo cultural que a humanidade construiu ao longo dos milênios, sem omitir alguns, em favor de grupos humanos hegemônicos. (MASCARENHAS, et al, 2019, p. 555)

A enfermidade “Covid-19” constituiu um desafio do século XXI e que afetou os professores e todo o sistema de ensino mundial e amazônico brasileiro. (CÂMARA, et al, 2021).

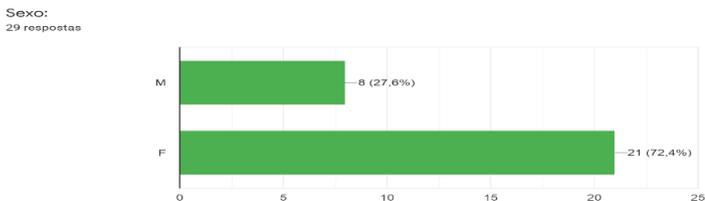
Com base nos dados da pesquisa do projeto intitulado de: Educação em tempos de pandemia: Desafios enfrentados por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021), podemos dizer que a emergência sanitária internacional como desafio para a educação no século XXI foi enfrentada com generosidade e resiliência pelos agentes do sistema escolar em geral, conforme os dados registrados na sequência.

## Resultados e discussão

### Participantes

Participaram voluntária e anonimamente da pesquisa n=30 de professores que responderam instrumento próprio enviado via Google forms, conforme demonstra o gráfico 1, é possível dizer que apenas um n=1 participante não se identificou com o sexo homem ou mulher considerando que dos n=30 participantes da pesquisa nesta questão sobre o sexo, n=1 apenas não respondeu. Salientamos que a ética na pesquisa e o rigor científico foram observados para a construção deste artigo.

Gráfico 1

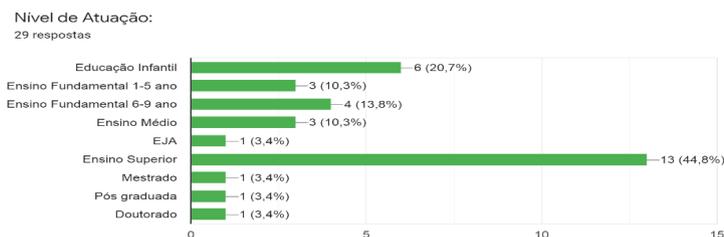


Fonte: Base de dados da pesquisa (2021)

Conforme podemos observar e descrever sobre o percentual de participantes. Com base no gráfico 1 podemos afirmar que cerca de 27,6% de homens participaram respondendo o questionário. Cerca de 72,4% que participaram são mulheres. O que nos leva a afirmar com base neste gráfico 1 que na sua grande maioria a classe docente é composta pelo sexo feminino e isso ao nosso visor é um dado relevante, pois demonstra atuação e contribuição das mulheres na área educacional. Entretanto, compreendemos também a necessidade de que as mulheres não sejam apenas maioria na área educacional, mas sim, em outras áreas do conhecimento, sendo necessária a promoção de políticas públicas que valorizem essa ideia.

Conforme a intenção da pesquisa considerando a formação e práxis do educador frente aos desafios amazônicos. A pesquisa foi direcionada exclusivamente para professores que residem e laboram na geografia amazônica em diferentes níveis de atuação dentro do contexto educacional. Conforme o gráfico 2, podemos dizer que os níveis de atuação dos professores; que participaram desta pesquisa no contexto da educação é diverso, o que nos possibilita afirmar que essa pesquisa foi colaborada com diferentes olhares docentes e valorizou setores da educação.

Gráfico 2



Fonte: Base de dados da pesquisa (2021)

Conforme gráfico 2, 20,7% dos professores que participaram da pesquisa atuam na educação infantil. 10,3% atuam em nível do ensino fundamental 1-5 ano. 13,8% atuam no nível do ensino fundamental 6-9 ano. No ensino médio podemos dizer que cerca de 10,3% dos professores que participaram desta pesquisa atuam neste nível de ensino. 3,4% atuam no EJA. 44,8% dos professores disseram que atuam no nível superior.

Na pós-graduação 3,4% disseram que atuam nesse nível. 3,4% no mestrado e 3,4% disseram que atuam no nível do doutorado. Desta coleta, podemos afirmar que o nível de atuação dos professores no contexto desta pesquisa é diverso e contempla níveis consideráveis da educação e traz uma contribuição extremamente importante para esta pesquisa, com olhares múltiplos de professores que atuam em níveis da educação diversos.

Considerando os gráficos 1 (sexo dos participantes) e gráfico 2 (nível de atuação dos professores) da pesquisa. Podemos dizer que os dados colhidos dos participantes considerando o seu nível de atuação nas diversas áreas de ensino dentro do sistema educacional amazônico

se demonstram aceitos e necessários para validar os resultados da pesquisa. Visto que são professores (homens e mulheres) que atuaram no contexto da pandemia e ensino remoto.

Considerando que a finalidade deste artigo é demonstrar que a emergência sanitária “Covid-19” é um desafio do século XXI, DC, e que por possuir esse caráter, afetou os profissionais da educação e todo o sistema educacional amazônico brasileiro (2020-2021,DC) –visto as atividades escolares em sentido amplo. Quanto a possível afetação da pandemia da Covid-19 nas atividades da educação escolar (sistema educacional, professores, técnicos, etc) considerando o ensino remoto.

Com base no gráfico 3 (deste artigo), podemos afirmar que 3,4% dos professores disseram o fenômeno sanitário “ Covid-19” afetou as atividades escolares. 3,4% disseram que não. Já para 93,1% dos professores, responderam que sim. Podemos afirmar com base da análise destes dados que a Covid-19 afetou a educação escolar na região amazônica e todos os agentes que laboram na área da educação. Respondendo de certa maneira a questão que levantamos neste artigo.

Gráfico 3

De acordo com sua percepção a emergência sanitária internacional “pandemia da Covid-19” afetou as atividades de educação escolar? Levando em consideração o ensino remoto.  
29 respostas



Fonte: Base de dados da pesquisa (2021)

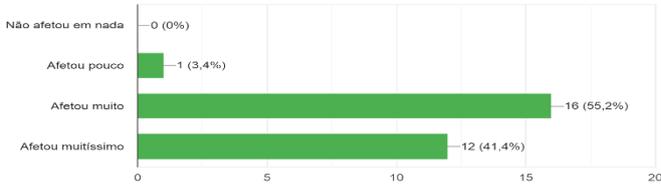
O gráfico 4 (deste artigo) nos dar uma dimensão em que grau do como, o quando e o quanto a pandemia da Covid-19 afetou o sistema educacional na região amazônica, as atividades de educação escolar e os professores. Nesta direção 0% dos participantes responderam que não afetou em nada. Para 3,4% disseram que afetou pouco. 41,4% disseram que afetou muitíssimo. Já para 55,2% disseram que afetou muito.

Considerando gráfico 4 e soma das respostas dos 41,4% + as respostas dos 55,2% dos professores que responderam a pesquisa. Podemos dizer que a emergência sanitária internacional ocasionada pela Covid-19 afetou cerca de 96,6 % as atividades escolares, (afetou os

profissionais da educação, técnicos e o sistema educacional de forma ampla) tendo em vista que o sistema educacional é composto por estes agentes

Gráfico 4

Em que grau a emergência sanitária internacional “pandemia da Covid-19” afetou as atividades de educação escolar?  
29 respostas



Fonte: Base de dados da pesquisa (2021)

Considerando os dados apresentados é possível afirmar que a enfermidade conhecida como “Covid-19” é um desafio do século XXI e que afetou as atividades escolares em sentido amplo no contexto amazônico e demais contextos onde o fenômeno foi registrado. Também podemos afirmar que a Administração pública como promotor maior da educação que é um direito constitucional e humano, no contexto da emergência sanitária em causa, demonstrou fragilidades de planejamento e intervenção eficaz, de modo a prover infraestrutura adequada para o ensino de qualidade que contemplasse todos e todas, independente do contexto financeiro familiar. Visto que a educação é um direito de todos e responsabilidade do Estado em prover essa infraestrutura em cooperação com a sociedade e a família, na prática, o planejamento foi fragilizado.

Esperamos com este artigo, promover além da reflexão-crítica, alternativas para que as gestões e entidades políticas possam através de políticas públicas promover a importância da formação de professores e da educação como um eixo de desenvolvimento nacional (SAVIANI, 2009; 2017)

## Conclusão

O século XXI trouxe demandas desafiadoras para as ciências humanas em sentido amplo e ecos para a educação (MASCARENHAS;

PINTO, 2021). A emergência sanitária internacional aliada aos conflitos pelos recursos naturais do território conhecido em todos os continentes inclusive o amazônico são alguns dos exemplos desafiadores que o mundo e a ciência passam. O ensino sobre os direitos humanos tem sua relevância neste contexto desafiador e incerto o qual o mundo atravessa sendo o professor um ator importante dentro desta dimensão.

Os professores possuem responsabilidades para intervirem na realidade através da pesquisa considerando a sua relevante função social. Levando em conta o papel das ciências humanas (área da educação) e o paradigma da metaepistemologia de contextos como alternativa epistemológica para os desafios do século XXI. Buscamos demonstrar de modo teórico (estado da arte) a importância do professor frente aos desafios deste século e apontar o ensino da educação em direitos humanos como possibilidade além de destacar o papel do professor do século XXI frente aos desafios que a emergência sanitária “Covid-19” trouxe.

Com base nos dados da pesquisa intitulada de: Educação em tempos de emergência sanitária: Desafios enfrentados por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021) foi possível demonstrar que a enfermidade “Covid-19” afetou todo o sistema de ensino no contexto amazônico. Compreendemos que os problemas que a região amazônica enfrentou não se limita somente a ela, mas, afeta todas a geografias nacionais e internacionais do mundo conhecido oficialmente.

Salientamos que as ciências humanas são fundamentais para compreendermos as realidades sociais e historicamente tem contribuído para o desenvolvimento das relações sociais e educacionais em níveis multidisciplinares. Podemos afirmar que as disciplinas das ciências humanas e educação estão e são interdisciplinarmente interligadas e compreendemos que essa comunicação é importante para que docentes –pesquisadores possam compreender e mudar as realidades através da pesquisa em educação.

Por fim, que a leitura desse texto possa contribuir em alguma medida para provocar reflexões- críticas a respeito da temática e contribuir para que novas pesquisas sejam implementadas no campo do ensino de ciências e humanidades, sendo este artigo produto de inquietações no contexto vigente.

## Referências

BARUFFI, Helder. Direitos fundamentais sociais: Estudos em homenagem aos 60 anos da declaração universal dos direitos humanos e 20 anos da Constituição Federal. / Helder Baruffi (org). Dourados, MS: UFGD, 2009.

BARROSO, Luís Roberto, A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010.

BELTRAN-PEDREROS, Sandra. GODINHO, Jones. Pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Contribuições da disciplina Metodologia Científica na alfabetização científica dos acadêmicos. Anais 1º Congresso Amazônico de Iniciação Científica. Faculdade La Salle- Manaus, 4 a 6 de julho de 2016.

BRITO, Sávio Breno Pires. Et al., Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. Revista Visão em Debate, Sociedade, ciência e tecnologia. Vigil. sanit. debate 2020;8(2):54-6

CALIL, Gilberto Grassi Calil. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021

CAMPOS, Gastão Wagner (2020). O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. Trabalho, Educação e Saúde, 18(3). <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00279>

CÂMARA, Igor. LARA, J.V. MASCARENHAS, Suely, A. do N. Metaepistemologia de contexto: narrativas sobre decolonialidade e complexidade. Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XV, Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 181-193.

CÂMARA, Igor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação em tempos de pandemia: Desafios enfrentados por docente do Amazonas (Brasil) no contexto da Covid-19. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. Ensino, Cidadania e Inclusão: Ecos do Século XXI. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

CÂMARA, Igor. Direitos Humanos e Justiça Militar: Possível violação de direitos humanos pela justiça militar ao submeter civil ante a sua

jurisdição em tempos de paz. Projeto de pesquisa aprovado. Faculdade La Salle-Manaus. Ano 2021.

CARRARA, Sérgio. As ciências humanas e sociais entre múltiplas epidemias. Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 30(2), e300201, 2020

CASTRO, Thales. Teoria das Relações Internacionais/ Thales Castro-Brasília: FUNAG, 2012.

CUNHA NETO, José Roberto de Araújo. A atuação das tropas brasileiras em operações de manutenção da paz da ONU: uma análise exploratória sob a ótica dos parâmetros de excelência identificados nos relatórios oficiais da organização e na literatura. Instituto de Relações Internacionais.USP.São Paulo, 2011. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-11092013-182519/pt-br.php>.

FREIRE, P. A pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

HUR, Domênico Uhng. SABUCEDO, Manuel. ALZATE, Mónica. Bolsonaro e Covid-19: Negacionismo, militarismo e neoliberalismo. Psicologia Política. vol. 21. n.51. pp. 550-569. 2021

LAMPREIA, Luiz Felipe. Direitos Humanos e Diplomacia. FANESP. 2020

LARA, J.V. Introducción a la meta epistemología de contextos. Um Nuevo paradigma en las ciencias sociales y del hombre. En Prensa.2018.

MAIA, António Alone. Mudanças Socio-Culturais entre Nyungwe do Vale da Zambeze: Resistências, Rupturas e Continuidades na Estrutura Social. Universidade de São Paulo.2015.

MANDETTA, Luiz Henrique. Um paciente chamado Brasil: os bastidores da luta contra o coronavírus. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. Ensino, Cidadania e Inclusão. Ecos do Século XXI. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. et al. Impactos de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na universidade- Que fazer? Que deixar de fazer?. Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 3 n. 2, Jul-Dez (2019): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (org.). Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo- Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set 1993.

MOURA DE LIMA, Isabelle Cristina Moura. DE SEIXAS, Bernardo Silva. O Estado Democrático de Direito e a Operação acolhida: Análise acerca dos acolhimentos dos refugiados venezuelanos no Estado de Roraima. Inter. Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ. v. 3, n. 2 (2020) .

NUCLEO, Estudos e Análises Internacionais. DOSSIÊ: Covid-19 e Relações Internacionais: Impactos e Debates. Boletim. Mundo, Política e Cultura. Nº 2, Agosto, 2020.

PERA JUNIOR, Ernani José. RODRIGUES FERMENTÃO, Cleide Aparecida Gomes. Hermenêutica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UNINOVE; Coordenadores: Alexandre Walmott Borges, Iara Rodrigues de Toledo, Rubens Beçak. – Florianópolis : FUNJAB, 2013.

RAMOS, André de Carvalho. Curso de Direitos Humanos. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 52.

SALA, José Blanes. Relações Internacionais e Direitos Humanos. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos dos problemas no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40. jan./abr., 2009.

SEGATA, Jean. A importância das ciências humanas na pesquisa e combate as pandemias. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS. NEAAT-Núcleo de Estudos Animais, Ambientes e Tecnologias. 2020. <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/a-importancia-das-ciencias-humanas-na-pesquisa-e-combate-as-pandemias>.

# A TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA<sup>6</sup>

Mauro César da Silva Ferraz  
Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

## Introdução

A discussão sobre o ensino de filosofia ganha novos elementos no atual contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e dos currículos regionais. A partir de então, a Filosofia, que em 2008 havia retornado ao currículo do ensino médio como disciplina obrigatória por meio da Lei 11.684 (BRASIL, 2008), novamente perde não só seu *status* disciplinar mas também seu espaço na sala de aula da educação básica.

Nesse contexto, pretendemos discutir a transversalidade no ensino de filosofia na educação básica, avaliando a possibilidade da transversalidade como prática da interdisciplinaridade para a efetivação desse ensino. Além dos aspectos didático-metodológicos, pretendemos abordar, de forma geral, os principais elementos conceituais e históricos da própria transversalidade, compreendendo-a como movimento educacional de reação às concepções fragmentadas do conhecimento e como característica intrínseca da filosofia e do seu ensino, significando que a filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas se abre sempre a outrem, buscando diversas relações com os demais campos dos saberes.

O desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e transversal com a filosofia não deve ser entendido como uma tentativa reducionista que invalida décadas de luta pela inclusão desse saber como disciplina com corpo próprio de conteúdos na educação básica. Nem tampouco como um movimento que apoia o reacionarismo educacional que, por vários motivos, buscam retirar definitivamente quaisquer possibilidades ou experiências do ensino de filosofia, seja como disciplina, seja em qualquer outro formato didático metodológico por considerá-la subversiva, perigosa, desagregadora e propagandista de doutrinas políticas socialistas ou comunistas que culminariam no argumento de que a filosofia é doutrinação.

---

<sup>6</sup> O presente texto é parte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Filosofia PRO-F-FILO, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, linha de pesquisa “Filosofia e Ensino”, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Não é a isso que esse texto se propõe. Ao contrário, ele vem somar-se a todos os esforços e tentativas dos professores e pesquisadores que buscam garantir a consolidação do ensino de filosofia no bojo curricular das áreas que compõem o currículo escolar e, ainda, pretende realizar o exercício filosófico do não conformismo e da crítica reflexiva, buscando transformar-se e não se limitando às condições estabelecidas e assumidas como respostas definitivas. Assim, faz-se necessário compreender os elementos e as bases teóricas da interdisciplinaridade e da transversalidade para que, a partir disso, possamos começar a desenhar as possibilidades do ensino de filosofia.

### **A interdisciplinaridade teórica: bases para a compreensão da transversalidade**

Acerca da interdisciplinaridade recorreremos aos fundamentos apresentados pelo professor Moacir Gadotti que ressalta que “atualmente, no plano teórico, se busca fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia, ao mesmo tempo em que, no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar, sobretudo no campo do ensino e do currículo” (GADOTTI, 1999, p. 02).

Destaca-se que no Brasil o conceito de interdisciplinaridade chegou através dos estudos da obra do filósofo e epistemólogo francês Georges Gusdorf e, posteriormente, do pensador suíço Jean Piaget. O primeiro influenciou sobremaneira o pensamento do filósofo Hilton Japiassu, em especial no campo da epistemologia, e o de Ivani Fazenda, no campo educacional. Assim, nas palavras do próprio pensador da pequena Carolina do Maranhão:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Ivani Fazenda, na obra intitulada *Práticas Interdisciplinares na Escola* (1993), destaca o pensamento da também pesquisadora Nali Rosa Ferreira no que tange ao próprio significado do termo interdisciplinaridade no idioma latino, que remete ao sentido de correlação e correspondência entre as disciplinas:

**O prefixo ‘inter’ dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de ‘troca’, ‘reciprocidade’, e ‘disciplina’, de ‘ensino’, ‘instrução’, ‘ciência’. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento (FERREIRA apud FAZENDA, 1993, p. 21 - 22).**

Constata-se que a interdisciplinaridade busca contribuir com a construção de conhecimentos que possam romper com as fronteiras entre as disciplinas, sem, contudo, macular as suas respectivas especificidades. Assim, a interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, caracterizando, na práxis, as atitudes e as condutas dialógicas pautadas na essência epistemológica dos movimentos interdisciplinares, em certa oposição ao modelo cartesiano da modernidade, apontado como um dos responsáveis pela extrema concentração e territorialização massiva dos saberes.

Entretanto, para que os fundamentos do trabalho interdisciplinar possam avançar desenvolvendo-se numa perspectiva de alargamento das fronteiras e da construção mútua, há que se investir na elaboração de uma metodologia de trabalho que requer alguns elementos, tais como: a integração dos conhecimentos, o rompimento com concepções fragmentadas do conhecimento e o avanço na compressão do sentido unitário, além da superação da dicotomia ensino e pesquisa no processo de ensino aprendizagem centrado na formulação de readequações contínuas.

Fazenda (1994), em seu livro *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, reforça que esse formato metodológico interdisciplinar reivindica:

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos

capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1994, p. 69-70).

Assim, a interdisciplinaridade - ainda frequentemente tratada como um modismo educacional da pós modernidade, associada também a diversos conceitos em processo de construção e transposição práticas, tais como a transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e até a própria transversalidade - também pode ser compreendida como um movimento essencialmente filosófico, pois se atreve ao rompimento das barreiras, ao transitar em “solos proibidos”, ao enfrentamento das rupturas, das segmentações, dos círculos fechados do discernimento, numa postura de coragem para o pensar mais amplo, que busca expansão, aventurando-se no rigor formulativo conceitual, na compreensão com a máxima exatidão e na construção da transformação.

A esse respeito, no sentido de substanciar nosso argumento, amparamo-nos ainda no conceito de complexidade, proposto pelo pensador Edgar Morin, no que se refere ao entrelaçamento das ciências e dos saberes, sem contudo negligenciar a linha tênue que caracteriza o rigor epistemológico necessário a essa dinâmica.

Morin (1999, p. 28) salienta que a complexidade é a união da simplicidade e da própria complexidade, bem como a simplificação dos processos implicando em seleção, hierarquização, separação e redução com os outros processos e contra processos, implicando a comunicação e a articulação do que está desassociado e distinguido, com o objetivo de se evitar o pensamento reducionista e fragmentário.

Quanto aos saberes para uma educação do futuro, Morin salienta:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidi-

mensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...] (MORIN, 2003, p. 48).

Então, defende-se a possibilidade da inserção e da interação dos conteúdos filosóficos, ainda que de forma introdutória, no processo de ensino aprendizagem na educação básica, desde as séries iniciais, como uma perspectiva de resposta aos próprios anseios e movimentos educacionais mais atuais, bem como aos elementos legais que, mesmo com suas contradições, apontam para a emergência dessa incorporação como um dos elementos necessários ao avanço dos processos educacionais na contemporaneidade.

Mais importante que o aspecto legal como uma mera resposta às demandas da legislação educacional vigente, é o fato de compreender esse movimento conceitual - da interdisciplinaridade - como ferramenta para o remembramento dos conhecimentos, como aponta Morin (2003), no sentido da ampliação da capacidade de leitura crítica da realidade, enriquecendo a visão de mundo dos discentes e conferindo-lhes possibilidades de contato com saberes e conhecimentos para além das formações curriculares mais rígidas e tradicionais, subvertendo, inclusive, suas divisões por etapas, em que a presença de determinados conteúdos é privilegiada em detrimento da ausência, desprestígio e renegação de outros, como ocorre com a filosofia no próprio ensino médio na atualidade.

Portanto, espera-se que, a partir dessa abordagem, indivíduos de todas as idades compreendam que um mesmo fato ou tema pode ser observado e estudado a partir de diferentes concepções e sob a visão de outros saberes, formulando, assim, bases para a edificação de pilares de fundamentação do pensamento crítico que seja capaz de questionar as informações, apurar a veracidade dos fatos e compreender que podem existir diversas variáveis e possibilidades de resposta para uma mesma pergunta, dependendo do campo a partir do qual se realiza a análise.

## **A transversalidade como mediação da interdisciplinaridade**

Semelhantemente ao tratamento atribuído ao conceito de interdisciplinaridade - tanto dentro, quanto fora dos círculos educacionais - observa-se carência de aprofundamento e compreensão quanto à transposição desse conceito para a prática.

Termos como transversalidade, temas transversais, temas sociais contemporâneos, dentre outros, sugerem, para muitos, conceitos e conteúdos vagos, extremamente abertos e sem uma substância capaz de proporcionar processos e abordagens consistentes que possam suscitar reais aprendizagens.

Frequentemente, muitos professores com formação específica nas mais diversas licenciaturas, reivindicam para si, e para as ciências e saberes que representam, uma espécie de exclusividade na pretensão da capacidade de abordagem de assuntos e temáticas como saúde, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, política, tecnologias, democracia, gênero e sexualidade, dentre outros, considerando-se os únicos suficientemente competentes para a realização da tarefa de discussão consistente dessas temáticas.

De certa forma, a reivindicação das especificidades, tão requeridas na formação inicial, desempenha um forte papel na formulação dessas concepções. Entretanto, um aprofundamento no viés conceitual, metodológico e das rupturas e transformações propostos pelos movimentos ligados à interdisciplinaridade, começa a desconstruir certas visões apontando para o que acreditamos tratar-se de uma expansão, tanto consistente quanto necessária, do avanço dos processos de ensino e aprendizagem, e de maior compreensão acerca dos mundo e de suas realidades.

Então, partimos do pressuposto de que independentemente das concepções adotadas, não deve haver omissões em relação às abordagens das temáticas sociais contemporâneas sob um viés transversal, pois tais supressões contribuem para a continuidade de uma formação enciclopédica, fragmentada e que conserva os interesses, exclusões e contradições diversas presentes em nossa sociedade, as quais, indubitavelmente, necessitam de uma urgente revisão na construção de novas formas de pensar e de enfrentar as mudanças dessas realidades. Garcia [s.d., s.p], ao abordar sobre o conceito de transversalidade, adota uma junção com a interdisciplinaridade, reafirmando os temas transversais como pontos de convergências e intercessão teórico prática entre os diversos saberes:

Existem temas cujo estudo exige uma abordagem particularmente ampla e diversificada. Alguns deles foram inseridos nos parâmetros curriculares nacionais, que os denomina Temas Transversais e os caracteriza como temas que ‘tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos

em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões'. Estes temas envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir na realidade para transformá-la. Outra de suas características é que abrem espaço para saberes extra-escolares. Na verdade, os temas transversais prestam-se de modo muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa (GARCIA, s.d., s.p.).

Corroborando com a concepção na qual a interdisciplinaridade e a transversalidade são pensadas como elementos necessários à expansão da formação holística, integral e desfragmentada dos sujeitos, o Ministério da Educação (MEC), órgão máximo do governo e responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (PNE), destaca em seu guia de orientações acerca dos *Temas Sociais Contemporâneos*, as seguintes orientações técnico didáticas:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2003, p.29).

Concomitantemente, é importante reafirmar que, no âmbito educacional, semelhantemente ao conceito de interdisciplinaridade, o significado do termo transversalidade também passou por um depurado

processo de construção e elaboração conceitual. Assim, compreender os diversos vieses desse processo possibilita o esclarecimento e a utilização mais adequada do termo, bem como de seu atual significado, com aplicação nas diversas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Essa construção em âmbito nacional remete ao espelhamento de modificações que tiveram início nas reformas do sistema educacional espanhol e que assumiram diferentes interpretações até chegar àquelas defendidas na atualidade, e quem foram incorporadas ao sistema educacional brasileiro por meio das orientações e diretrizes do MEC, sendo desde então difundidas e incentivadas sobretudo no seio da educação pública básica. Quanto ao processo de construção conceitual, Valentin Gavídia, apresenta o seguinte aspecto:

A construção do conceito de transversalidade foi realizada em pouco tempo, com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo. Esses significados foram aceitos rapidamente, enriquecendo a representação que temos hoje. Se antes transversal significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares – a higiene, o recibo de luz, a moradia e etc, – agora representam o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados (GAVÍDIA, 2002, p. 15-16).

Ao imprimir questões relacionadas aos valores, torna-se ainda mais evidente um chamamento filosófico no embasamento das discussões propostas pelo campo da ética, o que permite inferir que a transversalidade, para além de uma metodologia de integração prática dos saberes, consiste em uma característica intrínseca da própria filosofia e do seu ensino. Isto significa que a filosofia não é fechada em si mesma como exercício acabado do pensamento, mas se abre sempre a outrem, buscando diversas relações com os demais campos dos saberes, lançando questionamentos como base para análises e compreensões.

Por certo, a discussão em torno da transversalidade da e na filosofia, semelhantemente a outros temas, envolve críticas, ressalvas e defesas, o que faz com que muitos pesquisadores avaliem que no contexto de um currículo, como o adotado no Brasil, a filosofia não pode aparecer apenas de forma transversal sem a demarcação daquilo que lhe é específico, pois nesse caso, “não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade” (GALLO, 2006, p. 3).

Substanciando a crítica, o pesquisador ressalta que os temas trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs embora con-

templem ‘transversais’ no nome, “não passam de uma tentativa de colocar em prática a ideia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas - ou áreas – são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola” (GALLO, 2000, p. 36).

Cabe apontar algumas diferenças e aproximações entre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999) em suas características gerais. A BNCC tem força de lei, pois se trata de um documento promulgado pelo Governo Federal que estabelece, de maneira compulsória, elementos que todas as escolas, públicas ou privadas, devem seguir para orientar seus processos educativos gerais. Por outro lado, os PCNs constituíram-se em parâmetros curriculares, ou seja, parametrizações com orientações que hipoteticamente serviriam para inspirar as diversas regiões do Brasil, em seus estados, municípios e escolas, a construir seus próprios currículos, destacando, inclusive, os aspectos relativos à regionalidade. De fato a própria BNCC também partilha desse potencial de inspiração regional para a construção dos seus próprios currículos. Entretanto, tais currículos devem ser construídos em acordo com o que a Base apresenta e determina.

Outro ponto a ressaltar diz respeito à organização e à estrutura do ensino em ambos os documentos, pois vemos que na atual BNCC a estruturação contempla uma formatação baseada em anos de ensino, enquanto que nos PCNs essa estrutura estava organizada em ciclos de ensino. Assim, a BNCC estabelece o processo de ensino distribuído em unidades temáticas e objetos de conhecimento numa perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades, já os PCNs construíram uma estrutura baseada em blocos de conteúdos, com alguns objetivos um tanto semelhantes ao atual modelo de habilidades e competências, sem, contudo, oficializar essa perspectiva como elemento estruturante.

Portanto, em relação à transversalidade, constata-se que tanto no aspecto conceitual e temático, quanto no que se refere aos elementos didáticos e metodológicos da práxis educativa, a BNCC traz uma continuidade e ampliação dos PCNs.

Porém, retomando a crítica de Gallo acerca da transversalidade nos Parâmetros Curriculares, vemos que a escola de pensamento filosófico francês também tem contribuído sobremaneira com essa discussão. Nesse sentido, filósofos como Félix Guattari e Gilles Deleuze (1995) desenvolveram conceitos sobre a transversalidade, e isso ainda no princípio dos anos 1960. Para esses pensadores, a transversalidade é um instrumento intelectual indispensável para se contrapor ao que eles denominaram de “paradigma arborescente”.

Segundo este paradigma, o pensamento humano é entendido como uma grande árvore, cujas raízes sem lançam em chão firme e são premissas verdadeiras que possibilitam o surgimento do tronco que se ramifica em muitos galhos. Assim, Deleuze e Guattari (1995) questionam o pensamento “arborescente” precisamente por se basear em princípios sólidos, em verdades absolutas, hierárquicas e estanques tal como delineado pelo modelo modernista e cartesiano.

Para eles, a transversalidade é um conceito, uma dimensão que pretende superar no mínimo dois impasses acerca do conhecimento: o primeiro, de uma verticalidade pura, de uma hierarquização entre pontos e saberes distintos. E o segundo, de uma simples horizontalidade, que sugere conexões somente entre áreas afins e semelhantes.

Portanto, a partir desse pressuposto, a transversalidade tende a se realizar exatamente quando ocorre uma comunicação e um diálogo entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. Assim, a transversalidade enunciada por esse pensamento consiste no livre trânsito entre conceitos de diferentes disciplinas e saberes, rumo a um conceito que implica movimento, passagem, intercessão que atravessa disciplinas em pontos diversos.

Não por acaso o conceito de transversalidade, nessa perspectiva, tem ligações diretas com a metáfora do rizoma, pois da mesma forma que o rizoma, a transversalidade também se opõe às leis binárias, apresentando mobilidade e conexões em todos os sentidos e direções. Sobre o rizoma, Deleuze e Guattari anunciam:

[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa conduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diferente três, quatro ou cinco etc. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Logo, nessa perspectiva conceitual, a transversalidade é mobilidade que aponta para o reconhecimento da produção da multiplicidade, para a atenção à diferença e diferenciação, e para a ideia de conexão entre pontos e disciplinas diversas. Assim, a transversalidade é uma outra forma de abordar o conhecimento, concebendo-o como algo dinâmico, não acabado, passível de transformação e de ser relacionado às questões da vida, da sociedade.

Corroborando enunciados anteriores, os quais se apoiam numa visão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade é uma abordagem da prática educativa que sistematiza o trabalho docente e discente, relacionando conhecimentos entre si e, sobretudo, com as dinâmicas da realidade.

Tal perspectiva também se mostra afinada com as discussões a respeito dos temas transversais na educação, a partir de questionamentos realizados por meio de grupos politicamente organizados em vários países, propondo indagações sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada, quais conteúdos deveriam ser abordados nessa escola e sobre os elementos que transcendem os domínios das especificidades dos saberes, bem como sobre outros fatores ligados a uma educação comprometida com uma concepção transformadora e integral.

Nesse sentido, a pesquisadora espanhola Monteserrat Moreno responde, em certa medida, à crítica da perda de especificidade da filosofia, ou de quaisquer outras áreas do conhecimento humano, frente as abordagens a partir de uma perspectiva transversal. A pesquisadora identifica que o lastro histórico dessa fragmentação é ainda anterior a modernidade, argumentando e situando que a origem desses núcleos de interesses podem ser encontrados já na cultura grega clássica:

[...] é que esses valores, os quais ainda permanecem na cultura ocidental, representados no modelo vigente de ciência e na estrutura curricular de nossas escolas – disciplinarização - têm sua origem numa concepção de mundo elitista, que limitava o exercício intelectual aos campos de interesses selecionados por uma minoria de cidadão gregos (MORENO, 1999, p. 31).

Assim, uma das consequências mais visíveis desse modelo elitista de organização social que reflete os modelos científicos e as estruturas curriculares – que embora tenham sofrido algumas rupturas ao longo da história, ainda possuem fortes ligações com a atual formatação social e acadêmica - é aquela apontada pelo filósofo Hilton Japiassu, quando sinaliza uma elevada desumanização das ciências e das tecnologias em nossos dias.

Segundo Japiassu (2005), esse fato pode ser percebido quando analisamos o grande desenvolvimento intelectual e tecnológico alcançado pelas sociedades na atualidade, avanços estes que se materializam por meio das explorações espaciais, da elevada compreensão acerca dos fenômenos da natureza, das complexidades que compõem o corpo

humano, dentre tantas outras, mas que denotam, na realidade, um desenvolvimento parcial, pois desconsideram, em muitos casos, o fator da humanização em paralelo e da alteridade no usufruto e participação mais efetiva das grandes massas nessas conquistas.

Logo, essa reflexão de Hilton Japiassu, reivindica a exigência de uma epistemologia que não aceita que os “cientistas saibam sem saber que sabem e o que sabem” (2005, p.185), ou seja, não basta apenas saber, a correta avaliação e aplicação, inclusive ética desse saber, é sem dúvida o que mais importa.

Nesse aspecto, a transversalidade enquanto práxis da interdisciplinaridade proposta para o ensino de filosofia no currículo escolar apresenta um caráter que se relaciona a temas rigorosamente filosóficos por excelência, os quais movimentam-se entre os diferentes campos do conhecimento e estão diretamente ligados à melhoria da sociedade e da humanidade, ao processo de formação humana e reformulação dos saberes, da educação, das ciências, das tecnologias e, por consequência, da esperança de transformações solidárias na existência.

A transversalidade abarca, então, problemas e conflitos vividos pelos sujeitos da aprendizagem, do universo escolar e fora dele, na própria vida. O ensino de filosofia, da ética, da política e da democracia, dentre outras, não se referem apenas a transversalidade enquanto inferência metodológica, de entrecruzamento de práticas entre os campos de conhecimentos, ou de questões didático-pedagógicas e metodológicas do ensino, mas sim de questões que se referem a um pressuposto epistemológico de caráter dinâmico e aberto ao devir e às transformações.

A transversalidade aqui requerida supõe, ainda, a mudança para uma concepção de educação pautada em valores – não como reprodução, mas sim como construção coletiva – que abarca as dimensões éticas, políticas, estéticas, e a construção da consciência autônoma e coletiva como fundamento da consolidação da democracia.

Por conseguinte, fortalecendo esse argumento, o da transversalidade enquanto prática da interdisciplinaridade como componente auxiliador de uma determinada perspectiva do ensino de filosofia na educação básica, apoiamo-nos novamente, e com esperança, nos ombros do pensador de Carolina, quando afirma: “todos os cientistas humanos têm um forte desejo de romper com as pretensões disciplinares, uma vontade enorme de promover a abertura, o diálogo, a descompartimentação e a transversalidade das disciplinas” (JAPIASSU, 2005, p.183).

Assim, tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade são modos específicos e ampliados de trabalhar os conhecimentos, bus-

cando reintegração epistemológica e de procedimentos acadêmicos que ficaram isolados uns dos outros pelas abordagens exclusivas do método disciplinar.

## **Considerações Finais**

A transversalidade no ensino de filosofia na educação básica pode ser uma importante aliada na práxis docente, convidando o estudante à reflexão filosófica acerca dos temas que o afetam diretamente em seu cotidiano.

Por meio da transversalidade, o professor poderá não só adotar temáticas contemporâneas e analisá-las filosoficamente com seus estudantes, mas também poderá valer-se de metodologias das ciências humanas na abordagem de tais temas. Assim, a transversalidade será meio de promover a interdisciplinaridade, aproximando as áreas de conhecimento e possibilitando que o discente compreenda a complexidade dos saberes e adote a perspectiva rizomática na construção do conhecimento.

Assim, o trabalho e o diálogo em conjunto entre os professores e as áreas de conhecimento que lecionam não é um mero requisito ou apelo psicologista, mais sim um componente fundamental no sentido de despertar o elemento de socialização, do altruísmo e do convívio com as diferenças, tão importantes na constituição do pensamento democrático e reflexivo, colaborando para que a mente e o pensamento não sejam vistos como uma caixa fechada, isolada do mundo e das pessoas que nos cercam. Proporcionar ao aluno situações que promovam interações diretas com seus pares, das quais o professor participa, transforma-se em uma alternativa pela qual o discente diversifica os elementos a sua disposição para então constituir hipóteses e soluções.

A filosofia, enquanto saber dialógico e transgressor, tem papel fundamental na constituição desse modelo de ensino e aprendizagem pautado na transversalidade, pois, por sua própria constituição, a filosofia é um saber que se conecta com o todo, não se fragmentando, não se ensimesmando em perspectivas fechadas, unilaterais e autoritário.

## **Referências**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2008.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. Temas sociais contemporâneos. Versão preliminar, Brasília: MEC, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. V. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Mauro César da Silva. O ensino de filosofia no ensino fundamental: a transversalidade na construção de uma educação democrática. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia; Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2021.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*. Vol. 13, nº 1. Rio de Janeiro, 2006, p.17 - 35.

\_\_\_\_\_. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs). O sentido da escola. Rio de Janeiro: 2000, DP&A.

GAVÍDIA, Valentín. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: ÁLVAREZ, Maria Nieves et al. Valores e Temas Transversais no Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade– atitude e método. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. 1999. Disponível em: [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci\\_Atitude\\_Metodo\\_1999.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf). Acesso em 10 jun. 2020.

GARCIA, L. A. M. Transversalidade e Interdisciplinaridade. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/garcia-transversalidade-print.htm#LG>. Acesso em 13/09/2021. [s.d., s.p].

JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. O eclipse das ciências humanas e a crise da psicanálise. São Paulo: Letras e Letras, 2005.

MORENO, Montserrat. Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MORIN, Edgar. Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: Editora da UFRN, 1999.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2003.



# **DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO: novos caminhos para formação docente em contexto remoto**

Maria Lúcia Tinoco Pacheco  
Rayka Justiniano de Figueiredo

## **Introdução**

Este estudo decorreu de observações, reflexões e debates realizados pelos alunos do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM) na disciplina “A diversidade no contexto educacional: discursos imaginários e desafios”, ministrada no mês de setembro de 2021, na forma remota, dado o contexto da Covid-19.

Apresentamos a partir daqui uma caminhada investigativa conduzida pelas bibliografias advindas do plano de estudo proposto pela disciplina, as quais inicialmente contemplaram documentos referentes ao tratamento da diversidade na legislação brasileira, assim como documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Jomtien, marcos na educação em direitos humanos e diferença.

Estas últimas, além de situar historicamente o debate em torno do tema da diversidade no cenário mundial, ao mesmo tempo, destacavam o Brasil como seu signatário, o que implicava por parte do país o compromisso com a criação de políticas públicas inclusivas, produção de documentos norteadores, proposição de ações efetivas, entre outros atos, com vistas ao atendimento do público diverso.

No momento seguinte, a disciplina fez uma incursão no espaço das artes, chamando para o diálogo, sobretudo, textos da literatura brasileira- canônica e regional- em que era possível verificar a ocorrência do tema a partir de processos de invisibilidade, exclusão e silenciamento do outro, agora registrados sob a perspectiva do documento literário. Os textos de Pai contra Mãe e Negrinha trouxeram o cenário da sociedade brasileira escravagista e O Baile do Judeu e Acauã, situaram a Amazônia no contexto do diferente.

Dentre as obras literárias, especificamente os textos que fazem parte do livro Contos Amazônicos, de Inglês de Sousa, denunciavam que a questão da diversidade, embora não fosse tratada objetivamente enquanto uma temática nas bases com as quais a compreendemos hoje,

sempre esteve presente em nossa literatura e sociedade. Na Amazônia, o outro, o diferente, era também concebido como um elemento desregulador da ordem social: assim era o judeu estrangeiro, assim eram as mulheres enfeitiçadas.

Dessa forma, durante a disciplina foram apresentados vários textos com finalidades específicas. Os textos literários produziram reflexões acerca de determinado período da história e, sobretudo, acerca da organização de determinada sociedade. Entretanto, os textos que abordaram a legislação trouxeram conhecimentos essenciais para a promoção, ou pelo menos a tentativa, da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, particularmente, no âmbito da educação.

Dentro desse contexto e a partir da análise dos documentos lidos, alguns questionamentos foram produzidos, dentre os quais, o que já havia despertado em mim o interesse em cursar a disciplina. Como a questão da diversidade é trabalhada na formação docente? O que é a diversidade? A escola está preparada para o acolhimento dos alunos? O currículo vigente atende ao alunado respeitando suas especificidades?

A partir dessas perguntas, muitas outras surgiram, contudo, acredito que fosse esse o objetivo da disciplina: suscitar reflexões e diálogos pertinentes à temática, reflexões essas que respondem questionamentos oriundos, em particular, das aulas de Língua Portuguesa, ministradas por mim em contexto escolar para um grupo de alunos de diferentes origens, pensamentos e comportamentos. Foi essa diversidade que me trouxe à pesquisa e a disciplina surgiu do interesse em fundamentar a investigação a que me propus fazer na Pós-graduação.

Assim, no decorrer das aulas e, particularmente, das leituras dos textos, cresceu em mim a vontade de conhecer, desconstruir e construir conhecimentos, intrinsecamente, atrelados a minha formação profissional e pessoal.

Quando ingressei no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, uma vez que a prática docente já estava com seus moldes estabelecidos no meu fazer pedagógico, deparei-me com novas perspectivas, tendências educacionais e paradigmas que precisavam ser revistos e apreendidos por meio da reflexão e análise, então, encontrei-me num grande desafio: produzir um artigo que tem como alicerce as vozes que nortearam, até o momento, minha formação docente, embasadas pelos novos conhecimentos, os quais dialogavam com o conhecimento já adquirido. Nesse sentido, o estudo da disciplina proporcionou, além do conhecimento teórico e científico, diálogos internos com minha prática

e formação docente.

Minhas reflexões iniciais, então, ao planejar este estudo, recaíram sobre o entendimento que a construção do objeto de pesquisa se efetua pelo constante vínculo entre aquele e o pesquisador e, também à medida que esse relacionamento gera “ligação” da realidade do próprio objeto com a intencionalidade do pesquisador.

Diante disso, vale ressaltar que a disciplina em questão ampliou e direcionou o olhar para a diversidade tanto dentro do contexto educacional quanto social, haja vista a pertinência e importância desse debate para a legitimidade e visibilidade da diversidade cultural nos espaços públicos e, aliado a isso, fundamenta e desenvolve ações pedagógicas com vistas à perspectiva intercultural.

Nesse contexto, os fundamentos teóricos e práticos da disciplina “A diversidade no contexto educacional: discursos, imaginários e desafios” destacaram que debates que envolvam os temas diversidade e interculturalidade são essencialmente um debate político, visto que trazem para o cerne de discussão processos de inclusão ou exclusão do indivíduo em determinada sociedade ou grupo social.

Dessa forma, a disciplina em questão que traria, a princípio, contribuições teóricas para a minha pesquisa cuja temática é “Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente”; trouxe subsídios teóricos que possibilitaram olhar para a diversidade para além do espaço da educação, posto que também, é um debate que toca muitos aspectos da vida social, deslocando-se sempre.

Assim, fomentar a reflexão da diversidade cultural nos espaços escolares nos remete às possibilidades de mudanças, as quais precisam constar, prioritariamente, na formação continuada de professores, visto que o ambiente escolar tem sido historicamente constituído por um espaço que designa quem está incluído ou excluído. (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 35) afirmam que “[...] tal demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos, atitudes de pessoas e grupos afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando, conforme a identidade e a diferença atribuída às pessoas e aos grupos”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário por parte do professorado um novo comportamento em relação à educação, aos saberes dos estudantes, à diversidade cultural e à inclusão, haja vista que as transformações de comportamento colaboram para quebrar paradigmas cristalizados pelo processo histórico, contribuindo assim, para dissipação de preconceitos e estigmas.

As mudanças observadas nesse contexto aconteceram paulatinamente, entretanto, ainda estão presentes no ambiente escolar, pois elas se dão a passos lentos, tendo em vista, que o processo exige empenho para ser concretizado. Dito de outro modo, no âmbito educacional as mudanças são estruturais, e devem envolver transformações nas políticas públicas, no currículo cristalizado e nas políticas educacionais, para que possa atender às diferenças que marcam o diverso, a fim de atender às especificidades do alunado.

Ainda convém lembrar que a formação de professores assume um papel primordial no processo de reestruturação do ensino, pois poderá promover a desconstrução de um currículo com práticas docentes homogeneizantes, em que não há lugar para o diferente, como também suscitará práticas escolares sugestivas à diversidade, à diferença e à igualdade.

Por fim, algumas considerações são apresentadas a respeito da diversidade e inclusão, como também a importância da formação de professores para a modificação do fazer pedagógico, assim como mudanças nas políticas públicas e educacionais que reverberam no currículo, acentuando consideravelmente o processo de exclusão na escola daquele que carrega a marca da diferença, mas que igualmente deve ser tratado com equidade.

## **Diversidade Cultural, Debates e Inquietações**

Atualmente, fala-se muito em diversidade. Diversidade na escola, na sociedade, no trabalho. No entanto, a diversidade presente nas sociedades atuais faz com que seja necessário adotar um comportamento que promova o diálogo pertinente em relação à percepção de indivíduo que construo de mim e do outro.

Vale ressaltar que paradigmas cristalizados permeiam minha prática docente, assim como as práticas sociais. Mudar é um exercício diário de atenção e compromisso, posto que ocasionalmente, por não estar atenta, reitero práticas que não privilegiam e, tampouco, dialogam com a diversidade. Nesse sentido, a reflexão incitada no debate e materializada na vivência com os outros sujeitos contribuem para ampliar e humanizar o olhar sobre o outro.

A princípio, sem o conhecimento específico sobre a diversidade, ainda tem-se a ideia que o diverso está restrito a determinado grupo e que a inclusão desta "minoría" nos espaços sociais e educacionais acontece de maneira natural, sem a necessidade de mudança de comporta-

mento e pensamento da sociedade em relação a determinado grupo.

Pensando nesse contexto, realizei leituras que desconstruíram práticas homogeneizantes que estavam inseridas no fazer pedagógico. Estas leituras, por outro lado, trouxeram inquietações as quais instigam a vontade de transformar o contexto social e escolar.

Assim, pensar numa escola aberta a todos, particularmente, respeitando as singularidades de cada um, no momento, parece utópico, visto que para (BORGES et al., 2013, p. 420) “ [...] o paradigma da segregação é intenso, e, ainda, enraizado em muitas escolas”. Esse cenário de segregação intensifica ainda mais a desigualdade, principalmente, quando está voltado para o acesso ao conhecimento.

No espaço escolar, as interações sociais são intensificadas nas relações cotidianas que são marcadas por discursos que estabelecem relações de poder, as quais direcionam a uma educação que concentra ou conserva o poder em determinados agentes da escola, mas também de fora dela. Por fazer parte de um conjunto de instituições em que se encontram também a família e a igreja, por exemplo, e que igualmente são espaços de poder, a escola guarda também raízes com estas. Então romper com esta situação requer ir na contramão do que está posto.

Os discursos que permeiam o espaço escolar em prol da diversidade, muitas vezes, não se concretizam, de fato. Nota-se que ainda há um distanciamento significativo entre teoria e prática, todavia, os professores que são os protagonistas da ação de transformação desse comportamento, precisam integrar essas diferenças, sobretudo, respeitando a pluralidade cultural. Constata-se que:

[...] Esse desafio na escola perpassa pelo trabalhoso caminho de implantar novas ideias, assim como estratégias que se distanciam do modelo escolar vigente, ou seja, que seleciona, classifica, expulsa e exclui, quando avalia os resultados, e não o processo de aprender dos alunos, contribuindo para a manutenção do fracasso escolar e não da inclusão dos alunos. (BORGES et., al, 2013, p. 421).

De fato, a escola parte da premissa da inclusão, independente de questões de raça, gênero, deficiências, nível social e econômico. Todavia é preciso promover o diálogo constante entre escola e comunidade, além de investir na formação continuada de professores, a fim de que eles tenham uma prática coerente com a realidade social e se proponham a mudanças de concepções, atitudes, e comportamentos da sociedade contemporânea.

Aliada a essa questão, o despreparo do professor frente a essa realidade e a maneira com que, muitas vezes, o tema é conduzido dentro

do ambiente escolar corrobora para o entendimento distante do que é o diverso. É pelo despreparo e pela ausência de ações efetivas que promovam a compreensão do tema no contexto escolar, que este, quando conduzido pelo viés da diversidade cultural, é folclorizado. Ou seja, em muitas escolas, a diversidade cultural faz parte somente do calendário escolar, não produzindo reflexões e diálogos pertinentes à necessidade de contextualizar o tema.

Hoje, inegavelmente, em relação à formação do professor, faz-se necessária uma reflexão sobre sua atuação pedagógica, sobre suas próprias ações, aguçando assim, seu olhar crítico acerca de todo processo de construção da identidade profissional.

O mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação. Outras vantagens [...] sensibilidade na observação, visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção aos propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e das possibilidades das múltiplas interpretações [...] (ANDRÉ, 2006, p. 129).

No contexto educacional, o professor tem um papel essencial na formação dos alunos, uma vez que, há décadas, muitos países têm olhar voltado para a diversidade dos alunos. No Brasil, no que tange à legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais, entretanto, os direitos expressos no documento não se consolidam na prática, pois há necessidade de enfoque em políticas públicas e educacionais que garantam a participação de todos os grupos.

Diante dessa realidade, vale ressaltar a importância da leitura e do entendimento de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948 pela ONU. Desde sua promulgação, esse documento tornou-se um instrumento internacional do direito humano, dentro de uma perspectiva de igualdade. E considerar o humano, significa olhar para as diferenças que o constituem.

Os assuntos relacionados à diversidade foram discutidos e analisados em momento posterior, isto é, do paradigma da igualdade caminhamos para a diversidade e inclusão. Por esse motivo a educação inclusiva, cuja discussão data de 1990, se tomamos a Declaração de Jontiem como um marco, traz para escola a responsabilidade de viabilizá-la.

Ainda em processo embrionário, este modelo de educação caminha a passos lentos, tanto na sociedade quanto na escola que dela faz

parte, mas já apresenta resultados antes nunca alcançados. Citamos, por exemplo, o número significativo de estudantes com deficiência que hoje aparecem nas estatísticas escolares completando o ciclo básico, cenário que vem se modificando positivamente desde a implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, de 2008.

Todas as reflexões e considerações feitas até aqui partem da seguinte questão: O que é diversidade? Dentro dos abrangentes conceitos e aspectos que ela contempla para mim, o mais específico deságua ou acontece nas relações de poder dentro do ambiente escolar, isto, *a priori*, acontece devido à multiplicidade de significados. E estes, apenas se concretizam, se o discurso estiver de fato, permeado de reflexões e práticas que dialoguem com a diferença.

Para Gomes (2007, p. 19) “[...] O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes”. Assim, tratar o tema da diversidade como adorno e não como temática que precisa ser priorizada no currículo, apenas nos distancia da construção de uma sociedade que oportuniza acesso ao conhecimento e a igualdade social.

Diante de tantos paradigmas que envolvem o imaginário acerca da diversidade e, à medida que os diálogos se estabelecem, surgem outras inquietações que operam como se fossem um despertador para a efetivação de uma prática docente, que perpassa, inegavelmente, por temas que ampliem e promovam o empoderamento dos grupos excluídos.

## **Por onde andei: Reflexões**

Numa sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, a exigência para o exercício da docência tem sido cada vez maior e, diante desse fato, os professores, no contexto de sua formação, precisam refletir sobre o perfil de profissional que pretendem formar. Pensando assim, alguns autores afirmam que:

[...] Atualmente os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social que exige cada vez mais reflexões e respostas imediatas aos problemas postos no cotidiano, vivenciados por eles mesmos e pelos os alunos (MOTA *et al.*, 2012, p. 3).

Assim, pautar a discussão sob o enfoque da diversidade no ambiente escolar exige um debate profundo sobre noções de identidade, igualdade, diferença, alteridade, entre outros, visto que a educação básica ainda é orientada por um currículo engessado com práticas educacionais que são norteadas pelo paradigma da homogeneidade. Nesse aspecto, segundo Gomes (2007, p. 23) “[...] se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo, a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram”.

Dessa forma, o currículo precisa promover indagações que impliquem mudança de uma proposta que dialogue com os diferentes membros de uma comunidade e de culturas diversas, para que assim, por meio de posturas éticas, o processo de inclusão e do reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar, contribuam para a valorização das diferenças e de práticas pedagógicas que corroborem com uma aprendizagem significativa e com o entendimento de saberes oriundos dessa interação.

No intuito de promover essas mudanças, faz-se necessário investimento na formação continuada e em contexto dos docentes, além de fomentar o poder de decisão dentro do espaço escolar, aliado a isso, a elaboração de políticas públicas e educacionais que sejam direcionadas à realidade da escola, principalmente, que passem pelo crivo da comunidade escolar.

No contexto escolar, o professor tem um papel essencial na formação dos alunos, uma vez que é mediador do conhecimento, suscitando reflexões acerca dos conteúdos e ideologias, como também na elaboração de um plano de ensino constituído por metodologias que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico dos discentes, conhecedores dos seus direitos e deveres e, promovendo diálogos que os ensine a conviver para além das diferenças.

Aliado a esses direcionamentos, (CANDAUI, 2012) menciona a importância da discussão em direitos humanos na escola, como parte integrante do currículo e da proposta pedagógica, algo que foi contemplado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como temas transversais, especificamente, por meio da pluralidade cultural. Os PCNs oportunizam o diálogo entre as disciplinas através da interdisciplinaridade.

Desse modo, ainda guiada pelos argumentos da autora, fica nítida a necessidade de respeitar os processos entre o direito de igualdade e diferença, contribuindo para a formação cidadã. Processos esses, que devem ser discutidos em sala de aula pelos professores, por isso, a ne-

cessidade de ampliar o entendimento e diálogo a respeito da educação, da diversidade, da diferença, da alteridade e da educação em direitos humanos, de forma a valorização e integração da perspectiva intercultural e multicultural nas escolas.

No contexto escolar, as relações entre igualdade e diferença são estabelecidas, a grosso modo, como conceitos antagônicos, que caminham em direções opostas e, por assim dizer, não estabelecem vínculos. No entanto, é fundamental que se tenha presente que:

A discussão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, entre outros. Diante das múltiplas identidades assumidas na atualidade, os atores sociais colocam-se diante de um novo paradoxo e passam a lutar pelo direito à diferença (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35).

Ao contemplar as diferentes identidades no contexto escolar, fica claro que precisamos redimensionar o currículo e a prática pedagógica, visto que a sociedade passa por mudanças e, as novas exigências precisam ser assimiladas e vivenciadas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, os que não se encaixam em processos homogêneos são marginalizados, pois a identidade deste "outro" foi desconstruída e, não integrada ao sistema escolar.

[...] o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e, ao mesmo tempo, que é um problema pedagógico e curricular. (SILVA, 2000, p. 14).

Partindo da premissa de que a mudança faz-se necessária em relação à prática pedagógica a qual engessa o fazer pedagógico e, nesse sentido, é sábio desordenar o conhecimento, a fim de compreender a nova realidade e transformá-la. Para tal, a pesquisa e ensino devem caminhar lado a lado e, desse modo, fomentar o conhecimento para que o indivíduo assuma o papel de formador de opinião, consciente da sua importância como agente de transformação do processo histórico.

Assim, retomar o olhar para questões fundamentais que norteiam ou nortearam teorias e práticas que eram concebidas como formas únicas, eficientes e viáveis em pesquisa educacional, nos possibilita enveredar por caminhos que contribuem para a quebra de padrão e reconstrução de saberes.

Infelizmente, desmistificar esse paradigma, na maioria das vezes, apenas é possível, no momento em que o professor está em formação, pois é ali que ele assume um olhar crítico sobre alguns paradigmas, tais como, a homogeneização do currículo, a padronização dos comportamentos e a promoção de políticas públicas que não favorecem a diversidade e a diferença.

Nesse contexto, o professor é o principal agente de transformação, haja vista que quanto mais ele conhece a diversidade e suas nuances, mais ele terá subsídios teóricos e práticos para lidar com os conflitos e estranhamentos que a inclusão dessa minoria possa causar, nos diferentes grupos étnicos e culturais.

Nesse viés, a diversidade na contemporaneidade será abordada pelo professor a partir do engajamento dos alunos no mundo das diferenças, preparando-os para serem legítimos cidadãos. O olhar diferenciado do professor em relação às diversas culturas que estão em sala de aula se concretizará no seu planejamento, assim como no currículo escolar.

Um dos grandes desafios dos profissionais do século XXI é construir uma nova identidade que não seja formada por sujeitos semelhantes. Para tanto, desfazer-se do modelo anterior possibilita adentrar por caminhos inovadores que não pregam a doutrina da escolarização homogênea.

Diante dessas indagações, os processos formativos devem ser contínuos, uma vez que nos conectam com as inquietudes que estão intrinsecamente inseridas no perfil do professor pesquisador e, com base nisso, conceber um ser humano capaz de entender o seu universo e não alienar-se diante dele.

## **Considerações Finais**

Vale destacar, inicialmente, que no contexto da educação, a diversidade e inclusão, para alguns profissionais da educação são tidas como um fardo que interfere diretamente no bom andamento das atividades escolares, tornando-se um problema a ser resolvido, isso sem mesmo antes, dialogar com o "outro" que se apresenta diferente de "nós" e que, muitas vezes, por estarem presente na escola são responsabilizados pelo fracasso escolar.

Essa mudança de paradigma ocorre a passos lentos, visto que, embora haja algumas políticas públicas e educacionais que contemplem a temática, ainda não há, de fato, compromisso por parte dos governos

para acolher, integrar e valorizar estudantes que não se enquadram no perfil da escola com currículo homogêneo e tradicional.

Assim, na intenção de se “desfazer” do “outro”, o sistema de ensino limita a sua chance de mudar de vida, intensificando o processo de exclusão e o distanciamento do conhecimento, contribuindo para a sensação de não pertencimento. Aliado a isso, deve-se destacar uma questão essencial para o atendimento à diversidade:

O despreparo do professor/a para a vivência da diversidade de aprendizagem, bem como o exercício da prática educacional inclusiva, representa um grave problema. Sua desconsideração por parte do governo e gestores educacionais podem gerar sérios equívocos educacionais (BORGES et al., 2013, p. 424).

Desse modo, além de políticas educacionais que atendam as especificidades dos alunos, por meio de um currículo heterogêneo, contextualizado e ativo politicamente, deve-se também viabilizar a formação continuada de professores que dialoguem com as tendências educacionais e promova discurso que vislumbra a diversidade e a inclusão.

Dentro desse contexto, a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo de forma relevante para o crescimento formativo e informativo, favorecendo seu exercício ativo em todos os processos de sua história. Dessa forma, eleva o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediado pela compreensão, interpretação e crítica de sua realidade.

Partindo de todas essas considerações, a diversidade cultural ainda é tratada por parte dos agentes públicos separadamente da diversidade de ofertas educativas, aumentando assim, o processo de exclusão, visto que os percursos escolares dos estudantes, a priori, são conduzidos de acordo com sua classe social, origem, capacidade intelectual, dentre outros.

Por isso, a escola tem dificuldades de incluir os alunos diferentes, estimulada por sistema de ensino que reproduzem discursos de uniformidades, sobretudo, que aprisionam alunos e professores a padrões e exigências educacionais que priorizam normas de aprendizagens estáticas e medição do conhecimento, reduzidos a provas e testes escritos, dando ênfase somente aos resultados e, em contrapartida, relegando para segundo plano, aspectos referentes ao tratamento da diversidade cultural e inclusão.

Portanto, o reconhecimento da diversidade e da diferença nos espaços escolares é um processo que promove a libertação do homem, principalmente, como agente histórico, assumindo uma postura crítica para transformar contextos sociais e educacionais que estão em contínuo processo de desconstrução e reconstrução.

## Referências

ANDRÉ, Marli. E. D.A. de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma P. A. Veiga (Org.). **Lições de didática**. Campinas, 2006, p. 123-134.

BORGES, Adriana Costa et al. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. In: Anais Eletrônicos do Congresso Acadêmico Científico da UEG de Porangatu. 2013.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **MEC. Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ.Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos**. Edição preparada por Sylvia Perlingeiro Paixão.- 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas** em 10 de dezembro de 1948. Representação da UNESCO no Brasil, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

DUSCHATZKY, Silvia; SKILIAR, Carlos. **Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade**. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTA, Alan Kardec Alves da; ALMEIDA, Pedro César Pereira de; ARAÚJO, Roberta Gerciane Viana de; ROCHA, Viviane Sousa; LAURENTINO, Dóris Nóbrega de Andrade. **O professor pesquisador e sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica.** Buenos Aires: EFDeportes.com, Revista Digital, 2012- nº 168.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Lucina Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.



# **SAEB:**

## **Políticas Públicas e contexto escolar**

Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz  
Adriana Francisca de Medeiros

O texto em apreço objetiva apresentar uma revisão de literatura sobre o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB), as políticas públicas e as implicações no contexto escolar. É um recorte da pesquisa em andamento intitulada: o perfil de uma escola pública de Humaitá – AM: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas.

A realização de um levantamento bibliográfico, referente a uma temática específica, pode contribuir para uma reflexão crítica a respeito do que se deseja pesquisar. Mancini e Sampaio (2006, p. 361) definem as características dessa pesquisa: “Revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse”.

Para construção dos dados optou-se por mapear as dissertações produzidas no recorte temporal de 01 de janeiro de 2018 a 04 de novembro de 2021, em três meios de divulgação científicas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e na Biblioteca Digital de Teses e dissertações da Universidade Federal do Amazonas (TEDE/AM). A busca foi realizada em abril de 2021 e concluída em novembro de 2021, usando os seguintes descritores de busca: Saeb e Práticas Pedagógicas.

A busca realizada nos mostrou um universo que vem sendo explorado de forma crescente tanto nas pesquisas relacionadas sobre as avaliações em larga escala com ênfase no SAEB, quanto as produções que abordam as práticas pedagógicas e suas implicações no chão da sala de aula.

No que concerne ao portal CAPES pertence ao Ministério da Educação (MEC) que reúne registros desde 1987. A portaria de referência, é a de número 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas no âmbito dos programas de doutorados e mestrados reconhecidos pelo MEC.

Possui em seu acervo mais de 45 mil publicações periódicas, internacionais e nacionais, e há diversas bases de dados que reúnem desde referências e resenhas de trabalhos acadêmicos e científicos até normas técnicas, patentes, teses e dissertações dentre outros tipos de materiais cobrindo todas as áreas de conhecimentos.

A segunda fonte de busca foi a BDTD, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias (IBICT) no âmbito da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), apoiada pela Financiadora de Estudos e Pesquisa (FINEP) foi lançada oficialmente em 2002, que integra e difunde em seu portal textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A referida base é composta por 127 instituições, mais de 700 mil documentos entre dissertações e teses.

Como terceira opção realizamos uma procura na TEDE/AM, nesse caso o objetivo foi conhecer as dissertações produzidas no contexto amazônico, através dos programas de pós-graduações na área de educação, mais especificamente na área de ciências humanas, buscando a valorização e divulgação do conhecimento produzido no estado do Amazonas.

No site da CAPES encontramos,01(um) trabalho com a palavra Saeb e 8 (oito) com o termo Práticas Pedagógicas, quando refinamos para produções dentro da área de educação no nível de ensino fundamental obtivemos apenas 04 (quatro) dissertações.

Já na plataforma da BDTD, encontramos o seguinte resultado: Saeb 51 (cinquenta e um) e Práticas Pedagógicas 99 (noventa e nove) trabalhos. Desses foram excluídos aqueles que eram direcionados a Educação de Jovens e Adultos – EJA e ainda aqueles que tratavam de casos específicos (alunos surdos) ou de uma determinada disciplina, sobraram um total de 09 (nove) trabalhos.

A busca realizada no TEDE/UFAM obteve um resultado de 7 trabalhos com a palavra-chave Saeb, dentro do marco teórico, sendo 02 dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade – PPGECH. Após uma leitura dinâmica nos títulos e resumos, verificou-se que apenas 01 das dissertação tinha de fato relação com o Saeb.

Ao buscarmos por Prática Pedagógica, encontramos 07 dissertações, com dois resultados do PPGECH. Após uma breve análise constatou-se que somente 03 abordavam práticas pedagógicas de professor, assunto de interesse da pesquisa. Ao final dessa busca baixamos 17 trabalhos com as palavras chaves, práticas pedagógicas e avaliação

externa.

Em seguida realizamos uma análise com o propósito de selecionar aqueles que mais dialogavam com o tema de nossa pesquisa. Então realizamos uma leitura do título resumo e introdução com o objetivo de realizar um último filtro restando apenas dissertações das bases BDTD e TEDE/UFAM. Após a leitura, selecionamos 08 (oito) dissertações que ficaram assim divididas: 03 (três) produções falavam sobre políticas públicas, 03 (três) evidenciavam a avaliação do SAEB e suas implicações na rotina educacional e 02 (dois) trabalhos davam ênfase a prática pedagógica do professor.

Considerando nossa temática, essas foram as dissertações que compuseram o diagnóstico de nossa pesquisa, e que foram escolhidas e analisadas a partir das palavras-chaves citadas, aqui apresentadas em três tópicos: o primeiro aborda o SAEB enquanto políticas públicas; o segundo traz a avaliação do Saeb e as implicações no contexto escolar e por último a prática pedagógica como instrumento de melhoria para o ensino.

Quadro 1- publicações na BDTD e TEDE que tratam sobre SAEB e práticas pedagógicas

Ano	Título	Autores	Palavras chaves
<b>BDTD</b>			
2018	Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais	Josefa Roberta Roque dos Santos	Resultados das avaliações externas; Gestão escolar; Qualidade da educação.
2018	Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás	Viviane Pereira da Silva Melo	Políticas neoliberais; Gestão escolar; Avaliações em larga escala; IDEB.
2018	Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica	Cláudio Rodrigues Martins	Ensino; Avaliação; Produção textual; Prática pedagógica

2019	Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual - discursiva	Eucinei Janete Costa Coelho dos Santos	Língua Portuguesa; Ensino; Aprendizagem; ADI(s).
2020	Um estudo sobre o plano amostral do SAEB	Laene Ascenso Lustosa	Saeb. Amostragem. Simulação. Avaliação externa. Inep.
2020	Diversidade linguística e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita: crítica Vygotskyana do sistema de avaliação da educação básica (Saeb)	Danielle Severo Scherer	Avaliação de larga escala; Teoria histórico-cultural; Diversidade linguística; Prova Brasil/SAEB.
2020	Avaliação em larga escala e formulação de políticas públicas: estudo em uma escola no município de São Bernardo do Campo.	Renata Alves Leopoldo	Avaliação de larga escala; Ensino fundamental; IDEB; Município de São Bernardo do Campo; Políticas públicas educacionais; SAEB.
<b>TEDE/UFAM</b>			
2021	Avaliação da aprendizagem: o que dizem os estudantes do ensino médio técnico integrado do IFAM, <i>campus</i> Lábrea - Amazonas	Elias Bezerra de Souza	Avaliação da aprendizagem; Estudantes do ensino médio técnico integrado; Pedagogia Construtiva; IFAM <i>Campus</i> Lábrea.

A partir da análise desses trabalhos em educação, que apresentam algum aspecto estudos relacionados ao SAEB e Práticas pedagógicas, identificamos três categorias para análise: políticas públicas, contexto escolar e Prática Pedagógica como Instrumento de Melhoria para o Ensino

## **A avaliação do SAEB suas contribuições para a formulação de políticas pública**

No Brasil até o final da década de 70, a preocupação do governo com a educação era sobre a expansão do atendimento e o acesso à escola. Avaliação não estava entre as prioridades do sistema educacional, tendo em vista que a qualidade do ensino ainda não era colocada como questão relevante. Logo, o momento não era propício para a implantação de um sistema de avaliação em larga escala, haja vista que esse caracteriza-se por sua extrema complexidade de técnicas e exige grandes investimentos em pessoal e recursos. Porém, a partir de meados dos anos 1980, os organismos internacionais iniciaram um movimento crescente de preocupação com a questão da qualidade do ensino, o que levou a implantação de sistemas de avaliação em diversos países latino-americanos, criando assim condições para que o tema ganhasse visibilidade no Brasil.

Apesar dessa mudança no cenário brasileiro, a criação de um sistema de avaliação ainda demorou para acontecer, somente em meados da década de 90, com o crescimento da demanda por informações sobre avaliação, é que os arranjos institucionais foram definidos, e o governo federal viabilizou a implantação de um sistema de informações educacionais no país, com abrangência de duas vertentes: a coleta de dados censitários e de avaliação.

O formato de avaliação impresso atualmente pelo SAEB é resultado de várias atualizações ao longo do seu período de existência. Trata-se de uma versão composta por um conjunto de técnicas complexas e necessárias para garantir a qualidade técnica e metodológica do estudo. O questionamento, entretanto, é se estas informações estão sendo de fato utilizadas no processo de formulação de políticas públicas.

Para Leopoldo (2020, p.08) “os resultados dessas avaliações servem em tese, para a formulação ou reformulação de políticas públicas educacionais”, tendo em vista não haver uma devolutiva clara e compreensível dessas ações. Scherer (2020), salienta que o SAEB não considera as diferenças e diversidades linguística e cultural em sua avaliação, arrastando esse público para fora do sistema, o que torna seu resultado frágil para ser tomado como base para formulação de políticas educacionais. Tais reflexões são importantes, haja vista, que a motivação inicial para a implantação do sistema tenha sido a qualidade do ensino ofertado.

Na concepção de Lustosa (2020) o resultado do SAEB é um importante condutor de políticas públicas educacionais, no entanto, não

teriam nenhum impacto positivo, caso fossem fundamentadas a partir de resultados que não retratassem de maneira confiável, a realidade da educação básica do país.

No trabalho intitulado “Avaliação em larga escala e formulação de políticas públicas”, Leopoldo (2020) aborda a contribuição da avaliação em larga escala (SAEB) enquanto parâmetro para a formulação de políticas públicas educacional. Em sua pesquisa a problemática é sobre, quais as contribuições da avaliação em larga escala SAEB na formulação de políticas pública no município de São Bernardo do Campo, presumindo-se o desejo do ente municipal em qualificar a educação a partir dos resultados de tais exames.

O objetivo principal da pesquisa apresentada por Leopoldo (2020, p.18), foi “analisar a avaliação em larga escala SAEB aplicada para os 5<sup>os</sup> anos do ensino fundamental de uma determinada escola do município de São Bernardo do Campo/ SP, no ano de 2017, seus resultados e, a partir deles identificar a contribuição que tais resultados tiveram na formulação de políticas públicas”.

A referida investigação trata-se de uma pesquisa com dupla dimensão, qualitativa e quantitativa, onde a primeira refere-se as análises de documentos sobre as avaliações em larga escala e a segunda diz respeito ao estudo realizado nos dados dos resultados da unidade escolar frente a avaliação do SAEB. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a análise documental, realizada nos documentos oficiais da escola, bem como os dados disponibilizados nos portais de domínio do INEP.

Em suas considerações finais Leopoldo (2020, p.73) resume em seus escritos que “não detectamos ações de políticas públicas voltadas a educação em decorrência do resultado que a escola sob estudo obteve na avaliação SAEB.”

A autora menciona que a escola objeto da pesquisa sempre foi avaliada desde sua criação, no ano de 2006, obtendo resultados com média acima das metas estabelecidas pelo MEC. No entanto quando comparada as demais escolas de sua região a mesma fica sempre em posições abaixo.

O que para Leopoldo (2020) seria motivo mais que suficiente para que o ente municipal estivesse criando medidas relacionadas a política pública direcionada a referida escola, mais ainda, segundo a autora o que se observou foram ações/medidas internas de articulação da própria escola.

No trabalho de Scherer (2020) traz uma análise crítica sobre a Avaliação do SAEB, fundamentada na Teoria Histórico Cultural. A

pesquisa apresentada por Scherer (2020) é problematizada por quatro questões que surgiram a partir das inquietações que levaram a autora a iniciar uma busca por respostas. As questões levantadas por Scherer (2020) estão relacionadas a evidência da avaliação enquanto referência de padrão para a mensuração da qualidade de ensino em um país com tamanha diversidade cultural e linguística.

A Prova Brasil contempla a diversidade cultural e linguística do Brasil? É possível utilizar um mesmo modelo de teste para medir a qualidade de ensino em um país de acentuada diversidade linguística? O teste padrão abarca as diferenças entre os estudantes brasileiros? O ensino reduzido a competências e habilidades garante a aprendizagem dos conhecimentos básicos? O que está previsto nesses documentos é o que realmente importa ensinar e aprender nas escolas em contexto de diversidade linguística? (SCHERER, 2020, p. 14)

A metodologia adotada pela autora é a pesquisa bibliográfica, com fundamentação na Teoria Histórico Cultural, apoiada ao Método Materialista Dialético, tomando como principal teórico Vygostky (1931/2000), segundo relata Scherer (2020, p.19), sua intensão é entender as relações entre a cultura e a linguagem, para tanto a mesma irá perseguir como objetivo geral: “estabelecer relações entre concepções de linguagem e diversidade linguística, utilizando a Teoria Histórico-Cultural para avaliar a Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa do quinto ano do ensino fundamental e sua adequação à realidade brasileira.” A pesquisa teve como objeto de estudo a matriz de referência e os documentos políticos que embasam a aplicação da prova.

Em suas considerações Scherer (2020) aponta que a Avaliação em Larga Escala/SAEB, não apresenta diversidade linguística em nenhum de seus tópicos e descritores, no entanto tal fato não impede que a análise seja empreendida no estudo. A autora constatou que, não é possível englobar a diversidade brasileira em testes padronizados, segundo a mesma a matriz de referência da prova é baseada em competências e habilidades que orientam e alinham a educação escolar as necessidades empresariais.

Scherer (2020), salienta que os testes padronizados que apresentam itens de múltipla escolha com uma única resposta correta, verificam apenas competências e habilidades previamente estabelecidas e, não são capazes de contemplar as diferenças dos estudantes brasileiros. Essa é a realidade de um ensino que busca apenas a obtenção das

melhores pontuações e não as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A autora considera ainda que através da análise foi possível verificar que as diferenças e diversidades foram arrastadas para fora do sistema, a exemplo cita a exclusão das escolas indígenas que não ministram Língua Portuguesa, as turmas multisseriadas, Educação de Jovens e Adultos - EJA, dentre outras.

Finalizando Scherer (2020, p. 95) considera que a avaliação em larga escala “permite o controle do conhecimento pela limitação do pensamento e da padronização avaliativa e, desse modo provoca a padronização da leitura e da escrita”, de forma resumida a autora considera que a avaliação foi criada basicamente para o controle da classe trabalhadora e a legitimação da exploração em uma sociedade essencialmente capitalista.

Outra contribuição mencionada foi a de Lustosa (2020), que apresenta a temática, um estudo sobre o plano amostral do SAEB, a pesquisa propõe uma discussão sobre alguns aspectos do método de coleta de dados do SAEB com ênfase no plano amostral e a estimação dos resultados, a intenção da autora não é realizar uma crítica ao modelo, mas um estudo técnico sobre as metodologias em que o sistema tem se apoiado até o momento.

O estudo teve sua temática construída a partir da problemática: “diante das diversas mudanças nos elementos que orientam o processo de coleta de dados do SAEB, desde sua criação, o molde seguido ainda se mostra adequado?” E para responder a esse questionamento Lustosa (2020) estabeleceu como objetivo geral da dissertação: “avaliar o plano amostral do SAEB e como se dá a estimação dos seus resultados, a fim de identificar oportunidades de melhorias nas metodologias adotadas”.

No apoio teórico da pesquisa a autora apresentou o histórico das reformas educacionais e como esse movimento teve influências sobre o surgimento da avaliação em larga escala no mundo, bem como sua chegada ao Brasil, nascendo aí o SAEB e, conseqüentemente sua evolução. Lustosa (2020) assume a hipótese de que, depois de realizado algumas mudanças, o plano amostral do SAEB precisaria passar por um estudo seguido de uma avaliação no plano com objetivo de identificar elementos passíveis de atualizações no atual modelo.

A metodologia adotada por Lustosa (2020) foi a revisão bibliográfica e documental, seguida da análise de dados coletados pelo SAEB 2017, com uso de simulação para medir a eficiência do plano amostral atual por meio de comparação dos resultados estimados a partir de amostragem com o resultado obtido na aplicação censitária.

Em suas considerações finais, Lustosa (2020) mostrou que a metodologia adotada atualmente pelo SAEB, é eficiente e adequada, no entanto ainda há espaço para a promoção de melhorias no plano amostral. Assumiu ainda que o SAEB, apresenta características bem particulares a esse modelo de avaliação, a autora considera que o estudo conduziu a identificação de oportunidades de melhorias para o modelo de avaliação e a elaboração de um “Plano de Ação” com mudanças que possibilitem um aperfeiçoamento no modelo, buscando o aprofundamento das informações obtidas, obtendo um volume maior de insumos de contextualização dos resultados.

### **A avaliação do SAEB e as implicações no contexto escolar**

O ato de avaliar é uma necessidade em todas as modalidades e níveis de ensino no âmbito escolar. Trata-se de um objeto inerente ao ato de ensinar e aprender, podendo de forma pedagógica apontar caminhos para definição de ações de intervenção ao contexto escolar, ou em seu sentido mais amplo a políticas públicas e sociais, como aponta Souza (2021).

No entanto alguns autores apontados por Melo (2018) salientam para o fato de que a avaliação vem definindo e acentuando o processo de controle e regulação, seja dentro das escolas ou fora dela, ou seja, deixando de ser um instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem para ser uma ferramenta de controle, voltada a uma gestão para resultados com funções classificatórias. Historicamente na educação a prática avaliativa tem contribuído para a reafirmar uma tradição de conceitos de classificação, seleção e medida.

[...] também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no interior das salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública. Tão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.15).

A prevalência destes conceitos até os dias de hoje, tem influenciado diretamente na forma de gestão exercida no âmbito das escolas de educação básica no Brasil, o que para Melo (2018) tem relação direta com a implantação da política de avaliação em larga escala.

Com a sanção da constituição Federal de 1988, o Brasil alcançou algumas conquistas na área da gestão educacional em relação a democracia. No entanto segundo Santos (2018) os eventos que sucederam o

período pós-democratização e reformas de estado, trouxeram consigo um conflito entre elementos democráticos e gerencialistas para dentro da gestão escolar e educacional.

Durante o período seguinte aos anos de 1990, as discussões elencadas em pauta, giraram em torno dos debates entre as perspectivas neoliberal e democrática ou participativa, o que culminou no período de reformas na gestão pública brasileira, fato que ocorreu durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, onde o país teve um “aumento da dependência aos mecanismos internacionais para a superação de crises” Santos (2018, p.16).

Vale ressaltar que o discurso de governo em relação as reformas de estado, era que as mesmas proporcionariam um avanço significativo na máquina pública, introduzindo uma visão empresarial para setores relacionados principalmente a prestação de serviços.

O cenário no campo educacional apontava para o que desenvolvimento econômico dependeria diretamente de investimentos na educação atrelado a um novo modelo de gestão educacional que basicamente atendesse as exigências do mercado, apontando assim para um modelo gerencialistas com foco nos indicadores de resultados, o que para Santos (2018, p. 18) “tanto a gestão educacional quanto a avaliação ganham ênfase, pois, enquanto a gestão educacional apresenta uma possibilidade de descentralização, a avaliação vem para centralizar e controlando resultados, interferindo nas tomadas de decisão”.

Souza (2021), em sua pesquisa apresenta a temática “Avaliação da aprendizagem: o que dizem os estudantes do ensino médio técnico integrado do IFAM, campus Lábrea – Amazonas, o problema apontado no referido trabalho trata-se de: como os discentes do Ensino Médio Técnico Integrado percebem a avaliação da aprendizagem escolar no IFAM, campus Lábrea?

Com a intenção de encontrar respostas a essa questão o autor delinea como objetivo geral: “analisar a percepção de estudantes do segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, campus Lábrea sobre a avaliação da aprendizagem.

Em seu aporte teórico Souza (2021), aborda toda a parte conceitual da avaliação da aprendizagem, apontando principais característica e diferenças entre avaliação interna e externa. Traz ainda uma abordagem histórica sobre a criação do SAEB, enquanto avaliação em larga escala nacional, ponto determinante para que incluíssemos o trabalho em nossa revisão de literatura.

Souza (2021) sustentou sua metodologia na abordagem qualitativa, na pesquisa documental e de campo, o instrumento de produção

de dados utilizado pelo autor foi o questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas, sendo aplicado através do *Google Forms*. O autor esclarece que a aplicação teve esse formato em função da necessidade do distanciamento social, em cumprimento aos protocolos de saúde advindo com a crise sanitária global provocada pela pandemia da Covid-19.

Os sujeitos participante da pesquisa foram estudantes do segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, campus Lábrea. O autor organizou sua análise de dados em três eixos: onde no primeiro contempla o diálogo e investigação no processo avaliativo; o segundo aponta a dinâmica da prática pedagógica avaliativa e por último verifica a coerência entre a prática avaliativa e o conteúdo curricular ministrado.

Em sua síntese conclusiva, Souza (2021) apresenta que existe documentos norteadores no contexto nacional e local, entretanto, a instituição não dispõe de um Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, que possa nortear as ações específicas para a realidade do campus lócus da pesquisa.

Constatou-se ainda que há uma predominância da Pedagogia Tradicional, legitimando-se nas provas, na forma de correção, no feedback e até na inconsistência entre o que era ensinado e cobrado nos exames. Segundo o autor não observou na prática o desenvolvimento de uma política pedagógica “produzida” na avaliação.

Para Souza (2021) através das respostas das/os participantes (sujeitos da pesquisa) é evidenciado a existência de professores que continuam usando, algo que ele denominou de “luzes opacas” de uma Pedagogia Tradicional e excludente do passado para olhar a educação do presente.

Outra contribuição que identificamos foi Melo (2018) com a pesquisa: Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás. Nesse trabalho observamos que o objetivo da autora foi “analisar as repercussões das avaliações de desempenho discente realizadas por meio do SAEB e dos resultados do IDEB e do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) na gestão escolar na rede estadual”. Melo (2018, p. 19)

O interesse pela pesquisa nasceu pautado nas experiências vivenciadas pela autora ao longo de sua vida profissional, onde a mesma teve a oportunidade de acompanhar as mudanças que ocorreram na rede de ensino de Goiás a partir da inserção das avaliações de larga escala.

Assim, ao acompanhar as mudanças ocorridas na rede a partir da implementação das avaliações externas em larga escala e do es-

tabelecimento do IDEB, surgiu o interesse de investigar sobre as políticas de avaliação em larga escala e sua interferência na gestão escolar na rede estadual de ensino de Goiás, sendo este o objeto de estudo desta Dissertação de Mestrado. Portanto, essa pesquisa encontra-se marcada por uma motivação pessoal, profissional e acadêmica e se propôs a investigar a repercussão das avaliações externas em larga escala na rede estadual de Goiás na visão dos diretores. (MELO, 2018, p. 19)

As inquietações que motivaram a pesquisa, trouxeram muitos questionamentos relacionados ao posicionamento dos diretores de escola frente aos resultados das avaliações em larga escala, e o problema principal do trabalho foi entender como a instituição do SAEB de forma censitária está influenciando a gestão escolar em Goiás?

Para Melo (2018) a divulgação dos resultados da prova Brasil por escola, apoiou comportamentos orientados para a comparação, competição, premiação e punição entre as redes de ensino e até mesmo entre os sujeitos.

Melo (2018) fundamenta sua pesquisa em uma abordagem qualitativa, por entender que essa lhe daria liberdade para reformular seu planejamento, caso julgasse necessário ao longo da vivência com a realidade estudada. O instrumento utilizado pela autora foi o questionário contendo questões fechadas e abertas, o mesmo teve um alcance de 52% de devolução respondidos por 519 gestores.

Em suas considerações finais, considera que a pesquisa mostrou que o Banco Mundial (BM) tem influenciado diretamente nas políticas neoliberais na educação a medida que vem impondo ao Brasil seus projetos e ações, utilizando dos financiamentos e assessoramento de projetos. Ressalta ainda que a educação que a educação imposta pelo BM, não compactua da perspectiva de qualidade referenciada pela Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014).

Outro aspecto apresentado por Melo (2018) foi a influência que o setor privado tem exercido sobre a educação pública, impondo suas formas de gerenciamento na educação, onde os resultados divulgados pelo IDEB, são utilizados para desresponsabilizar o estado pelos possíveis fracassos, passando essa responsabilidade exclusivamente as escolas na figura dos diretores e professores. O que segundo a autora é um processo acompanhado por uma política de controle, seleção e regulação das escolas.

Outro trabalho que faz parte desta revisão de literatura é o de Santos (2018), a proposta de pesquisa é investigar as estratégias, utili-

zadas pelos gestores escolares em torno dos resultados das avaliações externas nacional, estadual e municipal na rede de ensino de Garanhuns em Pernambuco.

O objetivo principal da pesquisa de Santos (2018) foi “analisar a relação que as equipes gestoras das escolas de ensino fundamental estabelecem entre os resultados das avaliações em larga escola e a definição de metas e objetivos de gestão escolar”. O campo de pesquisa foram três escolas do município de Garanhuns/PE, onde a pesquisadora utilizou como critério de seleção os resultados das avaliações de 2015, tendo como sujeito gestores, coordenadores pedagógicos e professores, totalizando 09 participantes.

No geral a pesquisa apresentada por Santos (2018) realiza uma análise crítica das avaliações em larga escala. Para tanto a autora traz todo contexto dos processos de redemocratização no Brasil no final da década de 1980, resultando na elaboração e sanção da Constituição Federal de 1988. Santos (2018, p. 16) “o Brasil havia alcançado algumas conquistas em relação às propostas de cunho democrático, uma vez que com os processos de redemocratização, foi elaborada e sancionada a Constituição Federal de 1988”.

A autora chama a atenção para a necessidade de tornar as instituições mais democráticas e conseqüentemente a gestão se torna um mecanismo de democratização. No entanto logo seguido ao período descrito por Santos (2018), como pós-redemocratização e reforma do estado, surgem processos que trazem consigo momentos conflitantes para a gestão educacional e escolar, onde a mesma é colocada entre o que seria elementos democráticos e gerencialistas.

Santos (2018) destaca o período das reformas na gestão educacional que o Estado brasileiro passou nos anos de 1990. De acordo com Camini (2013, p. 17), citado por Santos (2018), o objetivo dessas reformas foram “a modernização do Estado brasileiro” tendo como foco a adaptação à economia mundial, e ainda segundo a autora a realidade econômica do país não era nada animadora.

Nesse contexto, “durante os Governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passou por um processo, que culminou no aumento da dependência aos mecanismos internacionais, no sentido, da necessidade de ajuda externa para superação de crises”. (SANTOS ,2018, p. 16).

A autora passeia por toda a fase das reformas chamando atenção para a direção neoliberal tomada pelas políticas públicas no Brasil, apoiando-se aos processos de adequação a lógica do capital, justifican-

do como saída para a crise econômica pela qual o país passava. Todo esse processo trouxe consigo um novo modelo de escola e gestão educacional, pautada aos padrões de mercado nos moldes da administração e organização de empresas.

Ainda de acordo com Santos (2018) nesse novo contexto educacional, dois conceitos ganharam destaques: a gestão educacional, apresentando possibilidades de descentralização com a perspectiva gerencialistas e a avaliação que por sua vez vem centralizar e controlar os resultados, com ação direta nas tomadas de decisões, o que acaba gerando pontos conflitantes entre as duas apreciações, dentro mesmo cenário.

Para o desenvolvimento de sua pesquisa a autora fez uso da metodologia a partir da perspectiva histórico-dialética, com pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Santos (2018) aponta em seus resultados que o município de Garanhuns apesar de não ter avaliação em larga escala própria, participa das avaliações de ordens nacional e estadual. A autora aponta ainda o estreitamento curricular, a preparação intensiva para as provas, a responsabilização dos sujeitos e a descontextualizarão dos resultados.

De acordo com a autora, os participantes da pesquisa apontam como pontos positivos o caráter diagnóstico das avaliações, a possibilidade de resultados sistematizados com descritores claros e resultados passíveis de análise. Como conclusão geral, Santos (2018), refere que percebeu uma gestão ancorada nos resultados com criação de ranqueamentos e pressões externas por melhoria nos índices. Aponta ainda uma política de regulação e a avaliação em larga escala como componente essencial dessa política.

### **Prática Pedagógica como Instrumento de Melhoria para o Ensino**

Exercer a docência nos dias atuais, exige do professor muito além de uma formação em licenciatura, para que o efetivo processo de ensino e aprendizagem aconteça com qualidade, é necessário que esta ação seja realizada e pautada em contínua reflexão sobre a prática pedagógica do professor, “a maneira como fomos ensinados nem sempre acha guarida na prática pedagógica atual, exigida na sala de aula” (SILVA, 2019, p. 52).

A autora reforça a ideia da necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica exercida no interior das salas de aula, principalmente se, pensarmos que já caminhamos em percursos onde o

estudante precisa ser protagonista na construção do conhecimento. Dessa forma, “é necessário buscarmos novas formas de ensinar e aprender” (SANTOS, 2019, p.08).

Para Martins (2018), o contexto que vivenciamos é de intensas transformações na sociedade, e as mudanças apontadas pelo autor são resultados da “industrial cultural e tecnológica em que, os domínios da leitura e escrita se tornam cada vez mais exigidos” (MARTINS, 2018, p. 17).

E sua pesquisa o autor traz contribuições significativas com a investigação sobre as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores da rede municipal de Goiânia, tendo como ênfase o ensino e avaliação da escrita.

O trabalho possui uma abordagem qualitativa, com entrevista, observação e análise documental como instrumentos de produção de dados. Os sujeitos foram três professores que ministram aulas de Língua Portuguesa, para análise de dados foi adotado os pressupostos do interacionismo, onde tem como principal defensor Bakhtin (2010), tendo no Brasil seu interlocutor Geraldí (1996) e outros.

Em sua análise Martins (2018, p. 17), identificou nas falas dos sujeitos, bem como nas observações realizadas que “o ensino e a avaliação da produção escrita ainda estão voltados para a análise metalinguística e detrimento da epilinguística”. Como aprofundamento dos estudos o autor propõe que as futuras pesquisas possam trazer um olhar a partir do ponto de vista dos estudantes.

Com o entendimento e sob a perspectiva de buscar novas formas de ensinar é que Santos (2019) escolhe como objeto de sua pesquisa a prática pedagógica desenvolvida em aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a autora no contexto social, cultural e histórico que vivenciamos não há espaço para práticas de ensino nos moldes tradicionais.

As práticas tradicionais de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, distanciadas dos usos reais de linguagem, presentes nos contextos sociais, culturais e históricos, têm se tornado um abismo na relação dos estudantes com a língua portuguesa, uma vez que essas práticas pouco contribuem para que estes vejam um sentido para o que lhes é ensinado. (SANTOS, 2019, p. 16)

A autora observa que tais práticas continuam acontecendo no chão da sala de aula, mesmo sendo uma prática muito contestada por teóricos e estudiosos do assunto. No entanto, ainda de acordo com Santos (2019) essa não é uma atitude intencional e tão pouco falta de com-

promisso dos docentes, isso se dá em função simplesmente por desconhecerem outras formas de ensinar e aprender.

A investigação se desenvolveu no formato de uma pesquisa-ação, embasada no princípio do dialogismo e da responsabilidade de Bakhtin (2010). A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de Santarém no Pará, tendo como sujeito os estudantes de uma turma de 8º ano do ensino fundamental.

De acordo com Santos (2019, p. 8), para um “entrelaçamento entre as práticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, proposta pelas Atividades didáticas Integradas - ADIs. A autora considera que o estudo trouxe contribuições significantes para a ampliação dos saberes já adquiridos pelos estudantes agregando conhecimentos necessários para uma comunicação efetiva nos diferentes contextos sociais.

### **Considerações finais**

Finalizamos este texto sem pôr um ponto final na temática, contudo queremos registrar o quanto agregamos de aprendizado em nossas vidas de pesquisadoras iniciantes e além disso deixamos nossa humilde contribuição para estudos futuros.

Ao iniciarmos a pesquisa percebemos que ainda são poucos os estudos sobre Avaliação Externa associada a Práticas Pedagógicas na região norte e, a partir dessa realidade estendeu-se as buscas para as demais regiões do país. No entanto a realidade não é muito diferente, tento em vista o fato de que as pesquisas encontradas, retratam a temática, porém, de forma isoladas.

Além da carência por trabalhos no formato que pesquisado, constatamos que ao falar sobre o assunto avaliação do SAEB, os autores imprimem opiniões diversas sobre pontos positivos e negativos para educação brasileira, principalmente no que diz respeito a interferência direta no modelo de gestão educacional adotada no cotidiano escolar.

Sobre a temática práticas pedagógicas, o cenário é de uma concordância entre os autores sobre a adoção de uma prática mais reflexiva, sobre um ensino e aprendizagem que tenha significado para os sujeitos envolvidos no processo. Realidade que exige uma postura de contínua formação docente.

Sendo assim, consideramos uma necessidade de que haja mais pesquisas sobre a temática, por entender que a mesma ocupa uma posição importante no pilar de uma construção solidificada do conhecimento, bem como a contribuição para melhorias necessárias no cenário da educação em nosso país.

## Referencias

LEOPOLDO, Renata Alves. Avaliação e formulação de políticas públicas: estudo em uma escola no município de São Bernardo do Campo. Orientador: Manuel Tavares. 2020. 92 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINORTE, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2475/2/Renata%20Alves%20Leopoldo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LUSTOSA, Laene Ascenso. Um estudo sobre o plano amostral do Saeb. Orientador: Marcel de Toledo Vieira. 2020.164 p. Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12191/1/laeneascenso.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MANCINI, Marisa Cotta; SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 10, n. 4, p. 361-472, dez. 2006. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-35552006000400001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfts/a/4SXvxPYFB3GWs4V4s3vz7kN/?lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MARTINS, Cláudio Rodrigues. Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática. Orientadora: Maria Aparecida Lopes Rossi. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Catalão, 2018. Disponível em:<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8260/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Cl%c3%a1udio%20Rodrigues%20Martins%20-%202018.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PEREIRA, da Silva Melo, Viviane. Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás. Orientadora: Lúcia Maria de Assis. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8565/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Viviane%20Pereira%20da%20Silva%20Melo%20-%202018.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SANTOS, Eucinei Janete Costa Coelho dos. Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual – discursiva. Orientador: Heliud Luis Maia Moura. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação Santarém, 2019. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Dissertacao\\_AtividadesIntegradas-deOralidade%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Dissertacao_AtividadesIntegradas-deOralidade%20(1).pdf). Acesso em: 25 nov. 2021.

SANTOS, Josefa Roberta Roque dos. Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais. Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em : <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32825/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Josefa%20Roberta%20Roque%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em : 01 nov. 2021.

SCHERER, Daniele Severo. Diversidade e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita: crítica vygostskyana do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Orientador: Tamara Cardoso Sodré. 2020. 105f. Dissertação (mestrado)- Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4959/5/Danielle\\_Severo\\_Scherer\\_2020.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4959/5/Danielle_Severo_Scherer_2020.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Vera Lucia Reis da. Docentes universitários em início de profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária. 1. ed. Curitiba. PR: CRV, 2019.

SOUZA, Elias Bezerra de. Avaliação da aprendizagem: o que dizem os estudantes do ensino médio técnico integrado do IFAM, campus Lábrea – Amazonas. Orientadora: Eliane Regina Regina Martins Batista. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidade) – Universidade Federal do Amazonas. Humaitá. 2021. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8342/7/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_EliasBezerra\\_PPGECH.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8342/7/Disserta%c3%a7%c3%a3o_EliasBezerra_PPGECH.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERIORIZAÇÃO DA UFAM: desafios e contribuições do IEAA

Vera Lúcia Reis da Silva  
Eliane Regina Martins Batista  
Simône de Oliveira Alencar

## Introdução

Na última década para fazer frente ao desafio histórico da inclusão educacional em nível superior, o Brasil implantou a maior política de expansão do ensino superior público. O Estado do Amazonas foi contemplado através da interiorização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com a instalação *decampi* universitários em cinco municípios, dentre eles está o Vale do Rio Madeira, no município de Humaitá, que abriga o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), consolidando a presença do ensino superior público federal no cenário em causa.

Partindo desse pressuposto, este artigo tem como objetivo principal registrar as contribuições do IEAA na formação de professores pedagogos no contexto da interiorização da UFAM. Notadamente, nos referimos ao contexto da expansão do ensino superior que chegou ao sul do Amazonas para efetivar de forma contínua e permanente seis cursos presenciais que atendessem as necessidades formativas de estudantes para atuarem em diversas áreas do conhecimento como profissionais graduados, dentre estes o de licenciatura em Pedagogia.

A instalação da universidade trouxe grande contribuição e perspectivas para o desenvolvimento científico, tecnológico e social e despontou como um investimento público que tem beneficiado a população e promovido desenvolvimento socioeconômico da região por meio de uma melhor oferta de profissionais para atuação no mercado de trabalho.

Diante da histórica desigualdade social brasileira, a formação profissional em sentido amplo em nível de ensino superior se configura como direito humano universal, historicamente inacessível para grande parcela da população, em particular a menos favorecida econômica ou financeiramente, que habita o espaço histórico e geográfico afastado

dos grandes centros como o interior amazônico, o que é demonstrado pelos dados oficiais dos órgãos responsáveis.

De acordo com o diagnóstico do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001), a educação superior na época enfrentava sérios problemas que se agravariam se não fosse estabelecida uma política que promovesse sua renovação e seu desenvolvimento.

O atual Plano Nacional de Educação reafirma a necessidade de ampliar e fortalecer a estrutura pública de ensino superior no interior do Brasil com destaque para a região Amazônica, considerando a necessidade de atender ao objetivo constitucional de redução das desigualdades regionais do país, resultado de séculos de omissão e abandono pelo poder público.

A metodologia para coleta e análise dos dados apresentados e discutidos neste texto é de fonte documental e baseando-senas memórias das autoras, por estas narradas, faz-se a análise crítica, considerando a complexidade em que o contexto da expansão e da interiorização se efetivou.

Diante do exposto, neste artigo focaremos um breve panorama do processo de interiorização da UFAM; a implantação do IEAA nesse contexto; e um olhar mais aproximado dos desafios e contribuições frente o investimento público no ensino superior para o sul do Amazonas.

## **O Processo de Interiorização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**

A Universidade do Amazonas, denominação inicial, marcou o processo de interiorização, mesmo que esporadicamente, a partir da segunda década de 1970 com a implantação de polos em municípios geograficamente estratégicos, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Humaitá e Itacoatiara. Estes teriam a efetivação como Unidades Permanentes, décadas depois.

Em comemoração a efetivação da agora denominada Universidade Federal do Amazonas, em 2016 a então Reitora, professora Márcia Perales Mendes Silva, na solenidade dos 10 anos do Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB) de Coari resumiu o processo da efetiva interiorização da Universidade destacando a importância de políticas públicas para este processo:

A UFAM está em Coari há 40 anos, mas era um modelo diferente desse adotado nos últimos dez anos. Antes, nós tínhamos uma

estrutura em que oferecíamos, primeiramente, cursos de extensão. Depois, passamos a oferecer cursos de graduação. Nessa antiga estrutura, os professores se deslocavam até o município com disciplinas modulares e retornavam a Manaus. Há dez anos isso tomou outro rumo e esse rumo é fruto de uma política pública federal. Essa política estabeleceu como prioridade a democratização do acesso à Universidade Pública, especialmente a Universidade Federal. Estabeleceu também como de extrema relevância que esse acesso mais democrático fosse iniciado pelo interior dos diversos estados. A Universidade Federal do Amazonas foi muito competente, à época, e conseguiu fazer com que, no Estado do Amazonas, cinco novos campi fossem criados. Os três primeiros em Coari, Humaitá e Benjamin Constant, em 2006, e os dois últimos, em Itacoatiara e Parintins (UFAM NOTÍCIAS/ ISB, 2016).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, outra diretriz foi propulsora para os primeiros passos da interiorização da Universidade, a Portaria Ministerial n.º 752 de 02 de julho de 1997, que dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora da sede. No entanto, vencendo os desafios financeiros, geográficos e amazônicos, esta já havia iniciado o seu processo de institucionalização nos interiores.

A Portaria Ministerial sobredita, atendendo o inciso 1º e 4º do Artigo 62 da LDB 9.394/1996 que trata sobre a formação em nível superior dos professores para atuarem na educação básica, proporcionou a UFAM em parcerias com a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação da capital e do interior do Estado (SEMED), ofertar cursos de graduação modular, isto é, em períodos de férias aos professores da rede pública de ensino de vários municípios do Amazonas, com o Programa de Interiorização da Graduação (PROING) e o Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública (PEFD/RP).

Por meio do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior (2004-2006) e com a aprovação do Programa UFAM MULTICAMPI, em 2007, a interiorização da UFAM se consolidou e apresentou características diferentes das do início do seu processo.

Os avanços da UFAM nesta direção foram intensificados a partir de 2005, com a implantação do Programa Ufam Multicampi – uma iniciativa do Governo Federal/MEC –, que propiciou uma verdadeira ruptura entre o modelo anterior de interiorização e o modelo atual. Enquanto o primeiro permitiu o oferecimento de cursos de

graduação no interior do estado, por meio de disciplinas modulares – realizadas majoritariamente em parceria com o poder público municipal, com o saldo, entre 1980 e 2005, de mais de seis mil novos profissionais –, o modelo atual criou uma estrutura acadêmica própria e permanente nos municípios de Coari, Humaitá, Benjamin Constant, Itacoatiara e Parintins. (SILVA; SCHERER 2010, p. 260).

A criação das Unidades Acadêmicas significava que a UFAM deixaria de se fazer presente nos interiores do Estado apenas em determinados períodos, como ocorreu no início quando começou a dar passos importantes para seu processo de interiorização, e passou a atuar de forma permanente, com cursos regulares. Com a atuação permanente das Unidades Acadêmicas, o acesso ao ensino superior público vai deixando para trás a incerteza do sonho e começa a fazer parte do projeto de vida das pessoas para a qualificação profissional.

No processo de interiorização, percebemos movimentos de contradições. De um lado, verificamos a busca e a luta pela democratização do ensino superior no Estado, de outro, a precarização do trabalho docente em função da sobrecarga e das condições materiais de trabalho.

Entretanto, vale ressaltar a importância da consolidação das cinco Unidades Acadêmicas Permanentes, pelos benefícios em vários aspectos que estas trazem não apenas para os municípios polos, mas aos demais que perfilam em seu entorno. Portanto, consideramos uma conquista não só para a população amazonense quer seja da zona urbana, rural, mas até de outros Estados da federação.

## **A implantação do IEAA no contexto da interiorização da UFAM**

Em breve retrospectiva registramos que a implantação do IEAA, depois de toda a trajetória da UFAM e de todos os trâmites burocráticos exigidos para a efetivação de forma legal acontecer, em 2006, o Instituto passou a funcionar tornando-se uma realidade para o acesso ao ensino superior de jovens adultos que vivem em um contexto geográfico adverso, como é o caso da região sul do Amazonas.

Para muitos estudantes que já haviam sido aprovados no vestibular, no primeiro dia de aula, assim como para os docentes e técnicos concursados, que fixaram residência no município para exercerem suas atividades profissionais, esse momento poderia ser assim expressado “a vida começa hoje”. Este dia marcante, o primeiro dia de aula, em uma universidade pública federal, em um rincão do país, foi em 4 de

novembro de 2006, na rua 29 de Agosto, 786, bairro Centro, na cidade de Humaitá/AM.

Vale ratificar que antes desse processo, a então Universidade do Amazonas (UA) já marcava presença no interior, mas de forma pontual e esporádica. De acordo com Alencar (2018) e Batista (2010) a instituição chegou a primeira vez em 1996, com a implantação do Centro Universitário de Humaitá por meio do Termo de Convênio celebrado entre Prefeitura Municipal e a própria Universidade. Sua atuação no município começou com atividades de extensão, oficinas e minicursos.

Em 1997, no Centro Universitário de Humaitá, iniciou um curso de Licenciatura em Matemática e um de Língua Portuguesa, pelo PROING, direcionado aos professores da rede estadual dos municípios de Humaitá, Manicoré Borba e Novo Aripuanã. As aulas de graduação eram realizadas nos períodos de férias da educação básica.

Em 1999, ofertou o curso de Licenciatura em Geografia e Ciências Biológicas pelo PEFD/RP, disponível aos professores dos municípios supracitados. Em convênio com a Prefeitura Municipal de Humaitá, em 2000, a Universidade, ofertou um curso de Pedagogia, atendendo 55 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

Em 2002, também pelo PEFD/RP, ofertou no Centro Universitário de Humaitá um curso de Licenciatura em Matemática, um de Licenciatura em Geografia, um de Ciências Biológicas, direcionados aos professores da rede estadual de ensino dos municípios de Humaitá, Manicoré, Novo Aripuanã, Borba, Apuí, Boca do Acre e Barreirinha.

Nesse espaço histórico-social de 1997 a 2005 visualizamos a presença e a importância da Universidade nos municípios sobreditos. Em 25 de novembro de 2005, o Centro Universitário de Humaitá, recebe o nome de Campus Universitário do Polo Vale do Madeira, em preparação aos cursos que seriam posteriormente oferecidos, o de Licenciatura em Pedagogia; Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa; Ciências: Biologia e Química; Ciências: Matemática e Física; e Bacharelado em Engenharia Ambiental e Agronomia.

Em 2006, pela Resolução n.º 028/2006/CONSUNI, o Campus Universitário do Polo Vale do Madeira denominou-se Instituto de Agricultura e Ambiente. E em 2009, por meio da Resolução n.º 011, do Conselho de Administração (CONSAD), foi alterado para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA).

E a Universidade através do IEAA, de forma bem atuante no trato à formação de novos profissionais, em 2009, formou uma turma de

História pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em segunda licenciatura, atendendo a demanda de professores da rede estadual e municipal de Humaitá e Manicoré. Como o Instituto não dispunha desse curso, os professores formadores se deslocavam de Manaus para ministrarem as aulas. Carvalho et al (2017, p 31), afirmam que:

Devido à grande dimensão geográfica e características peculiares (sistema fluvial e quase nenhuma comunicação rodoviária), o Estado do Amazonas apresenta limitações nos meios de transporte, sendo o acesso aos municípios realizados por via aérea (29%), aérea + táxi aéreo (6%), aérea + fluvial (14%), fluvial (34%) e rodoviário (17%). Para a maioria dos municípios o acesso por via aérea é realizado por única empresa de voo regular no nosso Estado, trazendo como consequência o elevado custo da viagem e dificultando o gerenciamento das ofertas de turmas para determinadas regiões do estado.

Embora a formação possa ser aligeirada, destacamos que o anseio de galgar um curso superior, mesmo em segunda licenciatura, leva os/as amazônidas a se esforçarem muito mais, pois a avidez por novos conhecimentos conduzia os estudantes a maior dedicação aos estudos, às leituras, às disciplinas ofertadas, mesmo com as dificuldades que o contexto apresentava. Ainda, no âmbito do PARFOR, em 2010, formou uma turma de Pedagogia, em primeira licenciatura, com 15 alunos, dos quais 12 cursistas eram professores da zona rural.

No ano em que a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá celebrava seus 10 anos, em 2016, a diretora do IEAA na época, fez uma breve retrospectiva do Instituto, afirmando que:

De 2006 a 2016 muitas coisas aconteceram. Eu sou da primeira turma de servidores. Quando chegamos aqui [Humaitá] só tínhamos um prédio com seis salas de aula para ministrarmos seis cursos de graduação, com 50 alunos cada. Os laboratórios eram improvisados, com poucos equipamentos, e não havia docentes suficientes para as disciplinas. Mesmo com todas essas dificuldades de infraestrutura, não desistimos. Hoje temos dois blocos novos, e outro em conclusão, 27 laboratórios, 19 salas de aulas, além da ampliação do quadro de servidores e terceirizados. Permanecemos com seis cursos de graduação, mas avançamos na implantação de duas pós-graduações *stricto sensu*: Ciências Ambientais e Ensino de Ciências e Humanidades. Somos o único Instituto com duas pós-graduações, em relação aos outros *campi*. Tudo conquistamos nos 10 anos, mas ainda não é suficiente, queremos mais. (UFAM NOTÍCIAS/IEAA, 2016).

Apesar dos avanços conquistados, observamos que o IEAA necessita da atenção da sede Manaus, os professores ainda não possuem salas adequadas de trabalho, os estudantes continuam sem um local apropriado para fazer suas refeições, estudos e pesquisas, dentre outras necessidades.

O corpo discente no primeiro semestre de 2021, de acordo com os dados cedidos pela secretaria do Instituto, registra-se em 1.152 (um mil, cento e cinquenta e dois) discentes matriculados nos seis cursos de graduação: 244 em Agronomia; 198 em Engenharia Ambiental; 191 em Licenciatura Ciências: Biologia e Química; 110 em Ciências: Matemática e Física; 189 em Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e 220 em Licenciatura em Pedagogia.

Formar professores em contextos amazônicos representa um grande desafio, haja vista as distâncias geográficas e os meios de locomoção que a região apresenta, no entanto, representa também, a inclusão em nível superior nos interiores do Estado do Amazonas.

### **Desafios e contribuições do IEAA na formação de professores pedagogos: memórias narradas pelas autoras**

Mediante a necessidade de se instalar uma Unidade Permanente da UFAM no município de Humaitá, por ter sido considerado um polo estratégico para atender a demanda formativa da população do sul do Amazonas, a expansão do ensino superior e, conseqüentemente, a interiorização desta instituição, trouxe novas expectativas nos aspectos educacional, social e econômico para esta região, até então desprovida do ensino superior de forma continuada.

Diante da concretização com a instalação do IEAA, em 2006, portas se abriram para quem alimentava a esperança de não ficar estagnado ou no ócio em relação aos estudos de ensino superior, com perspectiva de ter uma formação legitimada nos âmbitos de uma universidade pública federal. Essa possibilidade se estendeu não só aos municípios de Humaitá, mas aos do seu entorno e, recentemente, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o IEAA tem recebido estudantes oriundos de outros Estados brasileiros.

O início das atividades acadêmicas, por conta do processo que requeria certa urgência, o prédio que abrigou por anos o antigo Projeto Rondon foi utilizado, mesmo que de forma precária, mas foi uma opção para pôr em marcha pela UFAM o Programa de Expansão e Interiorização das universidades públicas federais.

De acordo com o Grupo de Trabalho Interministerial designado pelo governo federal, com a função de analisar a situação e apresentar plano de ação, objetivando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2003), a precariedade foi mencionada no Relatório da Comissão responsável em fazer a Análise sobre a Expansão das Universidades federais, de 2003 a 2012.

Entre os apontamentos levantados nos questionários, destacam-se principalmente as condições de infraestrutura física e de pessoal, no período pré-Reuni, em que se encontravam as universidades federais, oriundas de um longo processo de falta de investimento do governo federal, agravado no final dos anos 1980 e toda a década de 1990. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2012, p. 30).

Este relatório retrata a realidade das universidades federais. Contudo, a necessidade da UFAM em contribuir com mudanças da realidade local e promover a equidade entre os cidadãos do Estado, era imperativo. E como resultado do empenho e esforço da comunidade universitária para a efetivação da política de expansão do ensino superior, o ano de 2005 representou um marco no tocante às medidas adotadas referentes as propostas de adequação dos projetos de interiorização, resultando na “UFAM Multicampi”.

Essa tomada de decisão foi um ponto demarcador que fez a diferença na vida não só de jovens recém-saídos do ensino médio, quanto na de pessoas mais adultas que há anos viviam fora de uma sala de aula, pois além das questões geográficas, entre outras, estava a econômica. Os que tinham melhores condições, teriam que se deslocar para a capital ou para os centros mais desenvolvidos em busca do objetivo de fazer uma faculdade, enquanto os de menor poder aquisitivo ficavam à margem desse processo.

Frente ao gigantismo geográfico do Estado do Amazonas e à dispersão da população ao longo dos rios, ousou-se implantar a UFAM Multicampi e, assim, transformá-la, realmente, em uma universidade amazônica. Por meio da implantação de cinco novas unidades acadêmicas, nos municípios de Benjamim Constant, Humaitá, Coari, Itacoatiara e Parintins [...]. (UFAM, 2005).

A criação desses *campi* foi muito importante, pois o processo de interiorização representou a descentralização de oferta de vagas da

capital e, assim, esses interiores passaram a ser valorizados com a presença da universidade pública federal em seus espaços territoriais.

Diante de todo o contexto expansionista que viabilizou a interiorização, surgem os desafios que requeriam esforços significativos no processo. Dentre os desafios, podemos enumerar os que mais impactaram de forma positiva ou negativa, mas, certamente, foram propulsores para tomada de decisão pessoal, individual ou coletiva sobre questões que diziam respeito para aquele momento tão desafiador para todos.

## **Os desafios mais emergentes do contexto em pauta**

O cenário da interiorização, segundo Silva (2019), revelou um fato marcante da expansão, proporcionando um número expressivo de novos estudantes que pela diversidade econômica, social e cultural, se caracterizava pela heterogeneidade.

Podemos inferir que este foi um desafio a ser superado não em um prazo curto de tempo, mas que requeria por parte destes e de seus professores maior empenho, dedicação e compromisso com a formação. Por outro lado, tínhamos o desafio em relação aos professores, pois era necessário investimento pessoal e institucional na formação continuada e no desenvolvimento profissional docente, haja vista que, a realidade mostrava a ausência da cultura universitária tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Entre esses últimos, havia os com pouca ou nenhuma experiência na docência, nem na educação básica, tão pouco na educação superior, apenas a de estudantes de pós-graduação. De acordo com (ZABALZA, 2004, p. 145) “[...] parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

Também, se despontava como desafio a questão da infraestrutura da instituição, pois a situação da estrutura física, atingia o andamento e funcionamento acadêmico-pedagógico. Para atender o programa expansionista, Silva (2019, p. 24) pontua que,

[...] nem todas as universidades federais dispunham, num primeiro momento, de estruturas adequadas para a efetivação da expansão, principalmente, da interiorização, pois a falta de bibliotecas, de laboratórios condizentes com o nível de ensino, as condições de trabalho oferecidas aos seus profissionais e as condições de estudo deixaram as marcas da improvisação pela urgência do Programa [...].

Estas situações, por certo, causaram impacto, em especial, para os professores que ao assumirem a docência no ensino superior esperavam uma realidade mais favorável para o desenvolvimento do trabalho docente, condizente com o nível de educação que estava sendo proposta nos documentos oficiais.

Aliada a esta realidade, outros fatores fizeram com que não poucos professores desistissem de exercer a docência no IEAA. Alguns movidos pelo sentimento da ausência do convívio familiar, outros sentiram a falta de ambientes sociais e culturais que o município não dispunha para atender as necessidades dos que vieram de cidades mais estruturadas nesses setores, também, a logística para a comunicação com a precariedade da internet que não atendia a demanda necessária. Tudo isto, atrelado as condições geográficas, foram aspectos desafiadores que para alguns não foi possível reverter.

Esses e outros desafios fizeram parte do contexto vivenciado, principalmente, pelos professores que fizeram parte da primeira turma de docentes que assumiram suas funções como servidores públicos federais, na condição de docentes universitários do IEAA/UFAM. Pesquisa realizada por Rodrigues, Batista e Silva (2012) confirmam que os desafios relacionados com a localização, infraestrutura, recursos pedagógicos, condições de trabalho, despreparo dos estudantes foram evidentes e recorrente nas falas dos professores participantes da pesquisa.

Também, uma questão que passa a ser preocupante apontado por Araújo (2007) e Batista (2010) é a fixação de doutores na região amazônica, após alguns meses e até anos de trabalho pedem exoneração ou transferência para outras universidades do país, essa é uma questão que ainda precisa ser pensada seriamente pela instituição para propor estratégias de fixação desses profissionais nas diferentes localidades amazônicas.

Não podemos omitir a importância da resiliência para a superação dos desafios em momentos que o ser humano se depara com situações adversas que, muitas vezes, surgem inesperadamente. No caso de docentes do ensino superior, algo precisa ser feito frente aos desafios que vão desde as condições de trabalho ao bem-estar físico e emocional, como se percebe nesta memória narrada.

O fator de fortalecimento da resiliência foi superar todas as limitações e dificuldades desde a primeira turma que, muitas vezes, com poucos docentes e instalações precárias, tínhamos de ministrar as aulas no prédio da UEA e, atualmente, com a pandemia da COVID-19 a falta de infraestrutura e logística para os estudantes e

professores realizarem alguma atividade chega a causar mal-estar docente.

Mediante a evidente realidade com que se deu a expansão e interiorização do ensino superior no sul do Amazonas é possível, ainda, percebermos que os desafios podem emergir em qualquer tempo ou espaço, de forma e maneira diferente como expressado por mais uma fala de uma das autoras.

Meu desafio inicial foi com as condições do município que não dispunha de casas para alugar e atender os primeiros servidores. Os professores, na maioria, vieram de outros lugares e precisavam de um espaço que pudessem chamar de seu, mesmo que fosse temporariamente, mas era difícil encontrar. Além das estruturas físicas, começando pelas salas de aula que se resumiam em seis, e me vem na memória a minúscula e única sala para uso dos professores. Era preciso fazer rodízio! Mas, sobrevivemos para contar e fazer parte dessa história.

Diante de tudo isto, é possível visualizar as contribuições que esse processo proporcionou para o bem-comum de uma população, anteriormente, à margem de um nível de ensino que formasse profissionais para atender as necessidades de uma sociedade que tem os mesmos direitos e deveres garantidos constitucionalmente.

### **As contribuições em evidência**

Apesar dos diversos desafios vivenciados na formação de professores pedagogos, a criação do curso de Pedagogia representou possibilidades antes sequer imaginada para os cidadãos de Humaitá e do Sul do Amazonas, podemos indicar que as contribuições envolvem três aspectos: político, profissional e social.

Ao longo dos anos os moradores do interior do Amazonas não tiveram as possibilidades reais de ingressarem no ensino superior, não por desinteresse ou motivação, faltava-lhes o básico, uma instituição pública de ensino superior implantada nos diversos municípios para que pudessem ter a possibilidade de acesso e permanência neste nível de ensino.

A realidade vivenciada por muitos, fez parte da história de uma das autoras, como retratada nanarrativa:

Como humaitaense e filha de pescador, hoje tenho a certeza, que muitas pessoas como eu, não tinham a oportunidade de se deslo-

car para a UFAM em Manaus para fazer a graduação, devido as condições de vida financeira. Hoje, podem estudar, ter acesso e permanência ao ensino superior com a consolidação do IEAA/UFAM, conquista imensurável para os cidadãos do interior do sul do Amazonas que viveram à margem deste direito social por quase um século.

A desigualdade deixa marcas negativas na vida das pessoas, mas vozes não podem se calar, isto evidencia que o aspecto político, aqui entendido como o espaço de poder, de luta, de conflitos e tensões presentes no tecido social (MOUFFE, 2003, 2015), se configura com ações concretas que asseguram o direito de todo cidadão. A educação básica e superior, não foi priorizado nas demandas dos governantes por muitos anos, deixando à margem deste direito muitos cidadãos amazonenses, mas já se vê com mais nitidez as conquistas, muito embora com anos de atraso.

O cenário de exclusão estava traçado e as possibilidades destes brasileiros de sonhar com uma graduação pareciam remotas. Contudo, podemos afirmar que a maior contribuição da criação do IEAA/UFAM foi garantir o direito assegurado na Constituição de 1988 e na LDB de 1996a todos os amazonenses acesso e permanência ao ensino superior.

O aspecto político demonstra que o direito à educação superior se tornou possível por meio da política de expansão do governo federal que foi assumido pela UFAM, sendo possível criar o IIEE e garantir este direito ao ofertar os cursos de bacharelado e licenciatura, dentre os quais o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia desde a sua criação assegurou a muitos professores que atuavam no magistério a formação adequada, além de garantir aos jovens saídos do ensino médio a formação para magistério da Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Educacional. Assim, a formação se desenvolvia em quatro anos e meio, com atividades acadêmico-científicas, culturais e complementares.

No início o funcionamento era precário, pois não havia estrutura física e materiais necessários para uso dos professores e estudantes, as seis salas eram destinadas aos seis cursos oferecidos, que no ano subsequente receberia novos ingressos; a biblioteca era incipiente e não havia local adequado para os estudos, do mesmo modo que não havia salas de trabalho para os professores.

Apesar dos desafios o curso de licenciatura em Pedagogia já contribuiu com a formação de mais de 200 profissionais, assegurando aos professores que já atuavam na educação, sem a formação adequada, o

direito de exercer a profissão de forma legitimada e preparou novos pedagogos para atuar na docência e na gestão educacional na rede pública municipal, estadual e particular.

No aspecto profissional é inegável a contribuição do curso de Pedagogia que definiu metas e estratégias formativas para possibilitar aos egressos, como no pensamento de Rios (2008), uma formação técnica, ética, política e estética, dimensões essenciais da formação. Consideramos que sem estas características não é possível formar professores pedagogos comprometidos com uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. Assim compreendemos que é possível formar profissionais enquanto intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), pois são responsáveis pela construção da sociedade.

A exemplo disso, uma das autoras deste texto, traz em seu currículo, as marcas da importância da UFAM para sua formação acadêmica e profissional, mesmo antes de ter uma Unidade Permanente no município. E menciona em sua memória, que:

Uma das contribuições, destaco a possibilidade de contribuir na casa em que me formei (graduei) e com aqueles que (como eu) por opção ou por falta desta, decidiram estudar no IEAA. Minha graduação em Pedagogia pelo PEFD/RP é fruto do processo de interiorização da UFAM, e isto suscita em mim o sentimento de orgulho, alegria e compromisso. Orgulho de, mesmo em condições adversas da graduação (em 2002), ser aprovada em dois concursos públicos para dois Institutos desta Universidadeem 2009, este resultado foi sinal da importância do curso para minha formação inicial. Alegria de fazer parte do corpo docente do IEAA minha instituição formadora e, compromisso por ter dentro de mim a responsabilidade de lutar em prol da concretização da democratização do ensino superior no meu município.

Esta memória demonstra que temos uma formada pela Instituição que agora forma seus concidadãos na condição de docente do quadro permanente. E as contribuições vão além, pois dos professores pedagogos, egressos do curso, que já atuam na rede pública e privada, há um número expressivo que já concluiu cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), os quais vem contribuindo para a melhoria da qualidade da educação não só no município de onde são oriundos, mas em outros Estadosdo país.

Entendemos que com a formação em Pedagogia háuma esperança que se renova.Os professores pedagogos têm a possibilidade de educar as novas/futuras gerações com compromisso e responsabilidade

profissional e ética para os enfrentamentos de uma sociedade que se mostra segregada, preconceituosa e desigual.

A esperança é aqui entendida na perspectiva de Paulo Freire (1992), enquanto necessidade ontológica que se realiza na prática para se tornar concretude histórica, portanto, os nossos esforços nesta década e meia, enquanto formadores no curso de Pedagogia caminha nesta direção no projeto de formação de professores pedagogos.

Nessa direção, podemos dizer que por toda essa trajetória da educação superior proporcionada pela UFAM, temos frutos desse investimento. O sonho que parecia distante ou até impossível foi concretizado por uma de nossas autoras ao ter o contentamento de trazer à memória um fato interessante, conforme sua narrativa:

Posso afirmar que profissionalmente alcancei os objetivos que vislumbrava quando ainda era aluna do curso de Pedagogia. Ao ver uma de nossas professoras chegar para ministrar as aulas da disciplina de História da Educação, me enxergava nela, em sua postura, sua seriedade e rigor. Projetei o sonho de ser professora do magistério superior naquele dia! Fato que comentei com uma colega que me disse, “vai sonhando amiga”. E hoje aqui estou, com 24 anos de magistério dos quais quase 14 anos de IEAA/UFAM, trabalhando na área da professora que despertou minha profunda admiração e respeito, isto me lembra muito as palavras de Freire que jamais devemos negar a quem sonha o direito de sonhar!

Diante desse fato, põe-se em relevo a importância da contribuição para a formação profissional. Reside no aspecto profissional, do curso de Pedagogia e do IEAA/UFAM, o compromisso à medida em que projetamos e envidamos esforços para formar profissionais que não se acomodem diante das desigualdades, que não se intimidem diante das frustrações por falta de recursos e estrutura física para seu trabalho. Contudo, que não se habituem à mesmice de uma prática repetitiva; que não se acostumem com desmandos na escola e nas secretarias de educação. Isto vem exigindo dos professores a proposição e efetivação de constantes curso de formação continuada, no sentido de dar conta de aprofundar aspectos que vem ganhando atenção na prática pedagógica dos professores pedagogos.

Também no aspecto do desenvolvimento profissional, a Instituição vem contribuindo com a qualificação de seus docentes, como se percebe em mais esta memória narrada.

Mesmo na situação de precariedade de trabalho e estudo no IEAA, considero como contributoda interiorização da UFAM na formação

cultural e científica da sociedade, tarefa indispensáveis para outras conquistas. Após minha graduação em Pedagogia, ingressei como docente no IEAA apenas com esse título de graduada. Mas, esta me proporcionou a oportunidade de nela fazer o mestrado e o doutorado. Atualmente, contribuo com o ensino, pesquisa, extensão e, também, sempre me disponho a contribuir na área administrativa.

Ao olhar para o perfil profissional que foi pensado no projeto de formação de Pedagogia, ainda, é possível destacar a contribuição social. Os professores pedagogos vêm contribuindo com a educação de pessoas desde a mais tenra idade, na orientação e coordenação pedagógica de escolas públicas e privadas. Além disso, há duas escolas particulares na área da Educação Infantil que foram criadas/credenciadas por egressas do curso de Pedagogia; há coordenadores e formadores em cursos de formação continuada; vários ingressaram no magistério público federal, municipal e estadual.

E assim estes professores pedagogos vem assumindo o compromisso ao se graduarem em Pedagogia no IEAA/UFAM, conforme indicado no objetivo maior proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC 2018, p. 20).

Formar pedagogos em condições de exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; na área de serviços e apoio escolar nos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação Profissional, Gestão Escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos didático-pedagógicos.

Entendemos amparadas nas palavras de Nóvoa (1992) que os aspectos profissionais e sociais estão imbricados já que a formação profissional não se aparta do pessoal e refletirá no social, o professor pedagogo é a pessoa e o profissional que convive no tecido social.

Ainda, no aspecto social podemos dizer que professores pedagogos, nossos egressos, ingressaram no mestrado em Ciências Ambientais e no mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades do IEAA/UFAM e, como pesquisadores realizaram pesquisas que vem contribuindo nas mais diversas áreas com as comunidades amazônicas, já que permitem uma reflexão científica sobre vários problemas e as possibilidades de mudança.

As pesquisas focalizam a formação continuada, a prática pedagógica, a educação indígena, educação ribeirinha, saberes tradicionais e educação científica, educação ambiental e sustentabilidade, saberes do-

centes, políticas formativas, alfabetização e letramento. Os resultados destas investigações científicas vêm produzindo reflexões, questionamentos e possibilidades de mudanças no contexto amazônico, portanto, há contributos para o avanço científico e desenvolvimento social da região e a melhoria da qualidade de vida.

Os professores pedagogos enquanto pesquisadores podem refletir e questionar cotidianamente a sua prática pedagógica, a gestão educacional e a manutenção/ financiamento da educação para assegurar aos estudantes o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade social. A partir de uma prática comprometida com a formação para a cidadania, ética, justa, ecológica e solidária.

### **Considerações Finais**

Na atualidade, há uma forte demanda social pela educação superior considerando sua importância para a promoção das capacidades e potencialidades humanas bem como o desenvolvimento científico, tecnológico, social e econômico em qualquer cenário social.

Dada a histórica falta de investimentos públicos do interior do Amazonas para a instalação de infraestrutura permanente para a população residente cursar o ensino superior, os interiores encontram-se em condições socialmente desfavoráveis em comparação com outros ambientes históricos e geográficos do Brasil, o que se configura pela omissão do Estado em ofertar o ensino superior e que atua historicamente com tratamento desigual entre brasileiros, o que é vedado pelo atual ordenamento jurídico pátrio, a Constituição Federal de 1988.

A instalação do *Campus Vale* do Rio Madeira, que abriga o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, é uma conquista da sociedade amazonense e em particular humaitaense, que impacta positivamente sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional dos habitantes que necessitam cursar o ensino superior público, notadamente, em relevo, o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Educacional que veio suprir a necessidade de profissionais na área da educação, possibilitando melhores indicadores de qualidade do processo educacional. Atualmente, temos egressos atuando na rede pública municipal, estadual e privada não só no município local, mas em outros circunvizinhos e de outros Estados. Também, temos egressos na rede federal de ensino, o que para nós formadores são frutos de um árduo e dedicado trabalho.

A Universidade Federal do Amazonas, por meio do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, desde sua instalação em 2006,

tem contribuído positiva e significativamente com a formação, não só no sentido da profissão, mas na formação do cidadão para ser útil ao seu povo e a sua gente. Essa característica, por certo, exerce impacto positivo sobre a qualidade do sistema educacional da região e, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento socioeconômico, o exercício consciente da cidadania. Portanto, há motivos suficientes para que sejam ampliados os investimentos públicos para a consolidação de infraestrutura física, logística e de pessoal do IEAA como patrimônio público das atuais e novas gerações e, assim, os desafios que venham a surgir possam ser ínfimos frente as contribuições que esta instituição proporciona à sociedade.

## Referências

ALENCAR, Simône de Oliveira. **A precarização do trabalho docente do PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**. 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2018.

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. **Políticas públicas da educação superior no governo Lula: um estudo documental da política de expansão do MEC e seus rebatimentos na Universidade Federal do Amazonas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2007.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Docência do Ensino Superior: Histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, Lei 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Congresso Nacional, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

CARVALHO, T. B.; FERREIRA, I. J.; NETTO, S.; HARA, F. A. S. PARFOR: Um compromisso social da Universidade Federal da Universidade Federal do Amazonas. *In: PARFOR: Realidade e desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazo-*

nas. CARVALHO, T. B; FERREIRA, I. J. HARA, F. A. S.; NETTO, S. EDUA: Manaus, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Notas Ana maria Araújo freire. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1992.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre. Artmed. 1997.

INSTITUTO DE EDUCACÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Humaitá/AM, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília, 2012.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política.** v. 2. n. 3, p. 11-26, outubro de 2003.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote. Lisboa. 1992.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Áquila Oliveira.; BATISTA, Eliane Regina Martins.; SILVA, Vera Lúcia Reis da. Desafios na docência no processo de formação no contexto da interiorização da universidade no sul do Amazonas. *In: 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E GESTÃO DA UEPG.* Ponta Grossa/PR, 2012.

SILVA, MárciaPerales Mendes.; SHERER, Elenise Faria. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e sua inserção na sociedade amazônica. **Temporalis,** Brasília (DF). Ano 10, v. 20, jul-dez. 2010.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária.** Curitiba: CRV, 2019.

UFAM NOTÍCIAS. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente completa dez anos de implantação em Humaitá. 2016. Disponível em: <https://ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/6100-instituto-de-educacao-agricultura-e-ambiente-completa-10-anos-de-implantacao-em-humaita>. Acesso em: 10 jul. 2018.

UFAM NOTÍCIAS. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente completa dez anos de implantação em Humaitá. 2016. Disponível em: <https://ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/6100-instituto-de-educacao-agricultura-e-ambiente-completa-10-anos-de-implantacao-em-humaita>. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2006 -2015**. Manaus, 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: Possibilidade para o Ensino de Ciências na Educação Infantil<sup>7</sup>**

Thais de Souza Quirino  
Rosângela de Fátima Cavalcante França

## **Introdução**

O estudo “ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que se insere no tema “Ensino e ambiente” no Ebook -Perspectivas e desafios no ensino de ciências e humanidades do Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Humanidades, PPGECH-UFAM, é oriundo da investigação realizada no Mestrado acadêmico em Educação, na Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), a partir da problemática: Como foi elaborada e implementada a Proposta Curricular para o ensino de Ciências na Educação Infantil, em Humaitá-AM, na concepção de gestores e professores?. O trabalho foi desenvolvido com três professoras, e a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil de Humaitá-AM pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, totalizando quatro sujeitos, os quais são professoras da Educação Infantil no município de Humaitá-AM, os dados foram coletados no período de maio de 2021, com o objetivo de compreender o processo de elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil para o Ensino de Ciências, da formação e prática das professoras.

Considerando realizar um recorte da pesquisa para evidenciar os achados relativos à temática focalizada na pesquisa desenvolvida, será explicitado neste trabalho o desenvolvimento da Alfabetização Científica como possibilidade para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.

Na sociedade contemporânea, com as novas descobertas científicas e tecnológicas há necessidade de se trabalhar desde cedo a Alfabetização Científica no processo de escolarização, especialmente na perspectiva de que essas práticas saiam do modelo predominante nas escolas, centrados na memorização, repetição de conteúdos e desvinculadas dos diferentes contextos.

<sup>7</sup> Investigação finalizada na Universidade Federal de Rondônia, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado acadêmico em Educação(PPGE/UNIR), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2021.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: Das definições às possibilidades para a Alfabetização Científica**

Considerando os aspectos que caracterizam a Infância, podemos nos basear em Rosenau (2012), na medida em que a infância é síntese de múltiplas determinações, as quais interferem em sua própria concepção e construção, por isso, ela é marcada por relações sociais e de organização familiar da qual faz parte, sendo também outro determinante o momento histórico, durante o qual o perfil comportamental da criança sofre influências e se apresenta diferente em cada um deles.

Cada um desses momentos traz uma determinada configuração e marca para a criança, com isso o diagnóstico do professor em saber quem é a criança da atualidade é essencial.

Fazendo um pequeno aparato histórico desse perfil da criança segundo Rosenau (2012), verifica-se que até o final da idade média a criança era considerada um adulto em miniatura, ou, então, um ser ainda débil, que precisava se desenvolver até se tornar adulto e assim ser caracterizada como uma pessoa completa. Essa concepção é alterada somente no início da Idade Moderna, pois

Houve muitas mudanças e inúmeros avanços na educação infantil, especialmente na segunda metade do século XX e no início do século XXI. Por volta de 1910, escolas primárias foram criadas pelos anarquistas, também chamadas de escolas modernas ou de escolas racionalistas, voltadas somente para crianças, podendo estas ser filhas de operários ou ter outra origem social, como os filhos de profissionais liberais, de intelectuais ou de quem apresentasse interesse por uma nova educação. Xavier et al. (1994) relata que, nessas escolas, pessoas de diversas origens e situações sociais atuavam como professores, muitas delas com grande consciência política, tendo preocupações com os aspectos educacionais vinculados ao processo de transformação da sociedade em questão e com uma sociedade voltada às necessidades propriamente humanas. (ROSENAU, 2012, p. 27)

Atualmente, no século XXI, sabe-se que um dos grandes elementos da fase de vida de uma criança de 0 a 5 anos e 11 meses é o brincar, mas, ainda assim, algumas determinações sociais e culturais colocam essa prática em segundo plano. Esses elementos são exemplificados por Rosenau (2012) em diversas situações que são supervalorizadas em detrimento do brincar, como: o consumo como principal fonte de prazer; inércia provocado pelo excesso de televisão e programas ina-

propriados; sexualidade precoce através de músicas e comportamentos estimulantes; preocupação com a aparência em situações que as crianças se preocupam mais em sujar a roupa e despentear o cabelo, logo, não brincam.

Um marco significativo, apresenta-se na LDBEN - Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 6º, o qual destaca que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, e em seu art. 21, dispõe que a educação escolar se compõe de: I – educação básica, formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, conforme aponta Rosenau (2012, p. 49):

A infância era caracterizada, então, como objeto de cuidar, e não como objeto de educar, assim como aconteceu com as propostas de educação compensatórias nas décadas de 1970 e 1980. Com a LDBEN/1996, a educação infantil foi incorporada à educação básica e tivemos, oficialmente, no Brasil, a infância como objeto de educação. A partir dessa legislação, os municípios puderam transferir a educação infantil para a responsabilidade da Secretaria da Educação.

Em face dessa incorporação da infância como objeto da educação, no Título III, do direito à Educação e do Dever de Educar, da LDBEN (Brasil, 1996) em seu art. 4º, é estabelecido como dever do Estado a educação escolar pública, a garantia da Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, e no seu art. 18, determina que aos sistemas municipais de ensino compreende as instituições do Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público municipal, e as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Em sua sessão específica, da LDBEN (Brasil, 1996), é apresentado que a Educação Infantil tem por 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. Sendo oferecida em creches (para crianças de até três anos de idade), e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos de idade). Sendo organizada de acordo com as seguintes regras comuns, exposta em seu artigo 31:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – Carga horária mínima anual de

800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 22)

A Educação Infantil (EI) foi ratificada na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), propostas pedagógicas que devem garantir às crianças experiências que incentivem sua relação com natureza. A importância dessa normativa é explicitada por Rosenau (2012, p. 29), esclarecendo que

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 1998) contribuíram para que essa fase da educação ganhasse seu espaço e fosse encarada como um ambiente educativo tão importante quanto as outras modalidades de ensino. Supomos uma mudança na visão política e legal da educação infantil, pois são as DCNEI, em seu art. 2º, que norteiam os estabelecimentos de educação infantil para a “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998, p.17). [...] Nesse mesmo ano, tivemos a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os quais visam melhorar a qualidade de ensino e encontrar soluções no atendimento à criança pequena (Brasil, 1998c; 1998d).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

as crianças se mostram extremamente curiosas e investigativas acerca dos fenômenos naturais e sociais que as cercam, e partir desse meio em que elas se inserem fazem perguntas que respondam às suas indagações e questões. (BRASIL, 1998a, p. 163)

O RCNEI é um guia de orientação que serve de base para discussões entre profissionais da EI. Sua organização possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há interrelações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças.

As crianças, como atuantes em grupos socioculturais singulares, produzem experiências, criam e interagem juntamente com con-

ceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre diversos temas e contextos, com os quais possuem contato em sua vida cotidiana. Alguns dos temas que as interessam são: pequenos animais, dinossauros, tempestades, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos, dentre outros. Isso, porque “as vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado.” (BRASIL, 1998a, p. 163)

Em face desses temas e da atuação como grupos socioculturais singulares, o eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade propõe o contato com a produção subjetiva das crianças a partir de seus diversos temas de interesse, aproximando-as dos seus contextos e vida cotidianas, intercalando com seus conceitos, valores, ideias, objetos e representações, e adentrando também no campo do conhecimento científico que corresponde ao ensino da Natureza e Sociedade, a qual

[...] reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais. (BRASIL, 1998a, p. 163)

Não obstante a essas colocações, nas DCNEIs, a criança constituiu-se como um ser produtor de histórias, através de diversas maneiras e atividades envolvendo a natureza e, conseqüentemente, a sociedade, trabalhando na construção de sua cultura e, nesse sentido, a criança configura-se como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Com vistas a partir dessas concepções, são delineadas algumas orientações para a prática pedagógica na Educação Infantil, que compõem a proposta curricular vinculadas aos eixos norteadores das interações e da brincadeira, garantindo que sejam proporcionadas experiências as quais “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. (BRASIL, 2010, p. 26). Bem como se estabelecem no art. 6º, da Resolução n. 5 de

2009, os princípios que devem ser respeitados para guiar as propostas pedagógicas da Educação Infantil, a saber, os princípios

**I – Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **II – Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **III – Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2) (Grifo da autora).

Por conseguinte, garante também que se “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. (BRASIL, 2010, p. 26)

A organização curricular de intencionalidade do ensino das Ciências no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, está estruturada de modo que o educador possa fornecer às crianças o conhecimento de si e do outro e, dessa forma, compreender as relações com a natureza, a cultura e a produção científica. Por meio da tradução de práticas que fazem parte do universo infantil: cuidado pessoal (alimentação, vestimenta, higienização), brincadeiras, experimentações, uso da literatura e interação com as pessoas (BRASIL, 2018a).

Por conseguinte, faz-se importante destacar as contribuições do Referencial Curricular Amazonense - RCA para a Educação Infantil. Sua organização teve como objetivo a construção de um documento que contemplasse a realidade de cada município do estado do Amazonas, que respeitasse sua cultura e singularidades.

O RCA propõe a construção de um referencial curricular que contemple em sua prática pedagógica o alinhamento entre o que se estabelece nas DCNEI (2009) e na BNCC (2018), dentro outros documentos de caráter mandatório acerca das políticas públicas do país. Defende que a criança seja vista como sujeito de seu processo de humanização e como produtora de cultura, considerando as diferentes infâncias existentes em nosso estado.

Segundo o RCA (Amazonas, 2018), esse movimento de reconhecimento do direito educacional é resultado de processos sociais e históricos ocorridos em vários países, na segunda metade do século passado. No Brasil, essa conquista pode ser considerada por meio do resultado de importantes lutas de movimentos sociais, como: movimentos

feministas, movimentos de luta por creche, dentre outros movimentos de trabalhadores urbanos e rurais, além da produção científica na área.

A concepção de currículo a ser desenvolvido com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é organizado por meio de práticas educativas que considerem, espaços e materiais promotores de ricas e desafiadoras vivências, assim como condições de formação para os professores dessa etapa. Por conseguinte, propõe debates como: movimento corporal e educação inclusiva, e inclui temas como relações étnico-raciais, educação quilombola, religiosidade, sexualidade e as relações de gênero, educação especial, educação indígena e as infâncias do/no campo, ampliando a compreensão do fazer pedagógico.

Assim, diante das orientações propostas nos principais documentos que regem a Educação Infantil, os RCNEIs e DCNEI e, no caso do Estado do Amazonas, o RCA, verifica-se de forma clara apontamentos para a atuação e interação das crianças ao conhecimento científico, por meio da produção e do contato com as mais diversas experiências, permitindo seu desenvolvimento através da exploração, questionamento e encantamento em relação ao mundo físico e social.

Esse acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas Ciências e mediado pelo mundo social e cultural contempla o conhecimento, a valorização e a expressão de suas opiniões, de suas hipóteses e de suas ideias sobre os diversos assuntos colocados em situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças, considerando-a como um sujeito histórico e de direitos, permitindo, assim, almejar o ensino de Ciências na perspectiva da AC.

Desse modo, quem é a criança da Educação Infantil e em quais aspectos é necessário repensar a prática pedagógica? Segundo Lima e Santos (2018), a criança apresenta uma visão mágica de mundo e, conforme estudado por Jean Piaget, as explicações dela remetem à força da natureza, à vontade de seres superiores e estranhos que povoam esse mundo mágico, e às explicações animistas e finalistas, todas essas são frequentes no mundo infantil, além das que expressam a vontade humana. E, pela criança projetar no mundo suas vontades, determinados propósitos entre o eu e o mundo exterior, acabam não admitindo a existência de causas naturais e objetos de interesse das ciências da vida e da natureza.

Nesse sentido, processos como atenção, memória, percepção são revolucionários na vida das crianças pequenas e, conforme apontam Arce; Silva e Varotto (2011), juntamente com a fala e seu desenvolvimento, elas descortinam esse mundo infinitamente belo de descobertas.

A forma dialógica de falar é característico desse processo na primeira infância, isso porque as crianças vão utilizar-se da fala procurando responder questões dos adultos ou fazer questionamentos durante suas atividades. A fala ocorre em situações de diálogo com o outro, com isso, esse contato que a criança passa a estabelecer na Educação Infantil com diferentes pessoas, objetos, vidas, costumes e literatura altera significativamente sua vida.

Portanto, com o uso da fala e seu desenvolvimento progressivo, logo,

é positivo tratarmos a educação infantil como uma etapa da educação que não se restringe apenas ao ensino, pois a terminologia para esse nível de ensino nos remete à preocupação com a formação integral. Educação, então, é conseguir organizar o ensino de modo que este atenda a todas as dimensões da vida humana, como, por exemplo, a dimensão ética e a dimensão estética. Então, pensar o trabalho na educação infantil, ou pensar a infância, é pensar a educação nessa totalidade, nessa formação integral. A função da educação infantil é cuidar e educar de forma integrada. O trabalho pedagógico integrado deve contemplar os aspectos afetivo, social, motor e cognitivo. (ROSENAU, 2012, p. 51)

Quanto às atribuições do professor e qualificações básicas na orientação de crianças pequenas na descoberta das ciências, essas se iniciariam conforme apontam Harlan e Rivkin (2002), desde a capacidade de manter uma atmosfera de aconchego, aceitação e preocupação para com o outro, como também de se ter uma atitude positiva em relação à ciência e a capacidade de desempenhar a função de catalisador, consultor e facilitador, reconhecendo-os como elementos necessários para um bom ensino.

A esse respeito, o autor também destaca que a ligação entre o professor e a criança é caracterizada por interesses e por preocupações pessoais, as quais podem ser elementos impulsionadores para a aprendizagem dela, nesse sentido

uma das propostas apresentadas seria a de uma aprendizagem por descoberta orientada, no sentido de que, a aprendizagem por descoberta orientada necessita dessa facilitação social como uma orientação direta e indireta. O professor suplementa a exploração ativa de problemas pela criança, auxiliando-a a ressignificar as experiências e ampliando sua aprendizagem conceitual. O elemento afetivo crucial aqui é a crença do professor na importância dessa tentativa. Sem o compromisso com um propósito central no ensino das ciências, nossos planos de aula fracassam em inspirar as crianças e

nossas atividades do tipo “aprender fazendo” perdem a vitalidade. Quando estamos comprometidos com o espírito de partilhar com as crianças as poderosas constantes que fazem desse mundo algo mais previsível, a ciência adquire vida na sala de aula. Quando nosso foco se transfere do ensino de fatos para o ensino das crianças, o processo de ajuda para a descoberta de conhecimento iluminador permanece dinâmico e revigorado. (HARLAN e RIVKIN, 2002, p. 46)

Importante salientar as contribuições de Ujie (2020) acerca da relevância da formação continuada com enfoque CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, direcionada aos professores de Educação Infantil, onde o intuito seria a promoção da alfabetização científica e tecnológica de educadores e educandos.

Considerando o ensino de Ciências como ponte para a ação interdisciplinar, mola propulsora para o questionamento, para a busca e para pesquisa, forneceria às crianças da Educação Infantil a atuação sobre o concreto, o questionamento, o tateamento, o ver com as mãos, o ler o mundo, o olhar imagens, o criar relações, o testar hipóteses, o agir, o pensar, o refletir, elementos essenciais à construção e à reestruturação do conhecimento científico e da aprendizagem.

Segundo Ujie (2020), o ensino de Ciências com enfoque CTS na Educação Infantil pode contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois proporciona a realização de experiências diversificadas ligadas a domínios de conhecimentos variados, que possam se materializar em exemplos concretos. É possível desenvolver nesse nível de ensino atividades de faz de conta articuladas com conteúdo do ensino de Ciências com enfoque CTS que possam estar diretamente relacionados ao meio ambiente, à saúde, à alimentação, aos animais, à preservação da natureza e a outros assuntos.

Nesse contexto, Rosa (2001) e Lima e Santos (2018) fazem um alerta com relação ao ensino direto dos conceitos como não sendo objeto da educação em ciências para crianças pequenas, além de apresentar como uma das dificuldades do trabalho com a área de ciências o excesso de nomenclatura científica, de conceitos e definições encontrados nos manuais didáticos, uma vez que podem prejudicar o desenvolvimento de explicações sobre os fenômenos da natureza.

É preciso compreender que se trata de abstrações altamente estruturadas por meio de relações casuais e hierárquicas e, que se este aprendizado com um fim em si mesmo para o adulto já não é considerado importante, para uma criança se torna ainda mais difícil. Nesse

sentido, o meio é propor explicações para o mundo natural, a fim de que se compreenda como a ciência constrói suas explicações.

Diante desse cenário, Rosa (2001) aponta como alternativa buscar as informações em outras fontes, além dos livros didáticos, como, por exemplo, em notícias de jornais e revistas. Além disso, pela especificidade da Educação Infantil, é fundamental os temas serem abordados de forma lúdica por meio de jogos simbólicos, do “faz de conta”, de personagens da literatura e da televisão; utilizar e confeccionar materiais alternativos para o desenvolvimento de projetos; trabalhar com a fantasia e a imaginação, bem como com observação, comparações, medidas, registros escritos, desenhos, modelagens, colagens, dentre outros.

O papel do educar, nessa perspectiva, se orienta na observação, na ação e na comunicação sobre os objetos de interesse da ciência, como reconhecer os seres vivos, sua diversidade e modos de viver, conhecer as coisas dos fenômenos naturais etc. Outro quesito extremamente importante trata-se da intencionalidade, conforme explicita Lima e Santos (2018, p. 21), ao explicar que

não basta colocar as crianças para brincar, desenhar, correr etc. Pouco adiantam ações sem uma intencionalidade explícita e sem a mediação da professora. É preciso mobilizar nas crianças funções psíquicas de atenção, memória, integração multissensorial, previsão ou antecipação, proposição de explicações, tomada de consciência pela reflexão entre ação a compreensão etc.

Além dessas intencionalidades explícitas e mobilização das funções psíquicas das crianças, conforme analisa Rosa (2001), o ensino de Ciências considera o conhecimento, as regras, os valores construídos pela ação sobre o meio físico e social, e, nesse sentido, o adulto precisa oportunizar a ocorrência de situações interativas para que as crianças tomem decisões, façam escolhas, exponham pontos de vista e façam trocas, a fim de desenvolverem a autonomia e a cooperação. Os processos pedagógicos, diante disso, não se restringem às atividades, mas contemplam a realização de reflexões sobre as atividades cotidianas.

Em linhas gerais, o perfil do professor da Educação Infantil não se resume apenas na capacidade de relacionar teoria e prática, conforme aponta Rosenau (2012, p. 38),

o perfil do professor de educação infantil que hoje se busca construir é o de um profissional que possua conhecimento teórico e seja capaz de mediar intencionalmente o processo educativo, ajudando a escola a cumprir o seu papel de local de formação de conceitos

científicos. A ação correspondente a essa imagem será a capacidade de indagação, de criticidade, de disciplina, de relacionar teoria e prática e de estimular o desenvolvimento da criança.

Harlan e Rivkin (2002, p. 25) apontam para a importância de as experiências científicas serem apresentadas de forma precoce na vida das crianças, citando Seligman (1992), a autoestima e o senso de competência não dependem muito do fato de coisas boas ou ruins acontecerem, e sim em acreditar ou não que temos algum controle sobre aquilo que nos acontece, a partir disso, consideram que as crianças podem fazer previsões sobre o que pode acontecer através das experiências científicas.

O conhecimento científico ajuda a desenvolver o controle sobre atitudes e a compreensão de um evento, ou o controle de um medo que causa impotência e o controle de atitudes em um treinamento da segurança para enfrentar acontecimentos como terremotos e tempestades. As experiências científicas através de situações singulares oferecem um reforço de influência sobre a personalidade infantil. E, ademais, quando de forma integrada oferecem diversas possibilidades na retenção de conceitos e na significação da aprendizagem, conforme apontam Harlan e Rivkin (2002, p. 28), ao defenderem que

ao integramos experiências científicas com outras áreas do currículo, ajudamos as crianças a aumentarem seu desempenho mental. À medida que enriquecemos a variedade de conexões e relações entre diferentes estilos de absorção, associação e aplicação de informações, as crianças formam vias neurológicas mais sofisticadas em seus cérebros, aumentando a retenção de conceitos. Crianças com talentos intelectuais diferentes podem encontrar vias de aprendizagem mais significativas e emocionalmente satisfatórias. Ao permitirmos que elas percebam conceitos abstratos, funcionando na realidade de seu mundo familiar, forja-se outro elo significativo de aprendizagem.

Assim sendo, o experimento como investigação promove esse contato com o observável, com a organização das ideias no sentido da busca de soluções, permitindo explorar algumas etapas de uma investigação como:

Proposição de hipóteses, observação, registro, discussão, argumentação. A leitura de imagens e a representação com desenhos também podem ser desenvolvidas com a experimentação. Para que as crianças descubram o mundo ao seu redor, o ideal é que o primeiro

contato com os conceitos naturais aconteça de maneira divertida, investigativa e planejada. (LIMA & SANTOS, 2018, p. 16)

Com relação ao ambiente da sala de aula, Harlan e Rivkin (2002) defendem que um bom local para as atividades científicas facilita o ato de pensar, evitando distrações e funcionando como um convite à participação, variando-se o local das atividades se pode aumentar o interesse. A respeito disso, Lima e Santos (2018) complementam que ensinar às crianças pequenas envolve jogos, desenhos, teatros e toda sorte de brincadeiras divertidas, vivenciadas de forma orientada e estimulante. As autoras ressaltam a importância das brincadeiras investigativas, pois

outras brincadeiras investigativas, para além daquelas de caráter experimental, são igualmente importantes como literatura, teatro, visitas guiadas a museus e outros. O ambiente de sala de aula com livros/brinquedos/aquários/vasos de plantas/painéis/ revistas com figuras, fotos etc., são facilitadores para estimular as crianças a interpretar o mundo natural, mas não substituem as que recorrem às áreas externas da sala de aula e da escola. (LIMA & SANTOS, 2018, p. 18)

Com relação à avaliação da aprendizagem científica das crianças pequenas, Harlan e Rivkin (2002) explicam que a palavra avaliar (assess) tem origem no vocábulo latino *assidere*, que significa “sentar-se junto”. Nesse sentido, a avaliação se apresenta de forma a sentar-se junto a criança, facilitando, mais do que prescrevendo o que ela pode aprender, através de solicitação que ela fale à sua maneira o que ela sabe e o que mais gostaria de saber. Há de se levar em conta, dessa forma ainda, que a tarefa de avaliar não se esgotará nas avaliações individuais, mas perpassará o trabalho em grupos pequenos, e a apresentação do seu trabalho em grupo. As crianças menores podem envolver-se em movimentos criativos e os professores podem reunir anotações, fotografias e histórias sobre as atividades.

Como se pode observar, a avaliação da aprendizagem científica é complexa, há muito o que ser avaliado considerando conceitos, habilidades e atitudes, mas a maneira como ela deve ser avaliada é incerta. Por enquanto, a melhor alternativa de procedimento é o uso de múltiplas formas de olhar o trabalho das crianças e o seu envolvimento no processo. Quanto à essa questão, o RCA traz contribuições, argumentando que

[...] pelo registro ainda é possível documentar os fazeres, explici-

tando os porquês das ações; discutir com os demais professores aquilo que se observa como forma de ampliar conhecimentos e produzir teorias, revisitando as práticas. Com a avaliação, proporcionamos também aos sujeitos do processo possibilidade de rever e de pensar sobre suas experiências, compreendendo melhor o que fazem. A documentação ainda permite que o trabalho pedagógico se individualize, atendendo a cada bebê e criança em suas necessidades específicas. (AMAZONAS, 2018, p. 161)

Diante dessas considerações quanto à especificidade da Educação Infantil, é importante destacar, responder e afastar os argumentos daqueles que consideram a alfabetização científica do conjunto dos cidadãos um mito irrealizável, consoante salientam Cachapuz, Carvalho e Vilches (2005), pois essa participação na tomada fundamentada de decisões é uma necessidade por parte dos cidadãos, não somente a nível de conhecimento elevado, mas na vinculação de um mínimo de conhecimentos específicos perfeitamente acessíveis a todos, com abordagens globais e considerações éticas que não exigem especialização alguma.

Chassot (2001; 2018) aponta a relevância da AC- Alfabetização Científica, como fundamental, principalmente por considerá-la uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. Esse autor ainda entende que a ciência é uma linguagem, assim ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza, logo, é necessário considerar AC como o conjunto de conhecimentos que facilitaria aos homens e às mulheres fazer uma leitura do mundo em que vivem e, sobretudo, a que entendessem a necessidade de transformá-lo em algo melhor.

Desta feita, para Sasseron e Carvalho (2008), no processo de início da AC, é importante que os estudantes tenham contato e conhecimento de habilidades legitimamente associadas ao trabalho do cientista. Isso, pois, como Lorenzetti e Delizoicov (2001), partem da premissa de que iniciar esse processo desde as primeiras séries de escolarização, potencializaria o ensino de Ciências aliado ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que, na perspectiva de AC, há a atribuição de sentidos e significados às palavras e aos discursos.

Portanto, é possível desenvolver a AC mesmo antes do estudante dominar o código escrito, auxiliando significamente nesse processo aquisição da leitura e da escrita, e propiciando condições para que os estudantes possam ampliar a sua cultura.

De acordo com Lorenzetti (2000) isso acontece quando os estudantes são motivados e convidados a participar das aulas, expres-

sando suas opiniões, interagindo com o conhecimento, verbalizando o que estão aprendendo, pois, dessa forma, adquirem maior segurança no registro de seus conhecimentos.

Sasseron e Carvalho (2008; 2017) ampliam esse debate, defendendo que a formação deste indivíduo é baseada em permiti-lo resolver problemas de seu dia a dia, levando em conta os saberes das Ciências e as metodologias de construção de conhecimento próprias do campo científico. Para isso são considerados três eixos estruturantes que visam a AC, os quais podem ser consideradas diretrizes quanto à organização do desenvolvimento de aulas de Ciências: 1) Compreensão de termos, conceitos e conhecimentos científicos fundamentais; 2) Compreensão da natureza das Ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; 3) Entendimento das relações existentes entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente.

A alfabetização científica, portanto, defendida no presente trabalho, objetiva fornecer subsídios para o desenvolvimento do processo no qual a criança começa a se apropriar dos conhecimentos científicos e consegue fazer a relação desses conhecimentos com o mundo em que vive, de modo que as habilidades cognitivas de observação, questionamento, investigação, argumentação, exploração, interpretação de fenômenos sejam ampliadas.

### **Considerações finais**

Diante dessas considerações quanto à especificidade da Educação Infantil, é importante destacar, responder e afastar os argumentos daqueles que consideram a alfabetização científica do conjunto dos cidadãos um mito irrealizável, consoante salientam Cachapuz, Carvalho e Vilches (2005), pois essa participação na tomada fundamentada de decisões é uma necessidade por parte dos cidadãos, não somente a nível de conhecimento elevado, mas na vinculação de um mínimo de conhecimentos específicos perfeitamente acessíveis a todos, com abordagens globais e considerações éticas que não exigem especialização alguma.

Sendo a EI etapa inicial da educação escolar básica, os estudantes estão começando a entender o funcionamento da estrutura escolar, logo, é essencial desenvolver a motivação e convidá-los a participar das aulas expressando suas opiniões, possibilitando que interajam, e verbalizem o que aprenderam, para que haja uma segurança de registro desses conhecimentos.

Nesse sentido, também é possível destacar a perspectiva da AC como importante no trabalho pedagógico dos professores, para que seja

promovida e pensada no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da EI, partindo do pressuposto que estas terão uma familiaridade melhor com o conhecimento científico, sendo desenvolvido progressivamente, conforme aponta as noções, as dimensões e as características de uma pessoa considerada alfabetizada cientificamente. Os autores consultados convergem na ideia da formação do indivíduo capaz de resolver problemas de seu dia a dia, levando em conta os saberes das Ciências e as metodologias de construção de conhecimento próprias do campo científico.

Diante dessa perspectiva a formação do professor da EI para o ensino de Ciências é primordial. Alterar a perspectiva histórica e cultural de desprestígio em relação à outras etapas da educação básica e superior é um dos grandes desafios, sendo para isso necessário formar o profissional com amplo conhecimento teórico capaz de mediar o processo educativo e assim executar junto à escola a formação de conceitos científicos, relacionando teoria e prática.

Em suma, este estudo, tanto no campo teórico quanto no social, possui grande relevância por refletir sobre as características da educação básica, e ser um importante passo para a identificação e a compreensão de fatores que permeiam o processo de elaboração das orientações legais, das práticas curriculares e dos processos de ensino e aprendizagem para o ensino das Ciências.

## Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular Amazonense: educação infantil**. Amazonas: 2018. 226 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de educação básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Edu-**

**cação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

ARCE, Alessandra; SILVA, Débora A.S.M.; VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

CACHAPUZ, António; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; VILCHES, João Praia, Amparo. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação. n. 22, p. 89-100, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 8.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

HARLAN, Jean D; RIVKIN, Mary S. **Ciências na educação infantil: uma abordagem integrada**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro dos Santos. **Ciências da natureza na Educação Infantil**. 2 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, UFMG, 2018.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais. **Ensaio - Pesquisa em educação em Ciência**. Vol.3.Núm.1, 2001.

LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Catarina. 2000.

ROSA, Russel T. D. Ensino de Ciências e Educação Infantil. In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSENAU, Luciana dos Santos. **Diagnósticos do fazer docente na educação infantil**. – Curitiba: Ibpex, 2012.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena; MACHADO, Vitor Fabrício. **Alfabetização Científica na prática: inovando a forma de ensinar física**. 1.ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. – (Coleção professor inovador)

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. / Nájela Tavares Ujiie, 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.



# **O OLHAR CIENTÍFICO NOS PARADIDÁTICOS: uma revisão bibliográfica**

Araci de Carvalho Freitas  
Suely A. Mascarenhas  
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

## **Introdução**

O objetivo desse trabalho é conhecer sobre pesquisas relacionadas na utilização dos livros paradidáticos como aporte ao professor do Ensino Fundamental, para o ensino da ciência, investigar como podem ser utilizados na sala de aula e conhecer as metodologias didáticas pedagógicas utilizadas e desenvolvidas durante as pesquisas realizadas. Por este motivo, decidimos apresentar uma revisão de importantes estudos no uso dos paradidáticos com a pretensão de torná-lo mais claro quanto a sua compreensão e mais consistente quanto seus objetivos, pois vemos os livros paradidáticos como uma ferramenta ao alcance do professor e dos estudantes, visto que são de fácil acesso, pois são encontrados em bibliotecas das escolas, bibliotecas públicas, ou até mesmo em casa a criança tem um livro de história que pode ser utilizado como um paradidático e dele se extrair um assunto relacionado às ciências.

Esses livros atraem as crianças, pois na sua maioria são lúdicos, coloridos e com histórias interessantes geralmente retratando a realidade do cotidiano das pessoas, das crianças, animais, atraindo o interesse das crianças em suas leituras, em seu manuseio, e que também não trazerem conteúdos tão exigentes em seus conhecimentos como os didáticos e que podem ser um aporte para o professor ensinar os conteúdos de suas disciplinas de forma lúdica.

A leitura nas escolas é de suma importância para despertar nas crianças interesse pela leitura e escrita, essa também pode ser uma das funções dos livros paradidáticos e aliar a leitura ao conhecimento científico enriquece nas crianças o entendimento e quiçá desperta seus interesses tanto pela leitura quanto para as ciências, gerando o desenvolvimento de processos cognitivos e de conhecimento científico.

Durante a busca sobre trabalhos relacionados aos estudos de livros paradidáticos, percebeu-se que é escassa a oferta de conhecimentos científicos sobre o tema. Assim, a pesquisa contribuirá para ampliar

a oferta de conhecimentos cientificamente sistematizados sobre a utilização de livros paradidáticos no ensino fundamental.

## Uma leitura histórica sobre os livros paradidáticos

Segundo Campello e Silva (2018, p. 67),

O termo *paradidático* surgiu no âmbito da indústria editorial no Brasil e é tipicamente brasileiro. Foi cunhado por Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, no final da década de 1970, época na qual as editoras do país expandiam seu mercado com a venda de livros para uso escolar.

Conforme Campello e Silva (2018, p. 67) o interesse da editora era incentivar a leitura e recorrer a temas que não sejam dos conteúdos das disciplinas do currículo, com a demanda para livros com conteúdos menos rigorosos<sup>8</sup>, e que pudessem complementar os didáticos da escola, assim, surgiram os paradidáticos. Dalcin (2007, p. 26) diz que, no início do século XX, já podiam ser encontradas algumas obras com características semelhantes, que podem ser resumidas pelo desejo dos autores de romper com as concepções do ensino tradicional, obras de gênero literário que se constituem num importante veículo para proporcionar uma aprendizagem prazerosa e significativa dos conteúdos trabalhados.

Monteiro Lobato e Malba Tahan, “mostraram que a Matemática pode ser ensinada por meio da capacidade imaginativa e criativa de contar histórias”, complementa Dalcin (p. 26), o que enfatiza o objetivo desta pesquisa, na utilização dos livros paradidáticos na sala de aula para divulgação científica no ensino fundamental.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). O Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE incentiva o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como apoia a atualização e o desenvolvimento profissional do professor<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> conteúdos que seguem o currículo oficial, como os didáticos, utilizados em sala de aula.

<sup>9</sup> Portal do MEC- PNLD <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>

São distribuídos às escolas por meio do PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica (Fonte: Brasil, MEC). As escolas públicas têm recebido do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, material de apoio ao ensino, como livros paradidáticos, essa iniciativa faz parte de uma política pública no âmbito de Governo Federal que já vem sendo praticada ao longo de alguns anos, no entanto, pouco se sabe como esse material tem sido usado, e qual sua relevância no ensino e aprendizagem na sala de aula, enfatizando mais uma vez outro objetivo desta pesquisa, os livros paradidáticos para o despertar do conhecimento científico.

As bibliotecas das escolas públicas dos anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental, geralmente temem seus acervos livros paradidáticos que são ofertados pelo Ministério da Educação - MEC ou por inúmeras editoras e organizados por temática, ano ou ciclo de aprendizagem. Estes livros são apresentados de forma individual ou em coleção que tem como incentivo à prática da leitura na escola, direcionados as disciplinas da série, trazem em seu acervo leituras variadas complementando o livro didático utilizados nas aulas<sup>10</sup>.

O MEC o PNBE tem como objetivo fornecer aos estudantes e professores materiais de leitura variados para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto à leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.

Percebemos então, a importância da leitura nos livros paradidáticos como apoio ao material didático das aulas, bem como, um apoio às práticas pedagógicas na sala de aula utilizando o livro paradidático como complemento e aprimoramento dos conteúdos ministrados pelo professor, mas de forma mais acessível e agradável ao estudante (CAMPOS; PERIN, 2021, p. 148).

## **Livros Paradidáticos e o currículo no ensino de ciências**

As reflexões sobre o currículo são temas nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes (FREITAS; MASCARENHAS, 2022, P.126).

---

10 Portal do MEC- PNBE disponível: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

Sabemos que os currículos não são conteúdos prontos e acabados a serem utilizados nas escolas, estes estão sempre em construção, e são reinterpretados a cada contexto histórico os quais se percebe ser orientados pela dinâmica da sociedade, acompanha tanto a evolução quanto a mudança da sociedade onde está inserido.

Segundo Goodson (1995 p. 47), a teoria curricular e o estudo sobre currículo estão estritamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, e a teoria se alimenta da prática, em contexto de investigação, pois os paradigmas educativos orientam “as tendências e aspirações do estudo sobre o currículo”.

O educador é o profissional que se dedica em educar, criando condições de desenvolvimento seja para o indivíduo, seja para um grupo de pessoas, está disposto a fazer a diferença na sociedade, assim como ensinar de tal forma, para que seus alunos no futuro, também façam diferença, de forma positiva, na sociedade. Deve-se provocar mudança das práticas pedagógicas com mais pesquisa e ciência efetiva e aprendizado significativo, a este respeito, Pedro Demo (2016) fala no vídeo *Educar pela Pesquisa*, que o professor não precisa ser um profissional da pesquisa, mas precisa ser, “como profissional da educação, um pesquisador”. Um professor pesquisador estimula um estudante pesquisador, durante suas aulas a pesquisa estará presente, perpetuando a disseminação da cultura científica na comunidade em desenvolvimento e constante transformação (FREITAS; MASCARENHAS, 2022, p. 119).

Para colaboração de um ensino, estudo e aprendizagem, sugere-se aqui a flexibilidade curricular. Devido às várias mudanças no mundo, a globalização, as tecnologias muito mais presente nos dias de hoje, o ensino exige novas demandas e um repensar nas práticas pedagógicas em sala de aula, para tanto, é necessário que a escola pense em uma flexibilidade no seu currículo, ou seja, pensar nos alunos e sua realidade, pensar em um currículo voltado para o público que frequenta a escola, pensar na sua identidade.

## **Os livros paradidáticos na Escola Básica**

Como foi visto no texto acima, a flexibilidade do currículo pode ser utilizada nos espaços formais e não formais enriquecendo a educação, o ensino, o aprendizado, o conhecimento científico, e aprender ciência é fundamental, pois nela temos a explicação de quase tudo que nos cerca, nas coisas mais simples até as mais complexas, e por este

motivo é importante estudá-la, principalmente as crianças que estão em estágio de desenvolvimento e aprendizado. As pessoas veem o mundo, as coisas que as rodeiam de uma forma simples, com conhecimento popular, de observação, com o pensamento do senso comum, mas ao se depararem com o conhecimento científico passam a ter um pensamento analítico, crítico e percebem esse mesmo mundo e essas coisas de forma diferente, compreende como se comportam, entendendo detalhes, enxergam e compreendem conceitos.

Colocar a criança em contato com a natureza dá a ela a oportunidade de compreender a importância em cuidar da natureza, da cidade, pois saberá os motivos de sua preservação, ser mais participante e empática com os demais que o/os rodeia, conhecedores de seu papel como cidadão na sociedade, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017. p.62) diz,

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

É importante que os pais tenham um papel ativo na educação e dedicação de tempo para leitura com as crianças, é essencial que esse processo deve depois se estender para escola. A família é importante, pois o primeiro contato da criança é a família, os pais, irmãos e o que a criança aprende em sua infância é transmitido pelos pais e somente depois a criança vai para escola onde será também envolvida pelos professores.

Freitas e Mascarenhas (2022, p. 127) dizem que a preocupação com a leitura não é somente uma competência e exigência nas aulas de língua portuguesa, mas de todas as disciplinas, incentivando o aluno a ser leitor, estimulando a leitura, tornando assim o aluno um leitor crítico, reflexivo, sujeito de seu próprio aprendizado. Segundo Rabeet *al* (2010, p. 3) na área educacional a importância da formação do leitor, está intimamente ligada à literatura infantil, ao fato da criança está em contato direto com livros e com narrativas de histórias.

## **Epistemologia dos livros paradidáticos**

A revisão bibliográfica nos traz uma fundamentação teórica de trabalhos anteriores os quais contribuem para nossa pesquisa, nos for-

talecendo a continuar a pesquisa, se estamos no caminho certo, se o conhecimento científico se faz presente nesta linha de pesquisa e o que podemos confirmar ou negar sobre determinado conteúdo/tema a ser pesquisado.

## **Revisão de Literatura - levantamento bibliográfico**

Foram realizadas pesquisas nos portais de periódicos já revisados e publicados que possibilitam contribuições significativas para futuras pesquisas, pois assim, pode-se confirmar ou refutar o que está sendo pesquisado ou até mesmo nas pesquisas já realizadas, dependendo do tempo e espaço no qual foram produzidas. A revisão de literatura contribui para se conhecer sobre o que está sendo pesquisado, estudado e se a pesquisa em questão já tem algo publicado a respeito e o que pode ser aprimorado, melhorado ou se nada tem a respeito, e a pesquisa que se faz é o que podemos dizer “iniciante” em um determinado assunto. **A revisão de literatura é uma pesquisa de publicações do que há de mais atual sobre um tema**, Ciribelli (2003, p. 88) diz que,

A revisão de literatura deve conter informações atuais sobre a problemática a ser estudada, razão pela qual se torna muito importante para o pesquisador que se inicia a Pesquisa Científica, porque o auxilia a definir com precisão o objeto de sua investigação, e também lhe mostra se a pesquisa que realiza pode trazer uma nova contribuição ou conhecimento.

Conforme citação acima, o autor quer dizer que a revisão de literatura pode trazer informações importantes sobre a pesquisa, pois é capaz de oferecer novos conhecimentos sobre a problemática.

Nas pesquisas de revisão de literatura, os trabalhos encontrados relacionados a livros paradidáticos e ciência, foram muito poucos e pontuais em seus objetos de estudos, como exemplos “O uso de Livro Paradidático para a contextualização dos conteúdos, na Disciplina de Biologia Evolutiva no Curso de Ciências Biológicas” (2019), “O livro paradidático no ensino de Física – uma análise fabular, científica e metafórica da obra Alice no País do Quantum: A Física Quântica ao alcance de todos” (2016), “Livro paradidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de Estatística na escola básica” (2021), ““Viajando” com Jules Verne (1828–1905): aulas investigativas em matemática com ênfase no livro vinte mil léguas submarinas” (2021), todos voltados para uma determinada área, disciplinas específicas, que trouxeram

contribuições para o conteúdo desta pesquisa, visto que todos utilizam os livros paradidáticos para o ensino de várias compartilhando com o pensamento dos autores desta pesquisa no ensino das ciências pelos livros paradidáticos.

Essas publicações trouxeram informações relevantes sobre a história e o surgimento dos livros paradidáticos nas escolas, pode-se citar que os autores desses estudos, Campos e Perin (2021), Flores (2021), Souza e Neves (2016), concordam em suas falas, quando dizem que os livros paradidáticos não trazem conteúdos relacionados ao currículo oficial, ao conteúdo didático a ser ministrado nas aulas, mas é utilizado como aprofundamento desses conteúdos de forma mais acessível e agradável ao estudante, que trazem diversos tipos de histórias, podendo assim agradar a todos em sua versatilidade, e complementando, pode-se dizer também, com conteúdos que podem despertar e contribuir com o estudo das ciências, na sua aprendizagem, voltado para qualquer área, assim como vimos nos exemplos das publicações acima, outra contribuição dos trabalhos que foi percebido é o fato de que os paradidáticos proporcionam momentos para estimular a leitura e enriquecer o vocabulário das crianças, utilizando o livro como uma viagem no tempo, espaço, viajar na imaginação, O livro paradidático, mostra aos alunos como é importante ler para enriquecer o vocabulário, o conhecimento do mundo sem sair de sua cidade e melhorar sua escrita e oralidade. (CAMPOS; PERIN, 2021, p. 149).

## **Portais utilizados como fontes de pesquisa**

Os portais utilizados para revisão de literatura desta pesquisa foram os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Universidade Federal do Amazonas - UFAM e Universidade do Estado do Amazonas - UEA, todas as pesquisas foram direcionadas para artigos publicados em revistas nestes portais e com recorte temporal de seis anos, 2016 a 2021, foi utilizada como triagem dos textos, leitura do título/tema e/ou leitura do resumo dos trabalhos.

## **Processos metodológicos**

Pesquisa bibliográfica não é uma pesquisa documental, é um a pesquisa baseada em estudos anteriores, com base em materiais já publicados (GIL 2019, p. 28), conhecendo assim as diversas formas de

pesquisas já realizadas direcionadas ao tema de interesse. Para realização deste trabalho fez-se um estudo sobre publicações acadêmicas realizadas a respeito de temáticas relacionadas aos descritores, livros paradidáticos, ciências, ensino, currículo, leitura. Percebeu-se poucos trabalhos publicados sobre os temas, livros paradidáticos e ciências. Quando pesquisados isoladamente foram encontrados muitos trabalhos aos que se referem às ciências, ensino, leitura, currículo, olhando de uma forma geral, mas poucos encontrados quando relacionados aos livros paradidáticos.

Na tabela abaixo estão dispostos a quantidade de artigos encontrados, relacionados a cada descritor pesquisado:

Quadro 1: Artigos encontrados nos periódicos, conforme descritores

Portal CAPES	Paradidáticos	42 artigos
	Ensino	96 artigos
	Ciências	143 artigos
	Leitura	93 artigos
	Currículo	85 artigos
Educamazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente / UFAM	Paradidáticos	01 artigo
	Ensino	74 artigos
	Ciências	73 artigos
	Leitura	11 artigos
	Currículo	15 artigos
Revista Educação e Humanidades/ UFAM	Paradidáticos	Nenhum artigo
	Ensino	26 artigos
	Ciências	Nenh16 artigos
	Leitura	01 artigo
	Currículo	Nenhum artigo
Revista Ensino de Ciências e Humanidades / UFAM	Paradidáticos	Nenhum artigo
	Ensino	120 artigos
	Ciências	83 artigos
	Leitura	11 artigos
	Currículo	16 artigos
Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências /UEA	Paradidáticos	Nenhum artigo
	Ensino	40 artigos
	Ciências	17 artigos
	Leitura	06 artigos
	Currículo	02 artigos
Extensão em Revista /UEA	Paradidáticos	Nenhum artigo
	Ensino	20 artigos
	Ciências	05 artigos
	Leitura	06 artigos
	Currículo	02 artigos

Fonte: elaborado pelos autores

O Portal de periódicos da Capes, foi escolhido por oferecer publicações nacionais e internacionais, no entanto, foram selecionados apenas os nacionais para este trabalho, pelo fato de não ter encontrado publicações internacionais relevantes sobre o tema. Refinamos para revisão de literatura neste portal, período de seis anos, artigos nacionais, revisão por pares, o que nos forneceu 532 trabalhos referentes aos descritores acima citados, mas somente 18 estão ajustados a esta pesquisa, visto que os demais não se referiam as questões de paradidáticos, utilização de paradidáticos ou mesmo as questões relacionadas a livros de literatura, tratavam de outros assuntos, ensino remoto, formação de professor, elaboração de HQ para educação infantil, ou textos direcionados ao nível superior, nível médio, educação infantil, como foi dito no início desse texto, este trabalho está voltado para o ensino do fundamental.

Outro portal de periódicos escolhido para pesquisa foi da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, por ser um Portal com publicações da região, valorizando assim trabalhos publicados nas revistas e a certeza da credibilidade dessas publicações. Encontramos várias revistas, nos periódicos UFAM, das quais foram selecionadas para esta pesquisa publicações das revistas: Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente; Revista Educação e Humanidades; Revista Ensino de Ciências e Humanidades, por tratarem de conteúdos mais próximos ao objeto deste estudo. Para o filtro das publicações que foram direcionados para os descritores, paradidáticos, ciências e currículo, nessas revistas encontrou-se 450 trabalhos publicados referentes aos descritores de busca, porém, somente 09 estão em conformidade com este trabalho, pois se relacionavam a publicações construídas em cima de pesquisas relacionadas ao ensino de ciências com livros, seja da literatura ou HQ, currículo, didática, para o ensino fundamental.

Também foi selecionado o portal de periódicos da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, por se tratar de revistas do nosso Estado, com algumas publicações de autores de nossa região, com a maioria de conteúdos voltados para nossa realidade. Foram encontradas várias revistas e realizada uma seleção das que mais se aproximavam com a área deste projeto de pesquisa, no caso educação, ciências, humanidades. Dentre as pesquisadas, selecionamos as Revistas Areté e Extensão em Revista, das quais foram analisados 100 artigos e somente 04 estavam condizentes com os objetivos deste projeto em seus conteúdos.

A partir das análises dos títulos e resumos de todos esses trabalhos encontrados, foram selecionados os que realmente contribuiriam enfaticamente na pesquisa deste projeto. Não se quer dizer que os de-

mais trabalhos, os quais não utilizamos suas contribuições, não agregariam informações, mas com a diversidade de textos encontrados nos portais e estando em curso de pós-graduação com um período tão curto não daria tempo de ler a quantidade de informação que trazem esses textos, e os selecionados estão com conteúdos mais próximos para o enriquecimento deste estudo, em relação aos objetivos e questão problema.

Essas literaturas contribuíram na construção deste estudo, visto que em todas encontramos relevantes informações a respeito da utilização dos livros paradidáticos como um aporte ao professor no que tange o aprendizado significativo nas disciplinas curriculares, assim como, para um aprendizado significativo, para uma didática de ensino estudo e aprendizado voltado para o conhecimento científico em qualquer área. Percebe-se que muitos docentes ainda apresentam dificuldade, em abordar as ciências nos primeiros anos do ensino fundamental, talvez devido a deficiências em sua formação ou até mesmo pela preocupação, devido às cobranças com a alfabetização (MATOS; MESSEDER, 2019, p. 74). Por isso, faz-se necessário práticas pedagógicas para o incentivo de ensinar e estudar ciências de forma significativa, que professores e estudantes se interessem por esta área de ensino, proporcionando assim o despertar científico para ambos, tanto professor como potencializador, como o estudante o aprendiz consciente desse estudo.

### **Artigos que trouxeram embasamento teórico para o estudo**

Dentre os vários trabalhos analisados dos três portais, obtivemos um resultado de 31 artigos envolvendo ou relacionados ao tema e descritores desta pesquisa, dos quais foram retirados para leitura, 12 textos relevantes, que trouxeram embasamento teórico para este estudo, listados na tabela seguinte:

Quadro 2: Artigos retirados dos periódicos pesquisados

Revista Areté (UEA)	Elaboração de um livro infantil com temas sociais: contribuições para educação científica (2019)
Extensão em Revista (UEA)	Presença da literatura infanto-juvenil Amazonense na escola (2016)
Educamazônia (UFAM)	Natureza da ciência e o ensino de ciências (2019)
	A construção do pensamento histórico no currículo e sua relação com as práticas pedagógicas de professores (2021)
Revista Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM)	Currículo do ensino básico e educação para a cidadania (2017)
Periódicos da CAPES	Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise. (2016)
	Do literário ao paradidático: textos para crianças em meio a crises ambientais (2017)
	Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático: peritexto como estratégia enunciativa (2019)
	A natureza da ciência na educação em ciência: teorias e práticas (2018)
	Livro paradidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de Estatística na escola básica (2021)
	A Abordagem de uma metodologia de exploração de leituras de literatura infantil com alunos dos anos iniciais (2017)
	Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático (2018)

Fonte: elaborado pelos autores

Dentre os 12 trabalhos de estudos escolhidos para contribuição, destacamos alguns deles e os pontos relacionados com esta pesquisa, esclarece-se que a ordem da disponibilidade das obras, não quer dizer que foram as ordens das leituras, segue:

No texto *Presença da literatura infanto-juvenil Amazonense na escola* de (SICSÚ; SANTOS, 2016), o destaque relevante desse texto para o meu trabalho é quando o autor na sua fala confirma o que eu destaco em meu trabalho, em relação aos textos dos livros didáticos, onde os estudantes têm fragmentos de textos, de leituras, descontextualizados, enquanto que nos paradidáticos, nos livros de literatura, os textos são maiores e com mais sentido, o estudante pode fazer uma leitura mais crítica, mais reflexiva. Assim como, na literatura infanto juvenil Amazonense as crianças estão em contato com a história de seu povo, de sua cultura, elementos do contexto amazônico, que fazem parte de seu conhecimento, vivência, experiência.

Em *Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático* (CAMPELLO; SILVA, 2018), obtive informações muito importante e interessante para contribuição do estudo, pois trouxe conteúdos relacionados à história dos livros paradidáticos, bem como sua importância como aporte para os professores aos livros didáticos, relacionados à leitura e escrita, assim como o enriquecimento do vocabulário dos estudantes do ensino fundamental.

A natureza da ciência na educação em ciência: teorias e práticas (MORAIS; NEVES, 2018), este texto trouxe como pertinente às questões relacionadas à Ciência, Tecnologia e Sociedade, onde os cientistas estão integrados uns com os outros em um trabalho de cooperação, interação social e não trabalhando de forma isolada, partilham perspectivas e resultados experimentais. Por isso podemos também formar, pela ciência, cidadãos preocupados com o bem estar individual e da sociedade, visto que a ciência desempenha funções prol da sociedade. Assim se faz de extrema importância que a ciência seja inserida, explorada no planejamento do professor, não somente como aula de ciência, mas sobre ciências, com estratégias de motivação sobre o conhecimento científico.

Do literário ao paradidático: textos para crianças em meio a crises ambientais (TAVARES e RÖSING, 2017), neste trabalho, encontrou-se nas falas dos autores uma contribuição que vai ao encontro com o que esta pesquisa já expressa em seu texto, além de outros autores terem a mesma convicção de pensamento, onde essas falam que a aproximação das pessoas, seja criança, jovens, adultos com o “universo” das palavras estimula o gosto e o prazer pela leitura, além de possibilitar repertório de vocabulários e edição textual. Este texto também traz sobre as questões do livro paradidático ser livros de “aprofundamento conceitual” de determinada questão ou conteúdo acerca de problemas decorrentes, através de seus recursos ficcionais e ilustrativos.

Elaboração de um livro infantil com temas sociais: contribuições para educação científica (MATOS, MESSEDER, 2019), o contributo deste texto para esta pesquisa, mostrou a relevante necessidade de se ensinar ciências desde a idade mais tenra, trabalhando a ciência na educação infantil e estimulando a partir das leituras, na escola, com os livros paradidáticos e com a literatura Amazonense, no ensino fundamental, os autores desse texto assim como no texto dessa pesquisa, reconhecem que alguns professores apresentam dificuldades em abordar sobre ciências, nesses anos iniciais da educação, na maioria devido à questão da deficiência em sua formação ou mesmo relacionados a outras questões onde o currículo escolar se faz mais exigente, ficando assim o letramento científico postergado para anos seguintes do ensino (médio, superior), segundo a Base nacional Comum Curricular - BNCC,

Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramentocientífico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2017, p. 321)

Pode-se dizer, da necessidade e importância que faz o ensino sobre ciências, nos anos iniciais, para a partir daí ter seu aprofundamento nas séries seguintes de ensino. Então nesse último texto, *Elaboração de um livro infantil com temas sociais: contribuições para educação científica*, seu conteúdo corrobora com o objeto dessa pesquisa.

Em Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático: peritexto como estratégia enunciativa (SCHWARTZMANN e GRANATTO, 2019) os autores busca a reflexão sobre o peritexto<sup>11</sup> de uma obra paradidática, buscando demonstrar estratégias na construção de práticas didáticas, falam que são obras com conteúdos menos rígidos que podem complementar os livros didáticos em todos os níveis de ensino. Os autores utilizaram uma obra de uma coleção da editora FDT intitulada *O Poeta que fingia*.

No texto Livro paradidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de Estatística na escola básica (CAMPOS; PERIN, 2021), os autores dividem do mesmo pensamento que temos em que os livros paradidáticos além de trazer conteúdos de forma mais apro-

---

11 Conjuntodeelementostextuaisqueacompanhamotextodeumaobraou fazem parte dela. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/>

fundada, incentivam a leitura e podem favorecer aos alunos o gosto pelas ciências, no caso do texto eles referem-se à matemática. A pesquisa relacionada a esse texto teve como objetivo fazer um levantamento dos trabalhos acadêmicos voltados para os livros paradidáticos de estatística na escola básica, pesquisar quantos livros estão disponíveis no mercado, seus objetivos e propósitos e no final da pesquisa propor uma elaboração de um livro paradidático voltado para os conteúdos de estatística. A leitura deste texto trouxe uma contribuição relevante para este trabalho, pois os autores compartilham com mesma ideia no que tange a utilização de livros paradidáticos para o estudo de ciências.

Observando o objetivo desse estudo podemos perceber nestes curtos textos a relevância do uso nos livros paradidáticos para uma aprendizagem científica, inclusive utilizando métodos pedagógicos para enriquecer essa aprendizagem, pois deles podemos extrair, explorar várias formas de ensinar/despertar ciência, na leituras desses textos observa-se a relevância dos livros paradidáticos para fazer ciência através de histórias contadas, facilitando inclusive a inserção deste tema para as crianças em sala de aula.

## **Considerações**

Nas pesquisas realizadas conforme os descritores, paradidáticos, ensino, literatura, ciências, leitura e currículo, nos portais da CAPES, UEA e UFAM, trouxeram publicações com conteúdos pertinentes e que possibilitaram contribuições para atingir os objetivos deste estudo, ou seja, melhor compreensão sobre a utilização dos livros paradidáticos, bem como, repensar no ensino de ciências, superando a alfabetização mecânica, e não somente como conteúdos a serem repassados sobre ciências, mas para preparar cidadãos críticos e participantes na sociedade, onde no futuro podemos ter adultos interessados em fazer pesquisas, com contribuições para a humanidade, para a sociedade em que vivemos, pensando na relação do “eu” com o “outro” e o “nós”.

Prover uma aprendizagem significativa é de suma importância para que as crianças não tenham um aprendizado desconectado com seu interesse, e não se torne apenas um conteúdo decorado, efêmero, desinteressado pelo aluno e que não despertou nenhuma disposição para o estudo e aprendizagem.

A revisão de literatura - estudo da arte proporciona uma visão do que realmente pode-se pesquisar, e o que a pesquisa pode contribuir, faz perceber se o caminho direcionado, a ser seguido leva aos

objetivos que se quer atingir, proporciona metodologias que já foram desenvolvidas, utilizadas e que deram ou não certo para alcançar tal objeto do estudo. Não concluímos com este trabalho toda pesquisa que pretendemos fazer sobre os livros paradidáticos, pois acreditamos que esta ferramenta de trabalho é um grande aporte para os professores das disciplinas do ensino fundamental, e acreditamos na contribuição desta pesquisa para somarmos às didáticas pedagógicas dos professores deste ciclo de educação, para uma aprendizagem significativa aos estudantes, de forma lúdica, atrativa e com conteúdos diversos, ricos em história comum, de senso comum aos quais os estudantes ouvem, convivem em seus cotidianos.

Mas podemos afirmar, nos poucos textos que lemos na revisão bibliográfica, que é possível ensinar, fazer, despertar ciência, utilizando livros paradidáticos na sala de aula do ensino fundamental.

## **Agradecimentos gerais**

Agradecemos à UFAM e ao PPGECH, pela oportunidade de participação neste Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades.

## **Referências**

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26de mar de 2022.

BRASIL.Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes>. Acessado em 26 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acessado em: 26de mar de 2022.

CAMPOS, Celso Ribeiro. PERIN, Andréa Pavan. **LivroParadidático: um estudo voltado para o ensino/aprendizagem de Estatística na escola básica**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.23, n.4, pp. 140-170, 2021.

CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Eduardo Valadares da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 6, n. 1. Ribeirão Preto, 2018. p. 64-80

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro-RJ: 7Letras, 2003.

DALCIN, Andreia. **Um Olhar Sobre o Paradidático de Matemática**. ZETETIKÉ – Cempem – FE – Unicamp – v. 15, n. 27 – jan./jun. – 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Youtube. 27 de ago. de 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IRhoBE\\_ZrC0](https://www.youtube.com/watch?v=IRhoBE_ZrC0). Acesso em: 14 de setembro de 2021. 41:36.

FLORES, Rita de Cássia Viana. **“Viajando” com Jules Verne (1828–1905): aulas investigativas em matemática com ênfase no livro vinte mil léguas submarinas**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.2, fev. 2021.

FREITAS, Araci de C., MASCARENHAS, Suely Aparecida. **Uma análise de conteúdos científicos em livros paradidáticos utilizados em escolas públicas de Manaus (ensino fundamental 1)**. *Revista EDU-Amazônia*. Vol. XV, Ano 15, Núm 1, pág. 118-136. jan-jun, 2022.

GIL, Antonio Carlos, **Como Elaborar projetos de Pesquisas**. São Paulo. Editora Atlas. 6ª edição. 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MATOS, Eliane Melo de. MESSEDER, Jorge Cardoso. **Elaboração de um livro infantil com temas sociais: contribuições para educação científica**. Revista ARETÉ. Manaus | v.12 | n.26 | ago-dez | 2019.

MORAIS, Ana Maria. NEVES, Isabel Pestana. FERREIRA, Sílvia. SARAIVA, Leonor. **A natureza da ciência na educação em ciência: teorias e práticas**. Praxis Educativa. Ponta Grossa. v. 13, n. 1, p. 8-32, jan./abr. 2018.

Portal de Periódicos da **Universidade Federal do Amazonas - UFAM**. Disponível em: <https://www2.uea.edu.br/modulo/revista/periodicos.html>. Acessado em: 15 de set de 2021

Portal de Periódicos da **Universidade do Estado do Amazonas - UEA**. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/index/index>. Acessado em: 27 de ago de 2021.

Portal de Periódicos **da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez2.periodicos.capes.gov.br/>. Acessado em 24 de set de 2021.

RABE, Márcia Maria King. LIMA, Siumara Ap<sup>a</sup> de. CARLETTO, Marcia Regina. **O uso da literatura infantil no ensino de ciências na educação infantil**. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 07a09deoutubrode2010Artigonúmero:153. Paraná. 2010.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. GRANATTO, Flávia Furlan. **Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático: pe-ritexto como estratégia enunciativa**.vol. 15, n. 2. p. 99-113.dez 2019.

SICSÚ, Delma Pacheco. SANTOS, Noelma Cidade dos. PEREIRA, Tatiana Oliveira. **Presença da literatura infanto-juvenil Amazonense na escola**. Extensão em Revista. Amazonas. v.1/n.1 - 2016.

SOUZA, Aguinaldo Robinson de. NEVES, Laura Aparecida dos Santos. **O livro paradidático no ensino de física - uma análise fabular, científica e metafórica da obra de Alice no país do quantum: A física quântica ao alcance de todos**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. São Paulo. v. 33, n. 3, p. 1145-1160, dez. 2016.

TAVARES, Mayara Corrêa. RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Do literário ao paradidático: textos para crianças em meio a crises ambientais**. Mundo da Leitura da Universidade de Passo Fundo.v. 19 n.39. p. 112-133. Jan./abr. 2017. Canoas - RS. 2017.



# **ENSINO REMOTO? UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE LICUNGO EM MOÇAMBIQUE (2020-2021)**

Iolanda Domingos Estevão David Lameira  
Suely A. Mascarenhas

## **Considerações iniciais**

A crise sanitária Internacional que assolou o mundo conhecido na atualidade, desde dezembro de 2019 DC, com o primeiro caso identificado em Wuhan na China e que perdura até ao momento da escrita deste texto em 2022, em decorrência do SARS-CoV-2, forçou vários países a adotarem medidas para desacelerar a propagação do vírus. Moçambique não ficou alheio a esta situação e o governo viu-se obrigado a adotar medidas dentre as quais o encerramento dos estabelecimentos de ensino para evitar que houvesse aglomeração de pessoas e com isso um surto da doença e um possível colapso do sistema de saúde. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o COVID-19 já impactou os estudos de cerca de 91% do total de estudantes do planeta. Assim, o distanciamento social foi apontado como uma medida preventiva para a contensão da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 - que faz parte da família dos coronavírus.

Em Moçambique o primeiro caso de COVID -19 foi registrado a 22 de março de 2020 e a 30 de março o Presidente da República decretou Estado de por razões de calamidade pública em todo o território nacional. Com isso, todas as instituições de ensino desde o ensino pré-escolar até o ensino universitário, tanto públicas como privadas tiveram que encerrar as portas e para evitar um possível agravamento da pandemia. Com isso, Instituições de Ensino Superior passaram a exigir que tanto os gestores como os docentes e os discentes tivessem que se adaptar a uma nova realidade envolvendo ambientes digitais. Esta adaptação aconteceu, pois, nenhum dos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem estavam preparados para lidar com essa realidade do uso de tecnologias digitais para a mediação do conhecimento. Com isso, veio à tona o nosso despreparo em termos de condições materiais e de competências tecnológicas por parte dos docentes e discentes.

Em algumas escolas e universidades em moçambique é comum usar-se a tecnologias ou o computador apenas para ensinar computação, ou seja, para desenvolver competências computacionais, e não como instrumento de ensino. Falta ainda a exploração dos recursos tecnológicos como ferramentas ao serviço do ensino e da aprendizagem de conteúdos de qualquer uma das disciplinas curriculares como enfatiza (ADVOGADOS, 2007, p. 6) ao afirmar que “utilizar ou não os meios tecnológicos como apoio pedagógico, não é mais passível de discussão, mas a sua forma de utilização com certeza sempre o será”.

É preciso lembrar que o ensino remoto imposto pela Covid-19 como forma de mitigar os impactos causados pela suspensão das atividades de ensino presencial só foi possível através de plataformas digitais e que apesar de estas não serem uma novidade na comunidade universitária, são aproveitadas de maneira eficiente por uma minoria apenas. O que acontece, a exemplo de Moçambique, é que apenas os docentes e discentes que lecionam ou estudam na modalidade do Ensino à distância (EAD) é que já tiveram a oportunidade de trabalhar através dessas plataformas e na sua grande maioria com dificuldades pois em alguns casos não tiveram formação ou treinamento adequado para lidar com essas ferramentas. Falamos em treinamento adequado pois entendemos que os discentes por exemplo que são o nosso foco neste estudo, não estavam habituados a rotina das aulas online, não sabiam lidar com plataformas de gestão pedagógica e não tinham maturidade para lidar com autonomia imposta pelo ensino remoto ou à distância, sem falar na desigualdade de acesso a recursos financeiros e de acesso as tecnologias.

Neste contexto, a Covid-19 trouxe a oportunidade ressignificar a educação e acelerar a busca por meios que renovem o ensino bem como a olhar para as tecnologias digitais como um aliado para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, neste trabalho, propomos uma reflexão com incidência para as percepções dos discentes da Universidade Licungo sobre o uso das Tecnologias Digitais na execução das atividades acadêmicas durante o período pandémico de 2020 a 2021.

## **ENSINO REMOTO: o lugar das Tecnologias Digitais**

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto da Covid-19 doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), constitui uma Emergência de Saúde Pública de importância Internacional e a 11 de março de 2020 a OMS elevou a situa-

ção de Emergência de Saúde Pública para pandemia internacional e isso fez com que vários países incluindo Moçambique, passassem a adotar medidas como o distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos, dentre outras orientações para desacelerar a propagação da doença.

Diante do exposto, e do encerramento das instituições de ensino, a educação convencional deu lugar ao sistema educacional remoto que na ótica de Hodges *et al.* (2020) não é menos qualificado que o método presencial. Os autores enfatizam que “nenhum(a) profissional que fizer a transição para o ensino online nessas circunstâncias, às pressas, poderá tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do formato online”. Portanto, o modo e as circunstâncias de como foi adotado o ensino remoto pode ter contribuído para um possível insucesso nessa modalidade de ensino.

O ensino remoto foi uma alternativa temporária adotada por muitas instituições do ensino superior em Moçambique e em outros países para que a educação não parasse que consiste em práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como *Google Classroom*, o *Zoom*, o *Google Meet* e o *Teams* da *Microsoft* (GOMES, 2020). Portanto, a educação remota chegou, impondo aos docentes, discentes e a universidade em geral uma outra forma de pensar as atividades pedagógicas pois ela se caracteriza por “atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia” (ALVES, 2020, p. 358).

O ensino remoto veio de certa forma escancarar a questão da desigualdade de acesso a recursos financeiros e de acesso as tecnologias pois trouxe consigo características da educação tradicional conteudista e pouco participativa se olharmos para a dificuldade dos discentes com a conexão ou para a exaustão dos docentes e discentes que precisaram lidar com a limitação de acesso a equipamentos tecnológicos. Portanto, as dificuldades advindas do ensino remoto perpassam a ideia de que depende apenas da “colaboração” dos docentes e envolvem bem mais complexas como questões políticas, sociais, culturais e até geográficas pois dependendo da localização do discente o acesso a *Internet* é precário. Assim, pensamos que não cabe hoje uma discussão em torno da possibilidade de integração ou não das tecnologias digitais na educação e sim discussões em sobre como fazer essa integração e tirar máximo proveito.

Nesta perspectiva, também não se pode falar em “impacto” da tecnologia sobre a sociedade, a cultura ou a educação porque “ela não é um projétil e a sociedade não é um alvo vivo a mercê de tal projétil” (LÉVY, 1999, p. 21). O autor considera essa metáfora bélica criticável, pois as tecnologias não vêm de um planeta ou mundo das máquinas que é frio, sem emoção e sem qualquer valor humano. É preciso pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura e as verdadeiras relações não são criadas entre as tecnologias (que seria a ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um número elevado de atores humanos que inventam, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas (LÉVY, 1999, p. 23).

Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único a técnica só pode ser dúbia. A ambivalência ou a multiplicidade das significações e dos projectos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso digital (LÉVY, 1999, p. 23).

Sucedem que, em alguns casos, a dificuldade em analisar corretamente as implicações sociais e culturais das tecnologias ou de algumas técnicas, é multiplicada pela ausência radical de estabilidade nesse domínio. Para Lévy (1999) as técnicas condicionam uma sociedade ou cultura, mas não a determinam. Dizer que a técnica condiciona significa dizer que ela abre algumas possibilidades e destas, nem todas serão aproveitadas.

A propósito desta ideia, vem a questão das vantagens e desvantagens do uso das tecnologias digitais na educação, entretanto, é preciso pensar segundo Lévy (1999) que uma técnica não é nem boa, nem má, tudo depende dos contextos, dos usos a serem feitos e dos pontos de vista, mas, também não se pode dizer que ela é neutra porque abre e fecha o espectro de possibilidades. Não se trata segundo Lévy (1999) de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formar ou formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela. De facto, se olharmos para o cenário pandémico, causado pela Covid-19, logo nos damos conta de que independentemente de suas desvantagens, as tecnologias digitais foram fundamentais para que o processo educativo acontecesse. Muitas são as vezes que enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usá-la já se impuseram.

Com isso, queremos trazer para a reflexão a necessidade de se pensar e repensar o uso das Tecnologias Digitais em sala de aula pois, atualmente, a escola deixou de ter o papel de único transmissor de conhecimentos. As exigências pessoais de conhecimento, extravesam os muros da escola, da cidade, do país através da *Internet*, ou seja, estamos diante de uma sociedade conectada com celulares, emails, chats, sites com todo o tipo de informação, Blogs e muitas mais ferramentas ao serviço da Educação e de qualquer outra área. Sendo assim, é necessário que não fiquemos alheios a esses acontecimentos pois, através das Tecnologias Digitais ao serviço da Educação, os discentes podem adquirir uma melhor maneira de refletir, manipular, questionar, construir, pesquisar, analisar, sistematizar e desenvolver a atenção, o raciocínio e a criatividade nas atividades curriculares. Eles poderão trabalhar construindo algo significativo para eles (MARQUES & CAETANO, 2002, p. 132). Entretanto, alguns aspetos devem ser tomados em conta para o uso das tecnologias no ensino como: a metodologia a ser usada, a escolha de *softwares* e/ou plataformas adequadas em função dos objetivos a atingir, avaliação preliminar da pertinência do uso das tecnologias para tal conteúdo, o domínio da ferramenta escolhida e certificação da funcionalidade antes de levar a sala de aulas, a planificação de alternativas para eventual não funcionamento da ferramenta escolhida entre outras. Por outro lado,

a tecnologia não resolve sozinha os problemas da educação. Desta forma, o professor ganha ainda mais importância. É bobagem imaginar que essas “máquinas que ensinam” vão substituir os professores, o que existe é uma complementação. O educador que adopta as novas tecnologias perde o posto de dono do saber, mas ganha um novo e importante posto, o de mediador da aprendizagem (MARQUES & CAETANO, 2002, p. 136).

O uso da tecnologia digitais na educação constitui um desafio para os docentes e discentes que perpassa a mera transmissão de conhecimentos indo mais além e desafiando até a criatividade dos próprios discentes. A Covid-19 mostrou-nos que os docentes precisam enfrentar o desafio de incorporar as novas tecnologias como conteúdo e/ou ferramenta de ensino e aprendizagem, preparando o discente para além de pesquisar, pensar, resolver os problemas e as mudanças que acontecem ao seu redor (RAMOS, 2012, p. 7). É preciso adquirir habilidades técnicas e pedagógicas, respondendo aos grandes desafios que envolvem essa área que consiste na combinação do técnico com o pedagógico.

## **Metodologia**

As tecnologias digitais trazem uma nova roupagem e um novo estilo de pedagogia que, entretanto, bem usada pode ajudar e favorecer aprendizagens personalizadas e coletivas em redes. “A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele (TEIXEIRA, 1959, p. 60). Em sua fala, o autor enfatiza a questão da aprendizagem personalizada e de forma implícita a ideia de que o uso das tecnologias digitais processo educativo possibilita a evolução do indivíduo.

Assim, visando alcançar o objetivo deste trabalho que consiste em refletir sobre os contextos dos discentes da Universidade Licungo no que concerne ao uso das Tecnologias Digitais no ensino remoto, apoiamos seu delineamento na pesquisa quali-quantitativa de carácter exploratória que objetiva a obtenção de informações preliminares acerca de determinado objeto.

A recolha das informações foi realizada observando procedimentos éticos vigentes, tendo em conta a situação de pandemia e as medidas restritivas para a não propagação do novo coronavírus. Assim, os dados foram coletados por questionário próprio elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa via *Google Forms* cujo link para o preenchimento foi compartilhado por *WhatsApp* e por *E-mail*. Foi também enviado aos discentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para devida anuência ou não em participar da pesquisa.

O Questionário próprio elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa foi respondido nesta fase piloto da pesquisa, de forma aleatória, anônima e voluntária por uma amostra de conveniência constituída por  $n = 40$  estudantes da Universidade Licungo e Universidade Federal do Amazon e era composto por 3 secções a saber: I) Identificação e contexto dos participantes; II) Informações sobre o processo de ensino-estudo-aprendizagem durante o período de emergência sanitária causada pela COVID-19; III) Informações sobre o rendimento académico dos estudantes durante a emergência sanitária.

O questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, foi respondido de forma anônima e voluntária por uma amostra constituída por  $n=31$  discentes da Universidade Licungo - Extensão da Beira e era composto por 3 secções a saber: I) Identificação e contexto; II) Informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem durante o período de 2020-2021 III) Informações sobre o rendimento académico dos estudantes durante a pandemia.

Compunham critérios de inclusão: a) ser discente regularmente matriculado na Universidade Licungo – UniLicungo, Departamento

de Matemática e Estatística; b) ter frequentado disciplinas no período de pandemia (2020-2021); c) ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE) e critérios de exclusão: a) discentes que por motivos não ligados a situação de pandemia tenham trancado disciplinas durante o período de pandemia (2020-2021); b) recusa em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

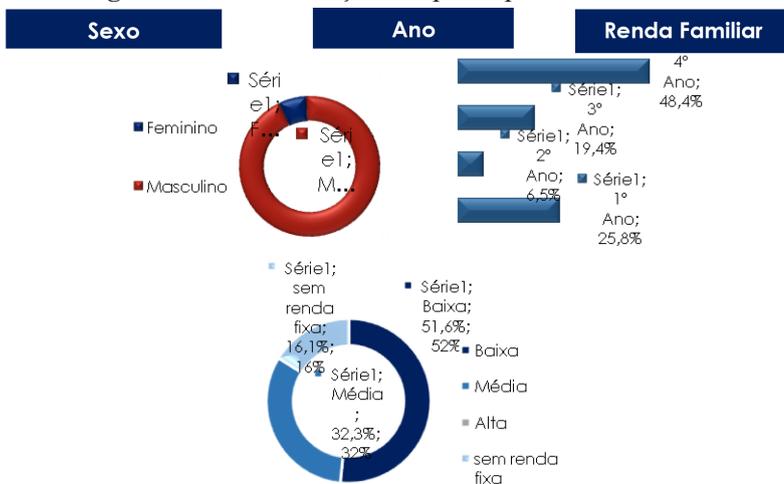
Os dados das perguntas abertas do questionário foram analisados, discutidos e interpretados com base nos preceitos da análise de conteúdo com fundamento em Bardin (2016, p. 124) que prevê a utilização de três fases principais: a pré-análise, que consiste em organizar para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais no esquema do desenvolvimento das operações sucessivas do plano de análise; a exploração do material, fase de codificação e enumeração em função de regras previamente formuladas; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação que consiste no tratamento dos resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos.

Por outro lado, para as questões fechadas, realizamos a tabulação utilizando metodologia estatística, baseada em tabelas de contingência e gráficos com ajuda do *software Excel*.

## **Resultados e discussões**

Como foi anunciado anteriormente, a amostragem para este estudo foi por conveniência dada a modalidade de recolha de dados usada e a amostra é composta por um total de 31 estudantes matriculados na Universidade Licungo em Moçambique no período de 2020 a 2021.

**Figura 1 – Caracterização dos participantes**



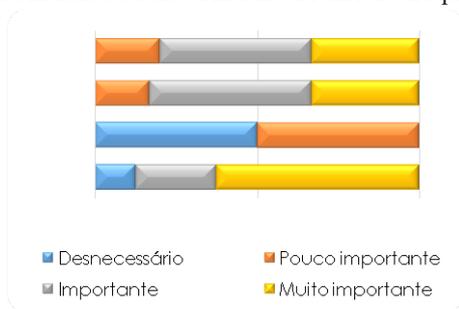
Fonte: Base de dados da pesquisa

Do total de 31 discentes que participaram da pesquisa, verificou-se, conforme mostra a Figura 1 que a maioria, o que corresponde a 94% dos respondentes são do sexo masculino e apenas 6% do sexo feminino. Esta diferença pode ser justificada pelo facto de os discentes participantes encontrarem-se matriculados em cursos da área de ciências exatas, ou seja, são estudantes pertencentes ao Departamento de Matemática e Estatística que é composto pelos cursos de Licenciatura em ensino de Matemática e Curso de Licenciatura em Estatística e Gestão de Informação. Estes cursos são maioritariamente frequentados por homens como salientam António e Hunguana (2013). “Em Moçambique, as desigualdades vão deste o reduzido número de mulheres em campos de estudo, tradicionalmente tidos como masculinos, como a área de ciências exatas e engenharias, até ao corpo docente e à liderança das IES onde os homens são a maioria” (ANTÓNIO e HUNGUANA, 2013, p. 16). Verificou-se ainda, que houve maior participação dos estudantes do que frequentam o quarto ano do curso. Esse resultado pode estar ligado a duas situações: os veteranos de 2020 tiveram mais disposição para responder ao questionário em relação aos calouros por estes últimos serem novos na universidade e estarem ainda em situação de incerteza pelo momento atípico que vivemos, ou os veteranos estavam matriculados em maior número no período de 2020 a 2021. Além disso,

nenhum dos participantes se declarou com renda familiar alta e mais de metade, o correspondente a 51,6% se declarou de baixa renda e 16,1% sem renda fixa. Este dado deve ser levado em consideração pois determina as limitações que os discentes podem ter em termos de acesso aos recursos digitais necessários para o ensino remoto.

Aliada a questão da adoção do ensino remoto durante o período pandêmico e do conseqüente uso das Tecnologias Digitais para o efeito, perguntamos aos participantes a sua opinião sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula ainda que não fosse no cenário atual e fizemos uma triangulação com o ano em que o discente se encontra matriculado como podemos observar nos gráficos 1 e 2 a seguir.

Gráfico 1a – Distribuição de frequências da importância do uso de recursos tecnológicos em sala de aula com base no ano de frequência do curso



Fonte: Base de dados da pesquisa

Gráfico 1b – Distribuição de frequências do ano de frequência do curso com base na importância do uso de recursos tecnológicos em sala de aula

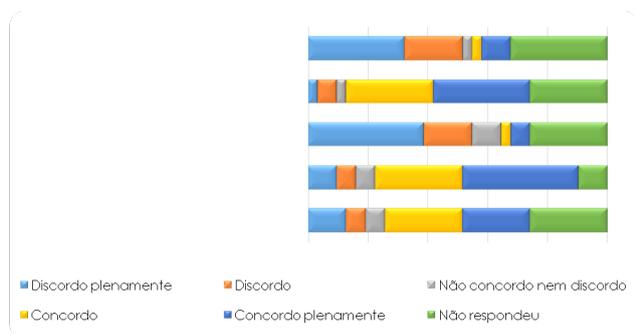


Fonte: Base de dados da pesquisa

No gráfico 1 nos interessava saber qual a importância que o discente dá ao uso de Tecnologias Digitais tendo por base o ano em que este discente se encontra e percebemos que nenhum dos discentes dos níveis mais avançados (3º e 4º anos) considerou o uso de Tecnologias Digitais em sala de aula desnecessário, ou seja, todos se mantiveram entre o pouco importante e o muito importante. Em contrapartida, os participantes do segundo ano, não dão tanta importância assim, pois, 50% considera desnecessário e outros 50% pouco importante. Entretanto, vale lembrar que apenas 6,5% dos participantes da pesquisa frequenta o segundo ano do curso, portanto, estes números não são significativos.

Por outro lado, pelo gráfico 2, estávamos interessados em saber quais os anos ou níveis dos participantes da pesquisa julgavam o uso das Tecnologia Digitais em sala de aula muito importante ou desnecessário. Verificamos, assim como no gráfico anterior que apenas os alunos dos primeiros anos que compõem a minoria dos participantes (32,3%) consideram o uso das Tecnologia Digitais em sala de aula desnecessário. Percebemos, no entanto, que embora seja a minoria, existe no seio dos discentes quem tenha ainda algum tipo de resistência com relação ao uso das tecnologias em sala de aula. Assim, pensamos que os discentes precisam sair da zona de conforto e abraçar desafios novos pois segundo Gadotti (2000), a escola está desafiada a mudar a lógica da construção de conhecimentos e segundo o autor, os jovens tendem a adaptar-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador, por já nascerem nessa nova cultura, a digital.

Gráfico 3 – Dificuldades encontradas na utilização dos recursos tecnológicos no ensino remoto

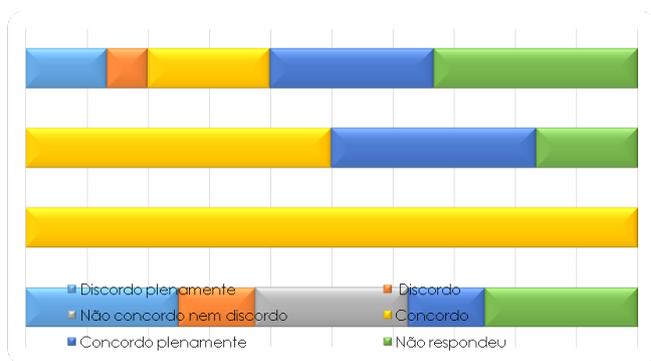


Fonte: Base de dados da pesquisa

De acordo com as respostas digitalizadas pelo *Google Forms*, os discentes apontaram algumas dificuldades no uso das Tecnologias Digitais no ensino remoto. Para esta questão, as alternativas de respostas foram previstas e baseadas na escala do tipo “*Likert*” contendo cinco níveis, variando de (1) Discordo plenamente à (5) Concordo plenamente. A escala de *Likert* ou escalas somadas medem o grau de concordância ou discordância dos participantes com relação ao que está sendo medido. Assim, o Gráfico 3 mede o nível de concordância dos participantes da pesquisa com relação as dificuldades encontradas pelos mesmos na utilização dos recursos tecnológicos no ensino remoto.

Pelo gráfico, percebemos que as dificuldades mais apontadas pelos alunos foram a falta de preparo para o uso das tecnologias digitais, a falta de recursos tecnológicos próprios como o celular, o computador ou acesso a *Internet* e a falta de conectividade estável de internet em casa. De facto, as dificuldades apontadas, estão muito ligadas as condições financeiras dos discentes e para entender melhor essa relação apresentamos a seguir, alguns cruzamentos entre estas dificuldades e a renda familiar do discente, bem como o ano de frequência do curso.

Gráfico 4 – Distribuição de frequências da falta de preparo para uso das tecnologias digitais com base no ano de frequência



Fonte: Base de dados da pesquisa

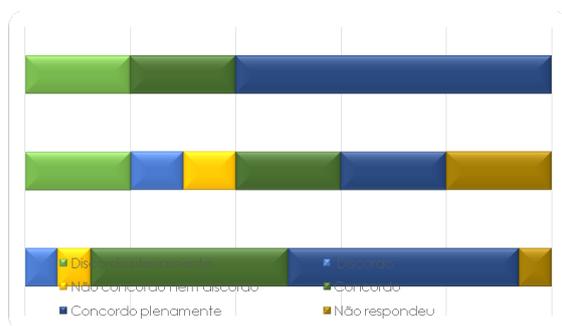
Com o gráfico 4, interessava-nos perceber tendo em conta o nível de concordância, quais discentes, de que nível apontaram a falta de preparo como sendo uma das dificuldades encontradas no uso das Tecnologias Digitais. Assim, percebemos que todos os estudantes do segundo ano concordam que esta foi um impasse, mais de 80% dos estudantes do terceiro ano concordam ou concordam plenamente e perto de 50% dos estudantes do quarto ano também concordam. Por outro

lado, apenas uma percentagem inferior a 15% concorda que a falta de preparo tenha sido uma das dificuldades encontradas no uso de Tecnologias Digitais no período pandêmico. Entretanto, vale salientar que em tese, os estudantes dos anos finais (terceiro e quarto ano) são os que menos deveriam se ressentir deste aspeto pois a essa altura já haviam cursado disciplinas como informática e programação que fazem parte da sua grade curricular e que deveriam ajudar ao discente a lidar melhor com as Tecnologias Digitais. Assim, tendo em conta que na sua maioria os estudantes mostraram-se não preparados para o uso das tecnologias, o que envolve o uso das plataformas de ensino, é importante refletirmos sobre os programas das disciplinas de informática e disponibilizar treinamento para os discentes, coisa que não aconteceu na Universidade Licungo durante o período de 2020 a 2021.

A inclusão digital não é apenas “alfabetizar” as pessoas em informática, colocando computadores junto às comunidades e ensinando-as a usar Windows e pacotes de escritório, embora isto também seja necessário. De igual modo, não é inclusão digital instalar computadores numa comunidade ou escola onde não há energia elétrica. A inclusão digital deve promover acesso para todos às TIC incluindo Internet, para lhes proporcionar igualdade de acesso à informação, educação e aprendizagem, treinamento, compra e venda de bens e serviços, entretenimento, intervenção na esfera pública, realização de trabalho e comunicação com a finalidade de realizarem melhor as suas atividades do dia a dia. (GASTER et al., 2009, p. 36).

Assim, queremos sublinhar que não é suficiente a disponibilização das Tecnologias Digitais para que as pessoas tenham acesso, mais importante é que as tecnologias sejam de facto e de forma consciente, usadas pelas pessoas e esse uso consciente passa pela formação ou treinamento adequado, principalmente se estivermos falando do uso dos mesmos pelos principais protagonistas do processo educativo (o docente e o discente).

Gráfico 5 – Distribuição de frequências da falta de recursos tecnológicos próprios celular, computador e Internet com base na renda familiar do discente



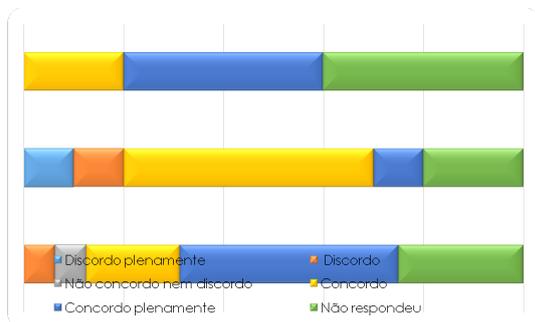
Fonte: Base de dados da pesquisa

No gráfico 5, interessava-nos perceber tendo em conta o nível de concordância, quais discentes, de que classe social apontaram a falta de recursos tecnológicos próprios como o celular, o computador e a *Internet* como sendo uma das dificuldades encontradas no uso das Tecnologias Digitais durante o ensino remoto.

Cerca de 80% dos participantes com renda fixa baixa apontaram a falta de recursos tecnológicos próprios com uma das dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto e uma percentagem inferior a 10% é que discordou que essa seja uma dificuldade. De igual modo, 80% dos discentes cuja família não tem renda fixa, também apontou a falta de recursos tecnológicos próprios com uma dificuldade e apenas 20% discordou. Percebemos também, que dos estudantes que se declararam com renda familiar média, a percentagem dos que concordaram que esta foi uma das dificuldades é maior do que a dos que discordaram. Daí que, é importante lembrar que sem os recursos tecnológicos, os discentes não tinham como acompanhar devidamente as atividades disponibilizadas pelos docentes, o que de novo nos leva a refletir sobre a desigualdade de acesso a recursos financeiros que é visível em Moçambique pois a grande maioria dos nossos estudantes vêm de famílias com renda baixa ou de famílias sem renda fixa. De salientar que alguns destes discentes possuíam somente um celular, ou seja, não tinham computador e esse facto devia ter sido levado em consideração pelos professores no momento de preparação das aulas ou atividades, no momento de escolha das plataformas a serem usadas e também dos métodos avaliativos atentando para as limitações do celular compara-

tivamente com o computador. Nesse sentido, esta dificuldade pode ter contribuído para o fenômeno de evasão e/ ou reprovação em algumas disciplinas pois alguns sites não estão adaptados para telas pequenas e o discente deveria realizar as atividades de casa tendo em conta o distanciamento social a que fomos impostos pela Covid-19.

Gráfico 6 – Distribuição de frequências da falta de conectividade estável de internet em casa com base na renda familiar do discente



Fonte: Base de dados da pesquisa

O Gráfico 6 ajuda-nos a entender qual a percentagem de discentes com uma determinada renda familiar concorda ou discorda que falta de conectividade estável de internet em casa foi uma das dificuldades encontradas no uso das Tecnologias Digitais durante o ensino remoto. Percebemos que a semelhança da dificuldade da falta de recursos próprios, os discentes com renda familiar baixa concordam na sua maioria (cerca de 70%) que a falta de conectividade estável de internet foi sim uma dificuldade neste período pandêmico. O gráfico mostra ainda, que tanto os discentes com renda familiar média como os que não possuem renda fixa também na sua maioria ressentem-se da mesma questão, ou seja, o problema da falta de conectividade estável de internet em casa afetou a maioria dos participantes da pesquisa, independente da renda familiar.

Em um cenário de ensino remoto, a conexão a *Internet* é algo fundamental e indispensável para que o discente acompanhe e realize todas atividades inerentes a sua aprendizagem e falta dela só dificulta o processo. Vale lembrar que esse problema da falta de conectividade estável de *Internet* deve-se em alguns casos a precariedade de acesso a em algumas cidades e distritos de Moçambique e ao facto de a sua aquisição ser cara, ao ponto de não caber nos bolsos dos nossos estudantes

que têm renda baixa ou não têm renda fixa, bem como da maioria dos funcionários públicos.

Posto isso, quisemos saber dos discentes pensavam sobre seu preparo para o uso dos recursos tecnológicos em um cenário pós-pandemia. Das informações emergentes das respostas, agrupamos duas categoriais, com base na análise de conteúdos de Bardin (2016) que salienta que a codificação se efetiva a partir de regras precisas ao considerar os dados brutos, que feito o recorte, a agregação e a enumeração, permitem atingir uma representação do conteúdo. Das categorias criadas para a análise surgiram três subcategorias buscando compreender como foi a experiência dos estudantes quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula durante a o período 2020-2021 e qual o sentimento dos mesmo com relação ao seu preparo para um futuro uso. As subcategorias foram: Resistência; Resignificação/Adequação/Adaptação; Acesso/Conexão.

Quanto a resistência, foi notório em algumas falas dos estudantes, que mesmo desta experiência do uso de tecnologias digitais imposta pela Covid-19, ainda sem sentem despreparados para o uso das mesmas em um cenário pós-pandemia como descrevem os discentes a seguir:

*“Pouco preparado pois foi difícil adaptar-se a nova realidade.”*

*“Despreparado porque não tive nenhuma aula acerca do uso das tecnologias.”*

*“Pouco preparado pois não é fácil o que obriga muito esforço e agilidade”*

Estas falas ou sentimentos dos discentes, podem estar ligados a vários aspectos, alguns dos quais já foram aqui referenciados como é o caso da falta de recursos próprio para a falta de pedagogia especializada por parte dos professores para a leccionação das aulas no ensino remoto. Nesta perspectiva, Mercado (2002) afirma que a formação de professores para essa nova realidade tecnológica não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação e nem pelas Universidades. O autor salienta que as soluções propostas se inserem principalmente em programas de pós-graduação ou como programas de qualificação de recursos humanos. Portanto, ao professor, cabe fazer algumas especialização para que muitas vezes contem fragilidades e cujo tempo não permite uma devida apropriação. Assim, o salto de qualidade utilizando novas tecnologias poderá se dar na forma de trabalhar o currículo e através da ação do professor, além de incentivar a utilização de novas tecnologias no ensino, estimulando pesquisas interdisciplina-

res adaptadas a realidade (MERCADO, 2002, p. 13). Neste sentido, a sociedade do conhecimento exige de todos nós um novo perfil de educador. Este perfil, consiste num professor engajado no processo de lecionação, consciente não só das reais capacidades da metodologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar de melhor maneira a forma de explorar um determinado conteúdo contribuindo para a melhoria do processo educativo.

Com relação a Ressignificação/Adequação/Adaptação, percebemos que nesta pandemia, causada pela Covid-19 tanto os docentes como os discentes precisaram se resignificar rapidamente, como descrevem os discentes abaixo:

*“Hoje sinto-me muito bem preparado devido ao tempo que investi para me familiarizar com o uso de recursos tecnológicos para o meu aprendizado.”*

*“Preparado. Tive a oportunidade de aprender a usar alguns recursos ou softwares para o ensino.”*

*“Preparado. Fomos obrigado a estar ou ficaríamos para trás, no começo foi complicado, mas agora é o nosso pão de cada dia.”*

Esse processo de Ressignificação/Adequação/Adaptação foi um dos desafios enfrentados pelos discentes da Universidade Licungo em Moçambique para além de lutar pela vida precisaram se adaptar a uma nova realidade de ensino e muitas vezes sem condições materiais para tal.

A questão do acesso/conexão já foi aqui apontada, entretanto, trazemos aqui a fala de três estudantes que evidenciam este problema:

*“Pouco preparado. o uso de tecnologias carece de fundos econômicos, visto que nem todos estudantes estão ao mesmo nível em termos de condições materiais.”*

*“Pouco preparado porque não tenho domínio na área informática e porque são custos para a compra de internet.”*

*“Despreparado por falta de material como celular ou computador.”*

De fato, o problema da precariedade de conexão a *Internet* em alguns cidades e distritos, a falta de acesso a equipamentos tecnológicos, bem como os custos de aquisição de novas tecnologias muito elevados são alguns dos grandes desafios a serem superados em Moçambique. No mundo em que vivemos, a *Internet* deveria fazer parte do cotidiano de todos os Moçambicanos pois as demandas da sociedade contemporânea despontam a necessidade de conhecimentos sobre as Tecnologia Digitais.

## Considerações finais

Não para concluir, mas apenas para deixar ficar algumas impressões, percebemos que os discentes ressentem-se da falta de algum treinamento para lidar com as tecnologias no ensino remoto, bem como dos custos elevados para aquisição dos meios tecnológicos necessários para esta modalidade de ensino.

## Referências

ADVOGADOS, P. P. P. **Boas práticas legais no uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula - Guia rápido para as instituições educacionais**. 2007. disponível em: <https://pt.scribd.com/document/54269871/Boas-praticas-legais-no-uso-da-tecnologia-dentro-e-fora-da-sala-de-aula>

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.

GASTER Polly; CUMBANA Carlos; DOMINGOS L.N. Cabral; MABILA Francisco. **Inclusão digital em Moçambique: um desafio para todos**. Maputo: Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane. 2009. Disponível em: [http://www.ngopulse.org/sites/default/files/mozambique\\_em\\_portugues.pdf](http://www.ngopulse.org/sites/default/files/mozambique_em_portugues.pdf).

GOMES, Helton. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazervideoconferencias>

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; BOND, A. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. Tradução: Danilo Aguiar, Américo Amorim, Lídia Cerqueira. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1993

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do cibe-**

**respaço.** Edições Loyola, São Paulo, 1998

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999

MARQUES, A. C. & CAETANO, J. S. *Utilização da Informática na Escola.* In MERCADO, L. P. (Org.) **Novas tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática.** pp. 129-166. Maceió: edUFAL. 2002

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas In MERCADO, L. P. (Org.) **Novas tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática.** pp. 09-26. Maceió: edUFAL, 2002.

RAMOS, M. R. O uso das tecnologias em sala de aula. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL**, v.1, n.2, jul-dez 2012 disponível em <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>

TEIXEIRA, Anísio. Mais uma vez convocados. **Educação e Ciências sociais.** v.4, n.10, Rio de Janeiro, abr. 1959.

# CONHECENDO A EXPERIÊNCIA POR ALTERNÂNCIA NO CURSO DE AGROECOLOGIA DO PROEJA INDÍGENA NA ILHA MICHILES

Davi Avelino Leal  
Silvia Carvalho Vieira

## Introdução

Neste estudo, trataremos da Educação do Campo, por meio da experiência realizada na Comunidade Ilha Michiles, na Terra Indígena Andirá Marau no estado do Amazonas. A visita de campo foi realizada nos meses de setembro e novembro de 2021, buscou-se com a pesquisa de campo conhecer e obter familiaridade com a experiência por alternância e a atuação docente de uma educação do campo para os indígenas da etnia SateréMawé com um curso técnico na modalidade proeja. Com o objetivo de obter resultados parciais da pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PPGET/IFAM), intitulada Pedagogia da Alternância e a Atuação Docente: Uma experiência com o Proeja Indígena.

A educação do campo, pode ser aplicada por pedagogias para camponeses que representam o que o autor (ARROYO, 2014), chama de outras pedagogias, os quais correspondem aos princípios norteadores refletidos para o lugar que esse estudante vive, que é o campo e para fora dele também. Nesse contexto, “não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva” (ARROYO, 2014, p. 79).

Assim, a pedagogia da alternância faz parte desse rol de pedagogias direcionadas à alunos camponeses. Conforme explica (NOSELLA, 2014), a Pedagogia da Alternância foi criada por camponeses da França em 1935 e em 1969 foi implantada no Brasil, no estado Espírito Santo. A experiência por alternância consiste em uma proposta pedagógica que considera a realidade do jovem do campo que precisa estudar e trabalhar. Segundo (RIBEIRO, 2008), relata que a pedagogia da

Alternância tem como princípio uma formação humanista que articula dialeticamente o ensino formal e o trabalho produtivo.

A respeito da pedagogia da alternância (SILVA, 2016), diz que é um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades acadêmicas e as tarefas na unidade produtiva familiar. Por ser uma proposta baseada na vivência do aluno, tanto de cultura, região e costumes, assim observamos que os métodos que trabalham essa pedagogia levam em conta a realidade do aluno do campo. Com acompanhamento das atividades pelos professores, assessorando e orientando os estudantes. Com referência a experiência por alternância, (MICHILES ET AL, 2019), destaca em seu relato de experiência que;

O Instituto Federal do Amazonas – IFAM campus Maués realizou o primeiro contato com o povo Sateré-Mawé no ano de 2012 e desde então veio promovendo um amplo debate para a construção da proposta de um curso médio e técnico presencial do IFAM dentro da TI. Com o amadurecimento os diálogos, em 2013 a liderança da Aldeia Ilha Michiles, Tui'sa Josibias Alencar dos Santos, protocolou um requerimento com a demanda de criação de um curso técnico em Agroecologia que deveria atender às expectativas de uma educação diferenciada para o povo. O curso teve início em 2018 e, após processo de seleção específico, ingressaram 39 estudantes da etnia Sateré-Mawé, sendo 17 mulheres e 22 homens com idade entre 15 e 56 anos, residentes em 7 comunidades do Baixo Marau, distribuídas entre o Rio Marau e Rio Urupadi. (MICHILES ET AL. 2019, p.02).

Com isso, o Curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal do Amazonas Campus-Maués, que surgiu da necessidade de sequenciar os estudos dos indígenas da etnia Sateré-Mawé dentro da Terra Indígena Andirá-Marau, no município de Maués-AM, uma vez que era ofertado até o 9º ano do ensino fundamental para aquela aldeia. Perante o exposto, surgiu uma proposta para atender esses anseios, e um grupo de professores se dispuseram a trabalhar uma educação do campo com a pedagogia da alternância na comunidade indígena. O Curso Técnico em Agroecologia teve início no ano de 2018, o ingresso dos estudantes se deu por meio de processo de seleção específico no edital Nº 26/2018.

Neste cenário, a experiência por alternância na Terra Indígena Andirá Marau acontece durante esse período de 2018 a 2022, conforme o Projeto Político Pedagógico, que orienta a alternância no tempo escola e tempo comunidade. São 5 dias de tempo escola a cada mês conforme o calendário do curso por meio da pedagogia da alternância.

A maneira como acontece esse curso, vem despertando o interesse por pesquisadores acadêmicos para conhecer como se dar essa experiência de ensino aprendizagem com a etnia SateréMawe por meio dessa educação do campo.

### **O Foco da Pesquisa e Articulações para a Visita de Campo**

Um das etapas da pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico, do Programa de Mestrado em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM), é a pesquisa de campo, uma fase da pesquisa que possibilita obter informações e conhecimentos que está intimamente relacionado com a investigação do objeto pesquisado.

Neste contexto, é possível verificar os fatos e os fenômenos exatamente da forma como ele se manifesta, a pesquisa de campo utilizada para este estudo foi a exploratória, por ser um tipo de investigação de pesquisa empírica, cujo objetivo é obter a familiaridade da pesquisadora com o ambiente, fenômeno e objeto da pesquisa.

Com isso, (BOURDIEU, 1997), aborda sobre métodos científicos de pesquisa, neste sentido, o objetivo da pesquisadora seria compreender e obter:

[...] o domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (a dos estudantes, dos operários, dos magistrados etc.) e o domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados a sua posição e a sua trajetória particulares no espaço social. (BOURDIEU, 1997, p. 700).

Buscando, a partir dessa competência empática de cunho social do estudo, estando apto a compreender o lugar e trajetória da pesquisadora e do objeto de pesquisa, com suas particularidades. E como também, neste contexto de deslocamento para uma visita a campo em comunidade indígena. A pesquisadora precisa respeitar e compreender o espaço e cultura da comunidade Ilha Michiles.

A Ilha Michiles, está localizada à margem esquerda do baixo Rio Marau, situada na região do Baixo Rio Amazonas. Distante cerca de 80km em linha reta do município de Maués, no Estado do Amazonas. A aldeia Ilha Michiles pertence à Terra Indígena Andirá-Marau por meio da Portaria Nº. 1.216, de 06/05/1982, do processo de regularização administrativa das terras indígenas homologado por meio do Decreto Nº. 93.069 publicado no Diário Oficial da União em 07 de agosto de 1986.

Figura 1: Rio Marau em frente a Ilha Michiles



Fonte: Autor

Para chegar até a aldeia Ilha Michiles utilize-se embarcações típicas do Amazonas, seja pequenas lanchas rápidas ou mesmo barco de madeira, o deslocamento em uma lancha por exemplo, dura em média 4 horas da sede do município até a Ilha Michiles. Já em barcos de madeira regionais, que são utilizados pelos indígenas, a viagem demora mais de 6 horas de trajeto até Maués.

A Ilha Michiles, possui atualmente uma estrutura básica de comunidade como escola de ensino fundamental (mantida pelo município), uma igreja evangélica Adventista com estrutura de alvenaria, gerador de luz (funciona em horário da noite ou em caso de eventualidade quando tem combustível), água encanada, poço artesiano, uma área comunitária utilizada para as reuniões e serve como refeitório também, uma cozinha com fogão a gás, um agente comunitário de saúde. Uma maloca onde cedia as aulas do Curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal do Amazonas Campus Maués. E um alojamento com estrutura de palha (bem aconchegante) e banheiros para visitantes.

O local foi escolhido devido ao funcionamento do Curso Técnico pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) Campus Maués na área indígena, e o contexto que ocorre esse curso. Utilizando uma pedagogia intimamente ligada ao homem do campo e a ecologia, como também o trabalho desenvolvido pelos professores com os jovens e adultos da comunidade, considerando as características e respeitando a cultura da etnia local.

E como o foco da pesquisa se dá em direcionamento em fases da atuação docente e a pedagogia da alternância, trabalhada pelos pro-

fessores do IFAM Campus Maués, porém essa experiência acontece em outro espaço fora do Campus, para isso a pesquisadora buscou conhecer e articular para obter autorização para a pesquisa de campo dentro da Terra Indígena. Sobre isso (BOURDIEU, 1997). Aborda que:

Pode-se então dizer que o pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura de seu objeto a não ser que ele possua a respeito um imenso saber, adquirido talvez ao longo de uma vida de pesquisa e também, mais diretamente, durante entrevistas anteriores com o próprio pesquisado ou com informantes. (BOURDIEU, 1997, p. 700).

Com isso, foram necessárias reuniões com o Diretor Geral do IFAM Campus Maués, com objetivo de adquirir a anuência para realização da pesquisa com os professores. Como também, reunião com o Coordenador do Curso Técnico em Agroecologia do IFAM para apresentar a proposta e finalidade da pesquisa, além de obter informações sobre o andamento do curso durante o período da pandemia da Covid-19.

Dentre as articulações, buscou-se também para andamento da pesquisa, e ter entendimento sobre a Educação Escolar Indígena, manifestou-se o interesse da pesquisadora para uma conversa “informal” com o presidente do Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas ( CEEI/AM) Jesiel Santos dos Santos, que apresentou sua percepção sobre o assunto, a manutenção da cultura dos povos indígenas como também assegurar a língua materna e a escolarização dentro das comunidades. Assim, esse contato com o professor Jesiel Santos trouxe a um olhar diferente para a pesquisadora e aguçou o desejo de conhecer in loco a comunidade Sateré.

Posterior às reuniões, e já com uma afinidade da pesquisadora com seu objeto de estudo, iniciou-se as observações sobre o funcionamento do curso, acompanhando trabalhos desenvolvidos por professores através de grupo do aplicativo WhatsApp. Bem como, conversando e buscando ouvir alguns professores que são atuantes no curso e conhecem bem a comunidade e seus respectivos representantes legais, e logo, foi sinalizado que havendo retorno das atividades presenciais por alternância e se possível ir a campo com equipe docente para conhecer a comunidade, e como funciona as aulas em tempo escola.

Com isso, informaram que seria necessária a autorização prévia da liderança da comunidade indígena para a pesquisadora ir até a comunidade, mesmo que em companhia dos docentes do IFAM. Para

esse contato inicial obteve-se a ajuda dos professores MSc. Melissa Veras e MSc. AnndsonBrelaz que fizeram a mediação com os representantes da turma de agroecologia e a liderança local. Portanto, foi explanada a intenção da pesquisa e o intuito de conhecer a aldeia para o Tuxaua “<sup>12</sup>Tui’sa” Josibias Alencar dos Santos da comunidade que solicitou um tempo para reunir as outras lideranças e apresentar a demanda, uma semana depois mandaram a resposta autorizando.

## **A pesquisa de Campo do Mestrado em Ensino Tecnológico**

Após a autorização das lideranças e articulações com os professores, inicia a fase de preparação para a visita a campo. E por meio da Resolução N° 36-CONSUP/IFAM, 02 DE JULHO DE 2021. Conforme o Art. 79. cita que: os cursos ofertados em Comunidades Indígenas serão retomados no tempo definido pelas próprias comunidades, e em comum acordo com as orientações dos órgãos oficiais de proteção, ficando prorrogado o prazo máximo para integralização destes cursos, sem prejuízo algum aos discentes. Vale ressaltar que as atividades estavam suspensas, devido a pandemia da Covid19. Com a permissão através da resolução, o acesso à Terra Indígena para aulas presenciais, a equipe docente se mobiliza para realizar o retorno das alternâncias.

Assim, na segunda quinzena do mês de setembro intensificaram as observações a convite do Coordenador do Curso MSc. AnndsonBrelaz, e com o retorno dos trabalhos presenciais e a autorização para deslocamento até a aldeia que aconteceram nos dias 04 a 08 do mês de outubro do ano de 2021, a alternância teve como a finalidade de orientação para desenvolver o Projeto de Vida e posteriormente o Projeto de Conclusão de Curso Técnico (PCCT), bem como a ministração de duas disciplinas, nutrição e manejo.

Com isso, observa-se a organização e empenho da equipe docente e da coordenação, buscando solicitar alimentação, combustível, embarcação, e o que houver para a alternância acontecer. Então, chega o dia da vigem, no início da locomoção tivemos um contratempo, aconteceu um problema com a embarcação da instituição, e logo o professor resolve a situação emprestando uma outra lancha, porém menor, e com isso dificulta nosso deslocamento, porque além da equipe docente, temos os mantimentos para a semana.

---

<sup>12</sup>Tui’sa, ou tuxaua, é o chefe da aldeia com a função de garantir a sobrevivência, organização social e econômica da aldeia. Fazendo uma analogia à nossa cultura, o tui’sa representa o poder executivo e o judiciário resguardando as normas e tradições do seu povo, (SARAIVA, 2016 apud Uggé 1993).

E para resolver a situação da sobrecarga da lancha, fez o retorno para o porto da cidade em busca de um barco que fosse durante a semana para aquela localidade, é comum ter muitas embarcações no início do mês no porto da cidade de Maués. E enfim, encontramos uma embarcação indígena que se comprometeu a levar um pouco dos mantimentos e seguimos viagem. Em torno de quatro horas e meia de percurso, mas um momento para contemplar a natureza, e confesso, como é lindo o rio Andirá/Marau e a Terra Indígena SateréMawe.

Figura 2: Equipe docente em deslocamento para a Terra indígena



Fonte: Autor

A equipe docente foi composta por três professores, uma técnica administrativa e uma pesquisadora, com a nossa chegada, logo os professores fazem suas organizações para iniciar os trabalhos. A alternância no tempo escola tem início com a apresentação de boas-vindas feitas pelos alunos, cantando uma música na língua Sateré. E logo inicia-se a atividades de apresentação do tarefas que foram solicitadas anteriormente, durante a alternância, o contexto de escola para comunidade (abrangência) esse tempo comunidade (como uma tarefa de casa), buscando sempre manter um elo e comprometimento de todos. Na introdução das apresentações dos Projetos de vida dos alunos e cada um que explica seu projeto recebe contribuições dos professores.

Observo que os alunos se sentem valorizados pelos professores, e buscam ser empenhados, expressam-se bem, de todas as apresentações dos projetos, somente uma aluna fez em língua Sateré-Mawé (uma senhora de uns 60 anos). Vários projetos de vida são voltados para manter a cultura da comunidade, como o quintal agroflorestal que busca o reflorestamento, isso me chamou atenção, dada a consciência que eles trazem em suas falas!

Projetos de vida sobre a comida tradicional que usam como base de insetos, por exemplo, formigas saúva, chamadas por eles desarraí, esse tipo iguaria é usado como alimento pelos SateréMawe e muito presentes na região do Andirá, (fiz a degustação das formigas saúva tai “sarrai”, tem gosto de capim limão), cultivo de plantas medicinais, histórias de vida dos povos Sateré no <sup>13</sup>Porantim, criação de quelônios, cultivos hortaliças, projeto sobre a merenda escolar regionalizada.

Figura 3: Sarrai comida tradicional SateréMawe



Fonte: Autor

Ao final da aula, os professores ainda foram organizar os trabalhos para o dia seguinte e os alunos se direcionaram para o alojamento, aqueles que residem em outras comunidades ficam em um alojamento, uma maloca específica para a período de tempo que os alunos ficam para o tempo escola.

No dia seguinte, noto que cedo os alunos estão organizados para começar a executar as tarefas que foram distribuídos entre eles, como por exemplo, como o cronometrista o aluno que marca o tempo de aula e avisa horário de intervalo, entre outros quando necessário, o aluno que vai fazer a limpeza dos banheiros, sala de aula (maloca), dormitório (alojamento), um aluno responsável pela água que fica disponível para a turma, todos são responsáveis pela manutenção do curso.

E logo após o café da manhã, fomos para a maloca e em seguida a continuidade das apresentações dos projetos de vida, hoje percebi

<sup>13</sup> O remo sagrado Porantim. Dispostos simbolicamente enquanto objeto totêmico para a etnia, esse remo sagrado invoca êxtases xamânicos que propiciam contato com universos sensíveis e etassensíveis, mediante instrumentações mentais que captam conhecimentos tradicionais (ALBURQUERQUE, 20017 apud CARNEIRO DACUNHA, 2012).

que a maioria dos alunos apresentam em língua Sateré-Mawé. Observação, nesta alternância não tivemos a presença do professor tradutor, figura importante neste contexto, pois é o tradutor bilíngue Português/Sateré, porém alguns alunos fazem a tradução da apresentação dos colegas.

Finalizando as apresentações dos projetos de vida, os professores iniciam uma abordagem sobre manejo, observo que a turma fica em silêncio total com atenção para aula e no decorrer da explanação o professor vai abrindo espaços para as interações, os alunos relatam suas vivências de pescas, (valorização dos saberes tradicionais e experiências de vida).

É nítido que em suas aulas, os professores utilizam atividades de interação que apresentem o uso da fauna, flora em sua cultura, assim durante a atividade solicitada surgem várias produções e narrativas sobre os sabres ancestrais e uso da pena de gavião, formiga (sarraí), tucandeira, entre outros. E também, o exemplo de animais presentes na região, seu alimento, reprodução e uso na cultura, (veado, dente de cutia, saúva e sapo tuntum) foram citados pelos alunos.

No dia seguinte, observo que a professora prepara alguns ingredientes como cascas de macaxeira, melancia e outros materiais para o preparo da aula prática que do próximo dia, de aula que sobre nutrientes e ração orgânica. Bem como o professor solicita um tempo antes de começar a aula para fazer o plantio dos ovos de tracajá do projeto pé de pincha (que funciona na comunidade desde 2010, e com parceria na região com o IFAM desde 2012) e ao mesmo tempo utiliza esse plantio de ovos para uma aula prática de manejo, e seguindo para a atividade sobre identificação de quelônios.

O professor faz relatos do sobre o projeto de Manejo Comunitário de Quelônios por meio do pé de pincha, que a mais de 20 anos, vem sendo executado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em parcerias com outras instituições. O trabalho envolve diversas comunidades do Amazonas e Pará em prol da conservação e proteção dos Tracajás, Tartarugas e Iaçás da regiãoo projeto pé de pincha que executado na comunidade são bastante positivos e o professor fala sobre os resultados positivos naquela região.

Figura 4: Plantio de ovos de quelônios e aula de Manejo



Fonte: Autor

Após a aula de manejo e plantio de ovos de quelônios do projeto pé de pincha, a sequência da aula, agora utilizando o roteiro de aprendizagem e o tema gerador da alternância, a professora começa fazendo um lembrete sobre o que foi estudado nas disciplinas anteriores e buscar ouvir os alunos. Fica evidente a importância e valorização dos saberes tradicionais dos alunos e partindo disso que é trazido o conhecimento técnico científico pela professora.

Usando a aula do professor sobre manejo como exemplo para o que está sendo ministrado. Como também usa exemplos de produtos regionais e os nutrientes ofertados pelo produto. Eles também trazem seus saberes e vivências, os professores vão fazendo a interação, é notório que mesmo a professora sendo a ministrante da disciplina naquele momento os outros professores interagem durante a aula.

Após todas as explicações e atividades sobre nutrição e ração orgânica, é o momento da aula prática que foi realizada em outro ambiente, é perceptível a organização dos alunos e professores a respeito da divisão das tarefas. Os professores continuam fazendo atendimento individual daqueles alunos com dificuldade nos cálculos ou tirando dúvidas. Para a aula prática cada aluno trouxe um pouco de material orgânico que conseguiu pela comunidade, e as atividades práticas se iniciam, alguns alunos se dedicam na torra do caroço de açaí, outros em moer cascas de produtos orgânicos e todos se envolvem na aula.

As alternâncias do tempo escola são finalizados com a noite

cultural, evento organizado pelos alunos, eles limpam e ornamentam o ambiente que fica em frente da escola municipal da comunidade, as atividades iniciam com uma paródia apresentada pelos alunos do curso de agroecologia, logo após uma dramatização do caçador e o juma feita pela turma de ensino fundamental I, sob responsabilidade do professor de educação fundamental, seguindo com desafios de versos com os alunos de agroecologia, e por fim, a dança “dança do mãe-mãe do gavião” da turma das crianças do ensino infantil com a professora de educação infantil. Esse evento da noite cultural envolve toda a comunidade como também busca fortalecer a cultura Sateré. E no dia seguinte a equipe docente e a pesquisadora retornam para a cidade de Maués, a pesquisadora agora com uma bagagem a mais, a do conhecimento adquirido durante esses dias na comunidade Ilhas Michiles por maio da pesquisa de campo.

## **Considerações Finais**

A pesquisa de campo contribuiu para conhecer a experiência por alternância e a atuação docente que busca aplicar uma educação contextualizada onde a valorização do estudante indígena, com seus saberes e experiências de vivência dentro do seu território, procurando preservar a língua e a cultura do povo SateréMawe.

A visita de campo permitiu identificar instrumentos usados na pedagogia da alternância, princípios da Educação do Campo, bem como da educação escolar indígena, o que significa que as aulas são constituídas de riquezas narrativas históricas do povo SateréMawe e dos elementos da cultura indígena, sem deixar de trazer os conhecimentos da região para uma aula com saberes tradicionais e científicos.

Observando também o empenho de cada professor para estar ali, se dedicando ao fazer docente, levando conhecimento e aprendendo com os povos indígenas, uma troca em prol de uma educação de qualidade para todos, respeitando cada povo, cada espaço. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, aborda a importância de programas que ofereçam educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996). Desta forma, não podemos pensar que a educação colonizadora que a muito tempo se impôs aos povos étnicos.

Por fim, como trabalhos futuros relatar a experiência por alternância e a atuação em um e-book como resultado da pesquisa de Mestrado em Ensino Tecnológico.

## Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu – POSGRAD – Edição 2021-2022. E o Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PPGET/IFAM). Agradecemos aos professores do IFAM Campus Maués e ao povo SateréMawé.

## Referências

ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmen. **Brincando de Onça e de Cutia entre os Sateré-Mawé**. Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA/AM), v. 232, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

SARAIVA, Darlane Cristina Maciel et al. **O ensino e a aprendizagem da matemática na educação escolar indígena da etnia Sateré-Mawé**. 2016.

MICHILES, Antonieta de Oliveira. et al. **Wara de Agroecologia do povo Sateré-Mawé. Eito Temático: Construção do conhecimento agroecológico e dinâmicas comunitárias. Ecologia de Saberes: Ciência, Cultura e Arte na Democratização dos Sistemas Agroalimentares**. (Congresso Brasileiro de Agroecologia -XI CBA). 2019.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, v. 288, 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/ do campo: projetos em disputa**. Educação e pesquisa, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância**. A experiência brasileira. Sísifo, n. 5, p. 105-112/EN 101-108, 2016.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA USO DAS TIC'S NO ENSINO MÉDIO EM HUMAITÁ/AM<sup>14</sup>

Gustavo Queiroz da Cruz  
Valmir Flores Pinto

## Introdução

A formação continuada de professores é, hoje, o objeto de estudo de autores como Tardif (2012), Candau (2003), Libâneo (2013), Costa (2021) e outros. As concepções contemporâneas remetem a formação de um professor reflexivo sobre sua prática e, no âmbito do ensino de línguas, tem-se a necessidade de inovar a forma de ensinar Língua Portuguesa.

As aulas de português são plurais e multiculturais, fazendo uso de produções textuais das mais diversas áreas do conhecimento nas aulas de interpretação textual e conhecimentos gramaticais, especialmente no Ensino Médio onde se iniciam os trabalhos voltados às diversas provas e vestibulares. Sendo assim, os professores dessa disciplina buscam dinamizar suas aulas e tornar mais lúdico o processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser feito, não exclusivamente, mas principalmente com o auxílio de ferramentastecnológicas.

O universo tecnológico está em constante evolução e os professores precisam se atualizar de acordo com esse novo cenário. A formação dos docentes para uso das tecnologias nos levantou questionamentos. Por que esses professores não receberam a formação adequada para o uso das TIC's? Como ministram suas aulas sem auxílio das tecnologias? E os que usam as TIC's, como aprenderam? Buscando responder a esses questionamentos realizamos um estudo qualitativo através da metodologia bibliográfica com método indutivo.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de se estudar os mecanismos tecnológicos em sala de aula e a formação do profes-

---

<sup>14</sup> Este artigo é resultado de pesquisa de mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá/AM, intitulada "Formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para uso da TIC's no ensino médio em Humaitá/AM"; o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o parecer 5.300.408 e CAAE 54363521.0.0000.5020.

sor para uso dessas tecnologias, tendo em vista que, apesar das diversas dificuldades advindas juntamente às tecnologias, planos de aulas, planos de ensino, provas, diários e até mesmo atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas com maior facilidade com auxílio dessas ferramentas.

## **Múltiplos conceitos de formação continuada**

No que tange o estudo da formação continuada, envolve-se um número crescente de autores como Tardif (2002), Candau (2003) e outros que ora destacam ser insuficiente a formação inicial para e evolução profissional do professor, ora a necessidade de se levar em consideração os saberes do ensino ou, ainda, de tornar a escola um lugar privilegiado de formação continuada. Tardif (2002), por exemplo, dedicou grande parte de sua obra em destacar e discorrer sobre o saber docente.

Frente às necessidades de uma formação continuada que responda aos anseios dos professores, nota-se uma nova tendência de formação continuada que vem se construindo e solidificando entre os docentes: uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como centro a escola. Essa nova tendência quebra a concepção inicial de que as formações eram exclusivas de universidades e polos de ensino, valorizando o local de atuação prática dos professores.

Candau (2003) assera sobre três eixos que servem como norteadores das novas tendências de formação continuada: a valorização da escola como lócus de formação continuada; valorização dos saberes da experiência dos docentes (também defendida por Tardif (2002)); consideração do ciclo de vida profissional dos docentes.

O primeiro eixo tem a escola como lugar principal da formação, pois é no dia a dia que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre. Na verdade, “os saberes são, de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis” (TARDIF, 2002, p. 34) e cotidianamente o professor aumenta esse estoque. Obviamente não é possível desenvolver esse eixo com as aulas remotas, todavia, as tecnologias já se faziam presentes no cenário educacional antes mesmo do advento do novo Coronavírus. Sendo assim, o conhecimento para uso das tecnologias já deveria ter sido desenvolvido e estar, como diz Tardif (2002), em “estoque”

O segundo eixo diz respeito à valorização do saber docente. Para falar sobre esse, Candau (2003) bebeu na fonte de Tardif (2002), que classifica os saberes docentes em plural, estratégico e desvalorizado. Segundo o autor, os saberes docentes são plurais e vão muito além de

uma mera reprodução pedagógica do conhecimento científico. Sua prática integra diversos saberes a qual o corpo docente se relaciona constantemente, saberes estes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. É desvalorizado pela falta de reconhecimento social e profissional

Por último, o terceiro eixo citado por Candau (2003), ao refletir acerca das novas perspectivas de formação continuada dos professores, é o que “centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores” (CANDAU, 2003, p.147). O autor observa que o ciclo profissional é um processo complexo e evolutivo. Logo, os desafios enfrentados por um professor no início de sua jornada pedagógica jamais serão os mesmos enfrentados no meio ou no final. Desse modo, o desafio da formação continuada é romper com ideologias estereotipadas e trazer oportunidades que permitam ao professor explorar, trabalhar e estudar a própria formação de acordo com necessidades gerais e específicas, que no caso desta pesquisa é a para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Modelski e Giraffa (2018) abordam o fato de a maioria dos professores não terem em sua formação inicial disciplinas voltadas para o uso das TIC's, o que corrobora com as afirmações da necessidade urgente de uma formação continuada que vise o preparo para o uso das tecnologias. Especialmente porque grande parcela dos professores atuantes na cidade de Humaitá, Amazonas, precedem o advento das tecnologias. Contraditoriamente, seus alunos já nascem em berço digital, o que torna desestimulante para esses alunos aulas que não envolvem as TIC's. Esse fato obriga os professores a buscarem conhecer ferramentas tecnológicas.

Nas últimas décadas do século passado foram utilizados muitos termos em referência a formação continuada para aqueles que ainda estavam em serviço: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, formação contínua, educação continuada, educação permanente. Esses termos representam os paradigmas de uma época que tinha outras concepções acerca da sociedade, do professor, do aluno, das teorias de aprendizagem e dos métodos didáticos.

Verdinelli (2007), analisa criticamente os diversos conceitos para formação continuada encontrados na educação brasileira em discussões e produções acadêmicas. O primeiro tema abordado pela autora foi “reciclagem”. Conforme a autora, “reciclagem” é um aprimoramento pedagógico que visa obter resultados melhores em comparação aos já adquiridos. “O termo foi bastante utilizado, na década de 80 do século

XX, para referir-se a cursos realizados na formação em serviço, em diferentes áreas, inclusive na educação” (VERDINELLI, 2007, p. 21), entretanto, o vocábulo em questão passou ser visto negativamente com difusão da expressão “reciclagem de lixo”.

O termo “aperfeiçoamento”, conforme a autora, também não foi considerado adequado para educação. O termo expressa a busca pela perfeição, o que é inexecutável quando remete-se a seres humanos. Verdinelli (2007), afirma:

No caso dos professores da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas às interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos a clara idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos de educação continuada. (VERDINELLI, 2007, p. 22)

Para o termo “capacitação”, Verdinelli (2007) traz mais de um sentido: tornar capaz, habilitar, persuadir, convencer. Conforme a pesquisadora, os dois primeiros significados são os mais adequados no que se refere a educação contínua, visto que, “para exercer as funções de educadores, os professores precisam se tornar capazes, adquirindo desempenhos próprios à profissão” (VERDINELLI, 2007, p. 22). Entretanto, Marin (1995) discorda dos significados seguintes que entende capacitar como persuadir e convencer dado que o professor não deve ser persuadido ou convencido de nenhuma ideia. Ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e refutá-las ou aceitá-las à luz do conhecimento e da razão.

“Educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” são termos com conotações similares. Despontam de outra concepção de formação continuada que difere das anteriores, são voltadas para as pesquisas em educação, para os compromissos institucionais e dos profissionais. A concepção em questão “seria o conhecimento, centro de formação inicial ou de formação continuada, a realização e utilização de pesquisas que venham a valorizar o conhecimento dos profissionais da educação e aquilo que eles podem ajudar a construir (VERDINELLI, 2007, p. 22)

O termo “educação continuada”, especificamente, é entendido como a ação contínua e prolongada do desenvolvimento de competências e habilidades dos professores. Essas competências e habilidades são a capacidade de fazer bem aquilo que se deve fazer dentro da es-

pecificidade de sua especialidade e não deve ser entendido como algo estático, mas como algo em constante movimento que evolui com a prática cotidiana em direção a uma atuação cada vez mais competente.

Assim sendo, são condições para um trabalho competente: as características que qualificam o educador, o local onde ele exerce sua prática, os sujeitos com os quais interage e quais as possibilidades e limites que apresentam para uma ação coletiva. Entende-se [...] a educação continuada como um processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. (VERDINELLI, 2007, p. 22)

Desse modo, Formação Continuada compreende diversos conceitos dependendo da abordagem. Se por um lado ela é compreendida como um processo de adequar ou treinar o profissional da educação a um sistema, utilizando termos como treinamento, capacitação e reciclagem, por outro ela é compreendida como um método de reflexão sobre suas práticas docentes objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional, abrangendo, portanto, termos como educação permanente, educação continuada, formação continuada.

O presente estudo fará uso do termo “formação continuada”. Entretanto, o que vem a ser formação continuada? Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 388),

A formação continuada refere-se a:

- a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.;
- b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Nesse sentido, a formação continuada se dá em dois níveis: individual e coletivo. O primeiro é realizado pelo próprio docente e ele se torna responsável pelo processo de formação. Essa formação se dará através das leituras, participações em simpósios, seminário e outros eventos de cunho educacional; não obstante, os cursos de pós-gradu-

ção, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*, também são exemplos de formação individual. O nível coletivo deverá ocorrer prioritariamente no contexto escolar, uma vez que as leituras, cursos e estudos serão aplicados dentro da escola.

Ademais, cotidianamente o professor se vê submetido a atender exigências burocráticas. A fim de superar esses trâmites, é necessário que frequentemente o professor tenha algum tempo fora da sala de aula em um ambiente que sinta-se confortável para refletir sobre suas práticas e sobre si como educador, compartilhando com os colegas as experiências, dificuldades encontradas, metodologias usadas e métodos de superar essas dificuldades.

## **Formação continuada dos professores de língua portuguesa no Brasil**

A Língua Portuguesa se instaurou como disciplina efetiva em instituições escolares em meados do século XIX, embora já existindo há tempos uma sistematização de ensino. Mesmo havendo a promoção dessa disciplina aos alunos, a formação de profissionais para área “se iniciou muito tardiamente, nos 30 do século passado” (GOMES, 2008, p. 72).

Soares (2005) explica que a escolarização no Brasil, em meados do século XVIII, focava-se na alfabetização e, para aqueles que sabiam ler e escrever, o estudo do latim. Somente em 1759, no então Brasil colônia, após a Reforma Pombalina que tirou a educação das mãos da igreja e passou ao Estado, que o ensino da Língua Portuguesa tornou-se obrigatório, ao lado do latim, da gramática, da retórica e da poética.

Somente no século XIX essas disciplinas mesclaram-se e passaram a oferecer nas escolas o que temos hoje como Língua Portuguesa, criando, em 1871, o cargo de Professor de Português através de Decreto Imperial. Contudo, a nova nomenclatura não atualizou os objetos de estudo, manteve-se a tradição de ensinar gramática, retórica e poética até os anos 40 (SOARES, 2005).

Se a formação para lecionar Português só começou a partir dos anos de 30 do século passado, quem eram, então, os profissionais que ensinavam gramática, retórica, poética e, mais tarde, Português? Gomes (2008, p. 73) responde a esse questionamento dizendo que “eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais e do exercício de cargos públicos, que quase sempre tinham, dedicavam-se também ao

ensino”, ou seja, os professores geralmente eram médicos, advogados, engenheiros etc.

Sobre esses “ensinadores”, Soares (2005, p. 5), comenta:

A competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos “leigos” fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). Assim, o professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a Retórica e a Poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

Sabe-se que a formação continuada de professores é um processo sistemático e organizado com aprendizagem contínua que começa na formação inicial. Entender a formação como um processo que também ocorre na escola implica aceitar que não existe separação entre a formação pessoal e profissional, isto é, não há separação entre formação formal (acadêmica, técnica e científica) e informal (experiência, conhecimentos empíricos). Dessa forma, para que o professor de Português tenha uma formação continuada com qualidade e resultados positivos, a formação inicial tem que ser uma base sólida.

Leva-se em consideração que o curso de Letras, a graduação para tornar-se professor de Língua Portuguesa, tem características próprias e tempo definido (3 a 4 anos). Ele impõe aos alunos um currículo baseado nas grandes áreas de Linguística, Literatura e Gramática. Cada uma dessas ramificações terão disciplinas específicas, sendo assim, o graduando em Letras estudará disciplinas como Análise do Discurso, Sociolinguística e Psicolinguística na grande área de Linguística; Teoria da Literatura, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa na área de Literatura; Morfologia e Sintaxe na área gramatical (MEC, 2001).

Não obstante, os cursos de licenciatura trazem disciplinas pedagógicas como Didática, Psicologia da Educação, Filosofia e Sociologia da Educação e outras que também serão cursadas pelos alunos do curso. “Assim, essa formação objetiva preparar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos

que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão” (GOMES, 2008, p. 61).

Ao concluir a graduação, o licenciado em letras está habilitado a lecionar disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura na educação básica – ou línguas estrangeiras, caso seja habilitado. Todavia, para Gomes (2008), as faculdades formam os professores através do ensino de diversas disciplinas isoladas. O problema, conforme a autora, é que muitos dos recém formados não entendem a utilidade desse montante de disciplinas na sua formação.

Dessa forma, na bagagem desses egressos de Letras são fartas de teorias literárias, gramaticais, linguísticas e pedagógicas. Os instrumentos formativos específicos do curso de Letras formam pesquisadores da língua vernácula, mas são as disciplinas pedagógicas que os habilitam à docência. A questão, conforme Gomes (2008), é que para esses egressos parece não fazer sentido algum quanto ao uso de toda essa ciência linguística em sala de aula sem saber como e a importância de ensiná-las. Entretanto, é a união dessas disciplinas que formam o educador de línguas.

Quanto a isso, Gomes (2008 p. 71), afirma que:

Todas as disciplinas, com ênfases diferentes, têm como objetivo a formação teórico-prática do futuro profissional em educação; mas, para que isso efetivamente ocorra, deve haver diálogo constante com o objetivo final dessa formação: a sala de aula. Ela deve ser pensada como o real espaço do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa (GOMES, 2008, p. 71).

Sendo assim, as disciplinas dos cursos de Letras devem dialogar, de modo que não sejam aplicadas separadamente. As pedagógicas precisam ser ministradas pensando a aplicação prática dos conhecimentos abordados nas específicas, ou seja, as disciplinas dialogam visando a sala de aula. Em outras palavras, as disciplinas didáticas do curso de letras devem ser pensadas no ensino da língua e voltadas para esta finalidade: formar um bom professor de Português.

Nessa perspectiva contemplamos a formação de professores de Língua Portuguesa que não veem a língua apenas como um sistema de signos regido por estritas regras, mas como um conjunto de saberes linguísticos que são e serão efetivamente usados em contextos comunicacionais. Essa mudança de visão altera o modo como se constrói o ensino da língua.

Não obstante, foi construído um discurso no qual a norma culta da Língua Portuguesa é vislumbrada e tida como única aceitável na fala

e na escrita. Esse discurso coloca em crise a identidade do professor de Português.

Soares (2005) também questiona a identidade do licenciado em letras na docência. A autora discute a necessidade de formados em letras para transmitirem conhecimentos em torno do Português, e não apenas ele propriamente dito, ou seja, a necessidade de ensinar o uso do Português nos diversos contextos, as variações da língua de acordo com as regiões, o emprego formal e informal dependendo do meio inserido e não as regras gramaticais exclusivamente.

No entanto, como visto, no decorrer da história não ocorrem grandes alterações no ensino da língua, que continua sendo recebida pela escola como um sistema de regras linguísticas a serem estudadas, seguidas e priorizadas. Possenti (2006, p 17), em seu livro *Por que (Não) ensinar gramática na escola?*, afirma que “[...] o objetivo da escola é ensinar o Português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Isto é, é certo que a escola se preocupa com o estudo da língua através de uma perspectiva gramatical, não de uso.

Para o autor, a gramática vai sim ser ensinada, é preciso que isso aconteça, mas de forma contextualizada. Ainda, Possenti (2006) propõe uma hipótese quanto ao ensino de língua. “A hipótese supõe também que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou certas pessoas” (POSSENTI, 2006, p. 19).

Não obstante, o autor critica a ideia de haver língua fáceis ou complexas, desenvolvidas ou primitivas, mas defende que todas as línguas são igualmente complexas com suas particularidades. Dessa forma, a dificuldade de se ensinar e de aprender uma língua, aqui a língua portuguesa, depende do público a que está sendo ensinado. Um aluno de terceiro ano do Ensino Médio que teve acesso à educação e às melhores escolas, por exemplo, terá facilidade ao se deparar com a gramática em provas ou na universidade, por outro lado, um aluno de classe social inferior, que não teve educação a educação formal e não conhece o básico da gramática da língua portuguesa apresentará dificuldade nos estudos da gramática normativa.

Nessa perspectiva, é preciso iniciar a construção do ensino de uma gramática contextualizada através de textos, poemas, crônicas e as mais diversas produções escritas, especialmente as que se ligarem ao contexto social do aluno.

Para Soares (2005) essa construção já iniciou. Segundo a autora, a concepção de professor de Português alterou-se significativamente e

podemos observar essa mudança nos manuais didáticos aos substituírem as gramáticas pelas antologias. Agora, em um mesmo livro, apresentam-se os assuntos gramaticais e textos para leitura para serem trabalhados juntos. Dessa forma, as disciplinas de leitura e de gramática, antes separadas, passam a unir-se. O professor pode iniciar suas aulas trabalhando leitura e interpretação de texto e em seguida utilizar esses textos para o ensino gramatical.

A formação continuada dos professores possibilita esse aprimoramento. Soares (2005) envidencializa essa evolução. Para ela, inicialmente,

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética (SOARES, 2005, p. 3).

Atualmente, conforme Soares (2005) a concepção é outra. Para a autora o ensino do Português, agora, não foca-se mais na língua, mas no seu uso.

É verdade que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2005, p. 6).

Entretanto, a identidade do professor de Língua Portuguesa continua indefinida e sua explicação complexa. De um lado, as novas concepções do ensino da língua onde o uso é priorizado e a gramática será ensinada através de sua contextualização observando o contexto social do alunado; do outro lado, concursos, vestibulares e outras avaliações que ignoram as diferenças entre os alunos e exigem o conhecimento de uma gramática pura, ocasionando em uma exigência social do professor para um ensino voltado à gramática, o que já foi superado.

Em meio a esse paradoxo, o que fazer? Se tratando do ensino da língua materna, reflexões acerca da prática e sobre os aspectos teórico-metodológico são necessárias para atender às exigências das novas

mudanças (GOMES, 2008). Sendo assim, a formação continuada desse profissional precisa ser pautada em uma visão crítico-reflexiva que possa revelar a autonomia e autoaprendizagem afim de sintonizar-se com a realidade dualista: ensino de uma gramática contextualizada (foco no uso da língua) x ensino da gramáticanormativa (foco nas normas gramaticais).

“Dessa forma, é preciso que se instaure uma nova identidade para o egresso do curso de Letras e, conseqüentemente, que haja uma reflexão intensa sobre os objetivos e a concepção de Língua” (GOMES, 2008, p. 77). Entretanto, essa identidade será formada com o passar dos anos através das formações e, como assertou a autora, através de uma reflexão sobre os objetivos e concepções da língua portuguesa.

No mais, esse dualismo não é a única pauta nas formações continuadas para o professor de Português no século XXI. As tecnologias adentram o contexto escolar cada vez mais e a formação continuada do professor para o uso dessas tecnologias não deve ser algo idealizado, mas algo prático e real.

### **Formação continuada dos professores de língua portuguesa para uso das tic's em Humaitá/AM**

Com o objetivo de identificar se os professores de Língua Portuguesa na cidade de Humaitá, no Estado do Amazonas tiveram formação continuada para uso das tecnologias realizou-se uma entrevista com seis professores distribuídos em três escolas estaduais de Ensino Médio. Os professores atuam nas três séries do ensino médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 –Distribuição e referência aos docentes entrevistados.

Escola	Quantidade de docentes entrevistados	Referência aos docentes	Modalidade	Série
E1	3 professores	P1	Regular	3ª EM
		P2	Regular e EJA	1ª EM
		P3	Regular	2ª EM
E2	1 professor	P4	Regular	1ª, 2ª e 3ª EM
E3	3 professores	P5	Regular e EJA	2ª e 3ª EM
		P6	EJA	1ª, 2ª e 3ª EM

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Segundo consta nos próprios *sites* do Governo Estadual, o Amazonas desenvolveu programas de fomento ao uso de tecnologias na perspectiva pedagógica. Em 2012, por exemplo, o governo amazonense lançou o programa Amazonas Digital nas escolas da rede pública do estado. O programa não era especificamente educacional, mas tinha como público as pessoas que residem no Amazonas e seu objetivo era facilitar o acesso da população à internet e a novas tecnologias visando a inclusão digital do cidadão. Segundo a SEDUC o programa no âmbito do processo educacional seria importante para dinamizar os processos pedagógicos e disseminar o uso de novas tecnologias em prol da educação.

O diretor presidente da Prodam, Tiago Paiva, esclarece que a partir da implantação do Programa, alunos e comunidade poderão ter acesso gratuito à internet sem fio, por meio de aparelhos móveis pessoais como laptop, netbook, celular, tablet, entre outros aparelhos. O usuário deve se conectar na rede Amazonas Digital, através de aparelho móvel, com capacidade para internet wireless (Wi-Fi), fazer seu cadastramento prévio (fornecendo no login número de CPF e nome completo) (AMAZONAS, 2012, não paginado).

Mais recentemente, em 2020, o Governo do Estado selecionou 106 projetos submetidos pelos professores da capital e interior que incentivavam o uso de Tic's na escola. Os projetos são submetidos anualmente e, quando aprovados, financiados pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e devem ser aplicados no mesmo ano que recebeu aprovação. A escolha de todos esses projetos voltados para tecnologias educacionais, segundo a gerente de Mídias e Conteúdos Digitais Sabrina Araújo, ocorreu a fim de estimular o uso das plataformas digitais nas escolas, além de primar pelo trabalho interdisciplinar e incentivar o uso pedagógico de plataformas digitais.

Isso faz com que nossos professores e gestores fomentem a utilização dessas plataformas nas escolas, buscando atender também a uma necessidade dos estudantes. Queremos que as unidades consigam integrar as tecnologias através de projetos inovadores, facilitando o ensino dos professores e a compreensão dos alunos (SABRINA ARAÚJO, Gerente de Mídias e Conteúdos Digitais, 2020).

Outros projetos com essas temáticas foram aprovados em grande número em anos anteriores, mas em 2020 houve o maior número de aprovações de projetos voltados às tecnologias digitais.

Em 2022 o Amazonas distribuiu entre os professores chips telefônicos de dados móveis de 20 GB para ampliar acesso à internet. De acordo com o site do Governo foram 17.533 chips de dados móveis distribuídos, sendo 7.208 para professores da capital e outros 10.325 para os do interior. Os *chips* foram entregues aos professores lotados em sala de aula, ou seja, com carga horária distribuída, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto.

O serviço vai possibilitar aos professores o acesso às tecnologias de informação e comunicação, em especial as educacionais. O dispositivo deve ser utilizado para a execução das atividades pedagógicas propostas ou elaboradas pelo professor. Entre elas, pesquisas para elaboração de plano de aula, sarau literário e feira de ciências, além do uso do e-mail institucional, das ferramentas Google e preenchimento do diário digital (AMAZONAS, 2022, não paginado).

Ainda que a Seduc/AM promova de ano em ano atividades de fomento ao uso das tecnologias em uma perspectiva pedagógica, os professores participantes afirmaram estar desamparados pelo Governo Estadual. Quando indagados sobre a atuação no Estado na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para uso das Tic's os professores de Português participantes, em sua maioria, foram enfáticos ao descortinar a desvalorização do estado do Amazonas. A P3, por exemplo, afirmou que a “atuação do Estado em relação a formação continuada para os professores de Língua Portuguesa, não há nenhuma formação para uso das tecnologias e nenhuma outra que venha sanar as dificuldades que encontramos no dia a dia”. Em conformidade a P3, a P1 assertou que não houve “nenhuma atuação. Oferecem muitos cursos onlines, mas nenhum recurso. Todos acontecem no horário de trabalho”. O único professor que afirmou ter formação para uso das Tic's foi o P6 ao dizer que o Estado “sempre oferece diversos curso e treinamentos”.

Em abril de 2021 a Seduc promoveu cursos de formação continuada aos profissionais da educação. A formação intitulada “Formação Híbrida em Tecnologias Digitais” consistia em auxiliar na atuação do professor com uso de tecnologias no ensino híbrido.

Aproximadamente 2.250 profissionais da Educação, entre gestores, pedagogos e professores, podem participar da “Formação Híbrida em Tecnologias Digitais”. Serão oferecidos cursos com o objetivo disseminar a cultura digital na Educação, possibilitando aos educadores compreender as tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento das competências digitais na prática pedagógica, alinhadas

às competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (AMAZONAS, 2021, não paginado).

A promoção dessa formação corrobora com a fala da P1 ao afirmar que os cursos são fornecidos no horário de trabalho. A orientação da Seduc é que o professor deverá fazer os cursos no seu horário de trabalho pedagógico (HTP), mas quase sempre o curso é fornecido no horário que o professor está em sala de aula. Outrossim, nos desperta a curiosidade o fato da formação para uso de tecnologias ter sido através de Educação a Distância (EaD).

Sabe-se que para se estudar via EaD é necessário fazer uso de equipamentos tecnológicos. A questão paradoxal observada é que o Estado forneceu um curso para uso de tecnologias, mas para acessar o curso o professor primeiramente teria que saber usar as tecnologias. Se o professor não soubesse usar as Tic's para acessar a formação, não assistiria ao curso que ensinava usar as Tic's. Logo, ou o professor aprenderia usar as ferramentas digitais, acessaria ao curso e assistiria aos ensinamentos de algo que já sabia, ou o professor não saberia usar as ferramentas, não acessaria o curso e continuaria sem saber.

A P4 afirmou que apesar de ter feito uma pós-graduação na área de tecnologia, o Estado “deve investir ainda mais em cursos e formações que tenham esse tema para que não ocorra os mesmos problemas do início da pandemia”. A fala da P4 evidencia os problemas enfrentados pelos professores durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a qual os docentes se viram sozinhos ao ter que ensinar remotamente sem que o Estado tenha fornecido algum amparo.

A P2 afirmou que é necessário que o Estado “favoreça a oportunidade aos educadores a um curso de formação de forma eficaz e atuante no processo de ensino e aprendizagem”. Na fala da professora encontra-se duas palavras chave “eficaz” e “atuante”. Costa (2021, p. 176) defende que as formações para os professores devem considerar “metodologias e estratégias que contemplem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para que quando estiver no ‘chão da sala de aula’, tenha condições de desenvolver práticas de ensino adequadas para esta geração “antena”. Isso implica que não se deve formar apenas por formar, mas que essas formações visem a atuação, um processo eficaz e de qualidade. Segundo a autora, formação continuada é preciso, mas com objetivos.

“Pensar da Educação implica refletir sobre os paradigmas que caracterizam o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas

no início do século XXI” (BEHRENS, 2011, p. 17), o que reflete em novos pensamentos por parte dos professores no que tange o uso das Tic’s. Para acompanhar essas mudanças, no âmbito das tecnologias, os professores precisaram de atualizar, estudar, formar novos saberes.

A atuação do Estado sobre formação para uso de tecnologias mostra uma preocupação por parte do Governo com a formação tecnológica dos professores estaduais. Entretanto, as falas dos entrevistados mostram outro cenário. Os participantes declararam que para aprender a usar certas tecnologias digitais, como o *Google Meet*, *Google Forms* e outros, precisaram fazer cursos, pedir ajuda de amigos, trabalhar em parceria com colegas de trabalho, assistir tutorias e pedir ajuda dos filhos, assistir vídeos no youtube. O P6 afirmou ter aprendido participando de cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, foi o único a afirmar que aprendeu a usar as tecnologias através do Estado.

De acordo com Costa (2021, p. 178) “o uso adequado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação [...] na sala de aula é um grande facilitador e pode contribuir para a formação plena dos estudantes e culminar com grandes transformações na sociedade neste contexto contemporâneo”.

Essa fala reflete a importância de se usar as Tic’s em sala aula nos dias atuais. Uma das falas da P3 confirma a afirmação da autora. De acordo com a P3 é de suma importância que o professor de Português tenha formação continuada para uso das Tic’s “porque facilita muito mais o aprendizado dos nossos alunos possibilitando um conhecimento mais amplo dentro do campo linguístico”. Os demais participantes também fizeram afirmações que corrobora com o que Costa (2021) assevera. O P6, por exemplo, atua em outra escola, com outro público, mas ainda assim destaca a importância das Tic’s no ensino de Língua Portuguesa; segundo ele, “as tecnologias são fundamentais no atual momento da educação dos adolescentes e jovens. A realidade do cotidiano de cada discente clama por métodos cada vez mais inovadores”.

Apesar das dificuldades relatadas pelos professores e do impacto das tecnologias nas aulas de Português, eles ainda salientaram a importância da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa especificamente para uso das tecnologias. A P5 afirmou que mesmo não tendo formação continuada, tê-la é de extrema importância tendo em vista que “sempre aparecerem inovações na área de tecnologia”. A P4 vai além e assevera que não só os professores de Língua Portuguesa precisam dessa formação, “mas sim todos os que estão dispostos a terem uma aliada, a fim de que se tenha um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico”.

Nesse íntere a fala de outro professor, P1, confirma outra afirmação de Costa (2021). De acordo com a autora

Esta geração é constituída por jovens que utilizam às novas tecnologias digitais e levam estas para dentro da escola através de celulares e tablets, tendo acesso facilitado às informações em suas mãos, portanto, a escola tem a oportunidade de utilizar estas ferramentas a favor da aprendizagem de seus alunos e se adequar a esta realidade e novo contexto para cumprir o seu papel principal, que é a formação acadêmica dos alunos (COSTA, 2021, p. 179).

Validando a fala da autora através da prática, a P1 ressalta que “a geração de estudantes é totalmente tecnológica e precisamos nos atualizar”. A fala dos professores participantes traz a prática diária da sala de aula. Essas falas evidenciam a necessidade de formação continuada para uso das tecnologias, já que os alunos estão cada vez mais tecnológicos. É fato que ainda existem diversos alunos nas mais diferentes escolas que enfretam problemas que dificultam o acesso à internet, seja por localidade, situação econômica ou outro motivo, mas o fato é que grande parte do público estudantil está imerso ao contexto tecnológico, o que exige mais formação, preparo e atualização dos professores.

## **Conclusão**

Os professores e alunos são os principais sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, mas são os professores os condutores ao aprendizado dos alunos, isto é, mesmo que o aluno tenha autonomia de aprendizado, autonomia esta geralmente permitida pelas tecnologias, é o professor que o guiará até a aquisição do conhecimento.

Entretanto, para que esse processo ocorra, o professor precisa estar atualizado quanto aos usos das Tic's; é impossível que o professor auxiliar no manuseio de uma ferramenta que ele próprio não sabe manusear. Desse modo, destacamos a necessidade da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para uso das TIC's dentro dos muros escolares.

A entrevista com os professores nos mostrou que as ferramentas tecnológicas, quando empregadas no contexto pedagógica, agrega positivamente em um novo formato de ensino; formato este que beneficia o aluno tecnológico. Constatamos também que os professores públicos do estado do Amazonas não costumam receber formação continuada para uso das tecnologias e quando as recebem são defasadas e aplicadas durante o horário de trabalho, impedindo que o professora a assistir.

Observamos também o feito paradoxal do Estado em fornecer formação para uso das tecnologias através das tecnologias, o que impede o professor de acessar aos conteúdos da formação justamente não saber manusear as ferramentas tecnológicas necessárias.

Em vista disso, ressaltamos que a formação continuada é necessária para que se faça uma educação de qualidade e chame atenção do aluno, evitando evasão ou reprovação. Refletir sobre as próprias práticas é necessário, mas também é preciso que o Amazonas mantenha seus professores atualizados.

## Referências

AMAZONAS, Secretaria de Educação e Desporto. **Governo do Amazonas implanta Programa Amazonas Digital nas escolas da rede estadual.** Processamento de Dados: Prodam, 2012. Disponível em: <<https://www.prodam.am.gov.br/2012/06/11/governo-do-amazonas-implanta-programa-amazonas-digital-nas-escolas-da-rede-estadual/>> Acessado em 24 de abril de 2022.

AMAZONAS, Secretaria de Educação e Desporto. Secretaria de Educação seleciona 106 projetos que incentivam o uso de tecnologia nas escolas. In: Amazonas Notícias, 2020. Disponível em: <<https://amazonasnoticias.com.br/secretaria-de-educacao-seleciona-106-projetos-que-incentivam-o-uso-de-tecnologia-nas-escolas/>> Acessado em 24 de abril de 2022.

AMAZONAS, Secretaria de Educação e Desporto. Wilson Lima anuncia a entrega de 17,5 mil chips de dados móveis a professores para ampliar acesso à internet. 2022. Portal do Governo. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wilson-lima-anuncia-a-entrega-de-175-mil-chips-de-dados-moveis-a-professores-para-ampliar-acesso-a-internet/>> Acessado em 24 de abril de 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Projetos Políticos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2011, Cap: VIII. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acessado em 25 de abril de 2022

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: ten-**

**dências atuais. Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, Roseli Terra Oliveira. Formação docente: Inovar é preciso. In: SILVA, A.J.N.; VIEIRA, A.R.L.; SOUZA, I.S (Org.) **Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2021.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede.** 1 ed Brasília: Liberlivro, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARIN, Alda. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MOLDELKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. **Formação Docente Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais: Reflexões ainda necessárias.** Revista Eletrônica PESUISEDUCA, v. 10, nº 20, p. 116-133. Santos (SP), 2018

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?** 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>> Acessado em 25 de abril de 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Paraná, p. 206, 2007.

# HÁBITOS DE ESTUDO E RESPONSABILIDADE PELA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Jerson Sandro Santos de Souza  
Suely A. do N. Mascarenhas

## Introdução

No livro *Sociedade Sem Escolas*, Illich (2018) aponta que a escola, tal como é concebida, tem um efeito colateral tão nefasto na mente dos alunos que nem mesmo o seu melhor resultado é suficiente para atenuá-lo, ou justificá-lo; tal dano colateral é a necessidade de instituições. Para o autor, “A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência” (ILLICH, 2018, p.65). Dito de outro modo, ao ser ensinado, medido, classificado, corrigido, modelado para se encaixar em uma profissão, o escolar aprende que o aprendizado é resultado de um processo institucional, meticulosamente planejado por profissionais.

Dessa situação emerge um grande problema. A confiança no tratamento institucional desencoraja e incapacita os indivíduos para assumirem o controle da própria aprendizagem. A responsabilidade pela aprendizagem acaba sendo um problema institucional. Tem-se, portanto, a institucionalização da responsabilidade pela aprendizagem. Nessa perspectiva, o indivíduo não é mais o responsável pela sua aprendizagem, mas sim a escola; logo, se ele não aprendeu, há algo de errado com o ensino. Assim, a escola acaba por perverter “a natural inclinação de crescer e aprender, convertendo-a em demanda pela instrução” (ILLICH, 2018, p.81).

Ademais, a identificação do serviço oferecido pela instituição com substância gera confusões semânticas. Por exemplo, o aluno é “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência [...] Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor” (ILLICH, 2018, p.11).

Em síntese, por meio da escolarização da imaginação, o indivíduo é levado a entender que a aprendizagem vem de fora; ela é resultado de um dispendioso, complicado e misterioso processo elaborado por especialistas, por isso não faz sentido qualquer tipo de iniciativa inde-

pendente. Por esse motivo, Illich (2018) afirma que “Em todo o mundo a escola tem um efeito antieducacional sobre a sociedade” (p.19).

Embora a crítica do autor seja austera e possa ser fortemente contestada nos seus principais pontos, a ideia da institucionalização da responsabilidade pela aprendizagem pode ser vista como um importante fator a ser levado em conta, quando o assunto for a responsabilidade dos diversos atores do processo educativo. O costume de negligenciar a realização da lição de casa, o pouco tempo dedicado aos estudos, a escassa participação dos pais na vida escolar dos filhos, os problemas da educação básica que são refletidos exclusivamente desde o ponto de vista das responsabilidades docentes e escolares são situações que podem ser analisadas tendo em conta essa variável.

Assim sendo, neste capítulo, a partir das proposições “se o aluno não aprendeu, então o professor não ensinou” e “se o aluno não aprendeu, então ele não estudou”, são apresentadas algumas reflexões a respeito da responsabilidade pela aprendizagem escolar, enfatizando a importância da participação ativa e consciente dos discentes no processo educativo, via hábitos de estudo-aprendizagem. Mediante o confronto de diferentes posições acerca dos principais responsáveis pela aprendizagem escolar, e a partir do esclarecimento de algumas confusões semânticas, discutiremos uma concepção alternativa para fazer frente à visão unilateral da responsabilidade pela aprendizagem: *o diálogo entre responsabilidades de professores e alunos*. Concluímos o capítulo discorrendo que a institucionalização da responsabilidade pela aprendizagem se manifesta, nos debates sobre os problemas da educação básica, sob a forma de um *superensino*, ensino este supostamente capaz de influenciar todas as variáveis envolvidas no processo de aprendizagem escolar; além disso, argumentamos que o diálogo entre responsabilidades pode prover uma visão mais compatível com a complexidade do fenômeno educacional.

## Conciliando perspectivas

Smith (1960) argumenta que o ensino é geralmente analisado em termos de teorias carregadas de predileções e orientações normativas, e não em termos de operações instrucionais reais na sala de aula. O autor formula teorias de ensino que são totalmente independentes das teorias de aprendizagem, nem mesmo admitindo que estas teorias possam se complementar. Baseia-se nas ideias de que o ensino e a aprendizagem não são inseparáveis e que a teoria da aprendizagem nada pode nos in-

formar sobre o modo de ensinar. Embora o autor apresente uma concepção radical em certos pontos, elucida algumas limitações subjacentes à relação entre ensino e aprendizagem, especialmente a ideia de que se a criança não aprendeu, é porque o professor não ensinou, ou ensinou mal.

Adotando uma perspectiva moderada no que tange à relação entre ensino e aprendizagem, Ausubel *et al.* (1980) asseveram que “O ensino e a aprendizagem não são extensivos – o ensino é somente uma das condições que podem influenciar a aprendizagem” (p.12). Reforçam esse ponto de vista dizendo que os alunos podem aprender sem serem ensinados e, mesmo o ensino sendo eficaz, podem não aprender, se estiverem desatentos, desmotivados ou pouco preparados cognitivamente. Entretanto, não adotam uma concepção extremada como a de Smith, assinalando que uma teoria da aprendizagem “pode nos oferecer pontos de partida mais viáveis para a descoberta de princípios gerais do ensino” (p.13). E mesmo admitindo que o ensino seja logicamente diferente da aprendizagem, assumem que “o produto da aprendizagem é ainda a única medida possível para se avaliar o mérito do ensino” (p.12).

Por sua vez, Piazzzi (2007; 2014) destaca a importância de o aprendiz assumir sua parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem escolar, desenvolvendo uma postura autodidata. À vista disso, apresenta informações necessárias para auxiliar a construção de rotinas eficientes de estudo, que levam em conta o funcionamento do cérebro. Além do mais, propõe algumas distinções de termos que em geral são tomados como semanticamente equivalentes. De um lado, aluno e estudante, do outro, entender e aprender. Segundo o autor, ser aluno envolve um trabalho geralmente passivo e coletivo: o aluno é o sujeito integrante do coletivo da sala de aula atento às explicações do professor. Por outro lado, ser estudante compreende um trabalho ativo e individual: o estudante é o sujeito suficientemente responsável para retomar e reformular, após a aula, com regularidade, de forma organizada e autônoma, as informações trabalhadas junto com o professor. Em síntese, aluno é aquele que assiste às aulas e estudante é o sujeito comprometido com sua aprendizagem para além da sala de aula. Ser aluno é uma obrigação, inclusive legal, mas ser estudante é uma conquista. Esta diferenciação semântica será adotada ao longo deste texto. Sobre a diferença entre entender e aprender, o autor afirma que só podemos dizer que o aluno entendeu quando conseguiu captar a mensagem contextualizada, personalizada e temporalizada pelo professor. Já a apren-

dizagem ocorre quando todos os dias de aluno são transformados em dias de estudante<sup>15</sup>.

Naturalmente, algumas objeções podem ser feitas às distinções citadas. Mas não se pode negar que elas ajudam a fazer não só uma distinção lógica entre ensino e aprendizagem, mas também entre as responsabilidades de professores e alunos. O professor deve traduzir de forma clara e instigadora o conteúdo e o aluno deve assumir uma postura de estudante. Nesse sentido, dizer que ensinar é fazer o aluno aprender, é propalar um exagero, uma vez que o estudo é o elo que liga o ensino à aprendizagem.

Em contrapartida, defendendo a avaliação como validação do trabalho escolar, Lima (1984) destaca que a função do professor é precisamente fazer com que os alunos aprendam – e o sucesso deste empreendimento mede a eficiência deste profissional. Ilustra seu ponto de vista afirmando que:

O médico sabe se está sendo bom profissional, se seus doentes se curam; o agrônomo mede sua capacidade pelo êxito que obtém na preparação das condições para que a agricultura floresça; o engenheiro ficaria desmoralizado, profissionalmente, se os prédios que constrói, caíssem. O professor, diferentemente de todos os demais profissionais, tem tanto mais reputação de eficiente, quanto mais reprova os alunos!?! Ora, **sua função é, precisamente, fazer os alunos aprenderem** (o aluno é para o professor como o doente para o médico, a sementeira para o agrônomo e o edifício para o engenheiro): “se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou”, dizem os norte-americanos no TWI<sup>16</sup> (1984, p.147, grifo nosso).

Lima (1984) complementa dizendo que o fracasso do aluno jamais é atribuído ao professor; na verdade, o professor culpa o aluno,

15 A respeito da relação entre entender e aprender, Oakley (2015) esclarece que o processo de aprendizagem implica a formação de novos padrões neurais e a conexão destes com padrões preexistentes que estão espalhados por diferentes áreas do cérebro. Nesse processo, “A compreensão é como uma cola que ajuda a manter os traços de memória subjacentes juntos” (p.63). Entretanto, “apenas compreender como um problema foi resolvido não cria necessariamente um bloco [conceitual] que você pode facilmente trazer à mente mais tarde. Não confunda o ‘entendi!’ de um avanço na compreensão com conhecimentos sólidos!” (p.63).

16 “O Training Within Industry Service (TWI) foi iniciado em 1940 durante a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de aumentar a produção para suprir as necessidades do esforço de guerra das Forças Aliadas. A metodologia de treinamento de Charles Allen, desenvolvida a princípio para a indústria naval durante a 1ª Guerra Mundial, se tornaria a chave para os métodos desenvolvidos para o TWI” (HUNTZINGER, 2005, p.1). Diz-se de uma tecnologia gerencial que influenciou os rumos da Educação a partir da segunda metade do século XX (MUELLER, 2012). Para este autor, o discurso ideológico que justifica as tecnologias gerenciais, em especial o TWI, fundamentam “os ideais educacionais presentes tanto no discurso de managers como nas recomendações dos órgãos multilaterais voltadas à Educação nas últimas três décadas” (p.257). Eis uma concepção ainda bem viva.

pois este não aprendeu porque não estudou. Amplia enfatizando que não há alunos com dificuldades, ou conhecimentos que eles não podem aprender, isto é, “não há um complô dos alunos para não aprenderem: há maus professores, simplesmente” (p.148). Já os alunos que aprendem, justifica o autor, fazem-no por seus próprios meios e sem a interferência do professor ineficiente, e isso se dá por algum motivo ainda desconhecido.

Corroborando, em parte, a visão de Lima (1984), Falcão (1996) comenta que:

Dewey chega a afirmar que, se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou; se o aluno não aprendeu, o esforço do professor foi uma *tentativa* de ensinar, mas não ensinou, assim como, no comércio, se o freguês não chegou a comprar, o comerciante não pode dizer que vendeu (p.19).

Dado o exposto, o ponto de vista que adotaremos neste texto baseia-se na busca de um equilíbrio entre as responsabilidades de professores e alunos. Não assumiremos, portanto, nenhuma das duas posições extremadas supracitadas: (1) se o aluno não aprendeu, é porque o professor não ensinou; (2) se o aluno não aprendeu, é porque não estudou. Isso não quer dizer que as consideramos invariavelmente falsas – muito pelo contrário, apenas não concordamos com análises baseadas numa perspectiva unilateral. Discute-se, pois, uma abordagem que não é centrada no aluno, nem no professor, mas no diálogo entre responsabilidades de professores e alunos.

Piazzzi (2007) lança uma luz sobre como conciliar as posições (1) e (2), quando diferencia o entender do aprender. Se considerarmos, de modo simplificado, em termos instrucionais, que uma das principais funções do professor é fazer o aluno entender os conteúdos, e que o indivíduo aprenderá esses conteúdos quando todos os seus dias de aluno forem convertidos em dias de estudante, ficará claro em que sentido “A facilitação da aprendizagem é a própria finalidade do ensino” (AUSUBEL *et al.*, 1980, p.12). Essa facilitação dependerá da habilidade do professor em fazer com que os alunos entendam os conteúdos. Para tanto, ele precisa tornar o saber acessível ao aprendiz e orientá-lo na construção de novos e flexíveis esquemas de pensamento e de ação que o habilite a lidar com as situações problemáticas propostas. E o entendimento do conteúdo consolidará seu propósito educacional, se o aluno for suficientemente responsável para, após a aula, retomar o conteúdo esclarecido pelo professor, seja fazendo um resumo coerente com os

direcionamentos dele, seja refletindo sobre as anotações realizadas, ou resolvendo problemas.

Em outras palavras, as atividades de professores e aprendizes devem ser percebidas como igualmente importantes tendo em vista a aprendizagem. Logo, podemos afirmar que: *se o aluno não aprendeu, é porque não entendeu, ou não estudou* – a resposta correta evidenciará imediatamente quem desrespeitou o diálogo.

Assumindo a perspectiva do diálogo entre responsabilidades, a analogia usada por Lima (1984), em defesa da ideia de que se o aluno não aprendeu, é porque o professor não ensinou, apresenta algumas fragilidades. Em primeiro lugar, é verdade que se o médico possibilitou a cura ao doente, teremos forte evidência de sua competência profissional. Contudo, de nada adiantaria as orientações do médico, baseadas em seus saberes, se o paciente fosse um inconsequente, não tomando os remédios nas horas certas, não praticando os exercícios prescritos nem se alimentando como o recomendado, por exemplo. Pode ser que isso geralmente não ocorra, visto que o não cumprimento das prescrições médicas pode levar o paciente ao óbito. Tem-se, portanto, um diálogo latente entre as responsabilidades de médico e paciente. E é esse diálogo que torna possível a análise da eficiência do médico apenas considerando sua notável capacidade de apontar possibilidades que viabilizam a cura do paciente. De resto, segundo a própria natureza dos efeitos do seu descumprimento, as prescrições do médico são menos negligenciáveis que as do professor, que são os direcionamentos e as atividades pós-aula propostas.

Em segundo lugar, tanto o exemplo do agrônomo quanto o do engenheiro têm uma natureza diferente em relação ao exemplo do médico. Nestes dois casos, tudo depende do conhecimento e da experiência desses profissionais. Não nos parece que os solos e os prédios poderão ser indiferentes às indicações do agrônomo e do engenheiro, respectivamente. Por esse ângulo, a construção de um prédio dependerá do conhecimento e da experiência do engenheiro e de sua equipe; dependerá, em especial, da habilidade desses profissionais para antever possíveis variáveis indesejáveis. Não seria plausível argumentar que um prédio caiu porque ele não quis obedecer às prescrições do engenheiro. Em suma, o sucesso desses profissionais dependerá de seus saberes acerca das características inerentes aos objetos de seu ofício, e não de um diálogo no sentido aqui adotado.

Enfim, o processo de aprendizagem escolar não depende apenas dos saberes e fazeres docentes, isso mesmo seria impossível, já que

o aprendiz precisa agir no sentido de transformar as novas informações em conhecimentos transferíveis, ou seja, para que a aprendizagem ocorra, o aprendiz precisa agir no sentido de ir além das informações adquiridas, classificando-as, analisando-as, contextualizando-as e problematizando-as. *Mutatis mutandis*, Alarcão (1996a) resume tal fato dizendo: “ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio” (p.20).

Por outro lado, sob certos aspectos, as críticas de Lima (1984) comportam muitas verdades. Dizer que o aluno não aprendeu porque não estudou é desconsiderar as dificuldades que envolvem o processo de aprendizagem como um todo, e, em especial, as dificuldades dos discentes com cada componente curricular. Como aponta McDermott (1993), a dificuldade subjacente ao ensino tradicional é que ele ignora a possibilidade de que a percepção do estudante possa ser muito diferente da percepção do professor. Nessa perspectiva, a desenvoltura do aluno acaba sendo medida adotando-se como unidade padrão aquilo que o professor acredita ser fácil ou difícil. Inclusive, as críticas a esta perspectiva geram abordagens que buscam o protagonismo discente nas situações de ensino e aprendizagem e para além delas. Dizer que o aluno não aprendeu porque não estudou implica desconsiderar que nem todo ensino é eficaz e estimulante. O ensino capaz de esclarecer o assunto em questão e provocar o entusiasmo para estudá-lo representa uma possibilidade que nem sempre se realiza – todos os indivíduos que são ou foram alunos sabem isso. Aí está um erro tão reducionista quanto o relatado nos parágrafos anteriores. Desse modo, dada a complexidade do fenômeno educacional, há a necessidade da adoção de um visão mais abrangente.

## **Do superensino ao diálogo entre responsabilidades de professores e alunos**

Geralmente, equaciona-se o processo de ensino e aprendizagem como as múltiplas relações pedagógicas que envolvem o sujeito (aluno), o objeto (conteúdo) e o professor. O professor deve oferecer algumas condições e ocasiões que funcionem como uma ponte que conecte as disposições individuais e socioculturais do aluno ao objeto de conhecimento, atentando para aquilo que o aluno é capaz de aprender sob sua orientação (mediação). Para alcançar esse objetivo, ele precisa conhecer tanto o objeto quanto o sujeito. Bruner (1978) define a tarefa de ensinar como uma espécie de tradução, ou seja, a representação da

estrutura do conteúdo em termos do modo de conhecer do aluno, segundo seu nível de desenvolvimento cognitivo. Para Rogers e Rosenberg (1977), ensinar é facilitar a aprendizagem, é possibilitar as condições para que o educando, a partir de relações interpessoais facilitadoras de crescimento, se desenvolva e aprenda a viver num mundo em constante mudança. Portanto, ensinar é mediar a relação sujeito-objeto, é traduzir o conhecimento sistematizado, é facilitar a aprendizagem.

De qualquer forma, podemos dizer – de modo simplificado, mas não espúrio – que o ensino se constitui das ações do professor que visam a favorecer a aprendizagem dos alunos. Essas ações, inevitavelmente, envolvem procedimentos, métodos e técnicas de ensino, recursos didáticos, materiais pedagógicos etc. Ou seja, quando falamos sobre ensino e nos meios que lhe dão suporte, estamos atentando para o papel do professor. Consequentemente, quanto mais esses temas são enfatizados no tocante aos problemas da educação básica, tanto mais os refletimos desde o ponto de vista das responsabilidades docentes. Tal abordagem constrói, como entendemos, uma visão unilateral da responsabilidade pela aprendizagem escolar.

Do contexto citado, talvez influenciado pela escolarização da imaginação, surge a ideia de um *superensino*. Ensino este supostamente capaz de influenciar todas as variáveis que envolvem o processo de aprendizagem: cognitivas, motivacionais, afetivas, sociais, atitudinais. Se há um fracasso, há uma metodologia de ensino ineficaz. O ensino passa a ser considerado condição necessária e suficiente para a aprendizagem. Em última análise, o problema da educação acaba sendo reduzido, exclusivamente, à questão da incompetência do professor. Aqui vale destacar a crítica de Ghedin (2009): “Culpabilizar os professores é um modo, uma maneira de desviar o problema de fato de onde ele está” (p.22).

À luz da colocação acima, o que está por trás da inofensiva afirmação “o professor deve fazer o aluno aprender”, na acepção aqui criticada? Isso significa que o professor, para ser competente, tem de ser capaz de planejar e ministrar uma aula esclarecedora e interessante o bastante para abarcar grande parte da complexidade do fenômeno educacional. Aula que envolva aspectos cognitivos, afetivos, atitudinais, socioculturais da aprendizagem – tudo isso em um ambiente colaborativo, investigativo, interdisciplinar, transdisciplinar, crítico, reflexivo, democrático. Ou seja, esta aula deve não só levar ao entendimento do conteúdo em questão, mas ser tão eficaz que não seja necessário nenhum esforço individual do aluno. A responsabilidade do professor tem

de abarcar a do aluno. Assim sendo, nessa perspectiva, se o aluno não está atento ou engajado, é evidente que professor não tem uma metodologia de ensino compatível com os alunos “dinâmicos” e “conectados” da atualidade. Se o aluno não se envolveu com a atividade pós-aula proposta, mesmo o professor tendo esclarecido o conteúdo, é fato que este último é ineficiente, pois não foi capaz de instigar suficientemente o aluno. Não interessa quão esclarecedora tenha sido a aula, nem importa se as tarefas tenham sido sumariamente negligenciadas pelo aprendiz, pois “se o aluno não aprendeu, o esforço do professor foi uma *tentativa* de ensinar, mas não ensinou”, como comenta Falcão (1996, p.19).

Entretanto, não estamos tentando negar a importância de um ensino de qualidade para a aprendizagem, e sim criticando um enfoque quase exclusivo no papel do ensino, nas responsabilidades do professor. Além do mais, no tocante ao contexto nacional, especulações teóricas sobre o superensino não fazem muito sentido. São especulações eivadas de pretensões, mas que geram um resultado quase nulo. Especulações desse tipo fazem algum sentido em países nos quais o sistema de ensino alcançou certo patamar de excelência que torna necessário pensar em possibilidades inventivas mas suplementares para superá-lo. A verdade é que o aluno brasileiro sai da escola sem os conhecimentos considerados mínimos e as habilidades consideradas básicas.

Só para ilustrar o ponto acima. De acordo com um relatório do MEC que discutiu resultados do Saeb 2017 (BRASIL, 2018), apenas cerca de 1,6% do total de alunos que fizeram a avaliação no Ensino Médio (1,4 milhão) apresentaram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. Em Matemática, cerca de 4,5% desse total alcançaram uma aprendizagem adequada. Uma das conclusões gerais do relatório informa o seguinte: “Após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimentos mínimos de matemática” (BRASIL, 2018, p.63).

Certamente, no processo ensino-aprendizagem, embora ensino e aprendizagem sejam logicamente distintos, são inseparáveis: “o produto da aprendizagem é ainda a única medida possível para se avaliar o mérito do ensino” (AUSUBEL *et al.*, 1980, p.12). No entanto, essa distinção lógica é útil, pois nos auxilia a alcançar a seguinte conclusão: para que o ensino conduza realmente à aprendizagem, o mais sensato não é insistir no superensino, mas sim no diálogo entre responsabilidades de professores e alunos. Assim, como modelo ideal para a educação escolar, deve-se substituir a equação *superensino = aprendizagem*

pela equação *ensino de qualidade + estudo = aprendizagem*. Em outras palavras, em vez de discutirmos o processo ensino-aprendizagem devemos atentar para o processo ensino-estudo-aprendizagem.

A concepção supracitada é fundamental para que se entenda que os resultados da educação escolar não são uma questão institucional, não são uma questão exclusiva da escola, ou dos professores, mas, sim, uma questão que envolve múltiplos atores e cujo sucesso depende de que todos os envolvidos assumam seus papéis de forma consciente e comprometida. Inclusive, a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, deixa clara a importância dessa responsabilidade compartilhada no que tange ao direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

## **Hábitos de estudo e responsabilidade discente**

O termo *hábito de estudo* é normalmente utilizado para designar o grau com que o aprendiz se envolve regularmente em atividades de aprendizagem que seguem rotinas organizadas e ocorrem em ambientes propícios ao estudo (CREDÉ; KUNCEL, 2008). Certamente, a formação de bons hábitos de estudo requer o domínio de estratégias e métodos de estudo e a capacidade de gerenciar o tempo e outros recursos. Essas estratégias estão intrinsecamente relacionadas aos hábitos de estudo, pois expressam os comportamentos dos aprendizes a respeito da construção do conhecimento (FONSÊCA, 2014). Além disso, a formação de bons hábitos de estudo demanda uma atitude positiva e compromissada do aprendiz em relação ao ato específico de estudar. Dessa forma, no campo da educação, “a formação e o fortalecimento dos hábitos de estudo são essenciais para o sucesso acadêmico em sentido amplo” (MASCARENHAS *et al.*, 2020, p.447).

Para Zimmerman e Schunk (2001), o processo de auto-organização pessoal voltado para o cumprimento das metas acadêmicas inclui necessariamente a formação de bons hábitos de estudo. Nesse sentido, e em diversas pesquisas, verificou-se que os hábitos de estudo contribuem significativamente para o desempenho acadêmico (READ; HAGEN, 1996; ELLIOT; MCGREGOR; GABLE, 1999; OKPALA; OKPALA; ELLIS, 2000; METER, 2001; MAGU, 2004; OSSAI, 2004; CREDÉ; KUNCEL, 2008; ANDRADE-VALLES *et al.*, 2018; MASCARENHAS *et al.*, 2020).

Por outro lado, e em grande medida, observa-se que estudantes universitários não apresentam hábitos e métodos de estudo adequados para atingir um bom desempenho acadêmico e lograr sucesso nas atividades da vida universitária (PINTRICH, 2002; JOLY; SANTOS; SISTO, 2005; CUKRAS, 2006; SCHLEICH, 2006; PINHEIRO, 2007; MOGHADAM; CHERAGHIAN, 2009; SANTOS; BORUCHOVIT-CH, 2009; SILVA *et al.*, 2020; DASSOW; VIEIRA-SANTOS, 2021). Para ilustrar esse fato, no contexto brasileiro, segundo o estudo Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2017), em- baseado em um questionário aplicado aos 447.056 participantes do Exa- me Nacional de Desempenho de Estudantes 2015 (Enade), grande parte dos alunos que concluem o ensino superior no Brasil dedicam apenas de uma a três horas por semana aos estudos (49%), e 6% admitem que não estudam, limitam-se a assistir às aulas. Decerto, hábitos de estudo inadequados não se originam no ensino superior.

Segundo o relatório Pisa em Foco nº 46 (OCDE, 2014), o es- tudante brasileiro de 15 anos passa uma média de 3,3 horas semanais fazendo lição de casa. No topo da lista aparecem Shanghai-China, 1º lugar, e Rússia, 2º lugar, onde os estudantes passam 13,8 horas e 9,7 ho- ras por semana, respectivamente, fazendo os deveres de casa. A média geral dos 39 países que fizeram parte da pesquisa foi de 4,9 horas se- manais. Segundo o mesmo relatório, os alunos que passam mais tempo fazendo o dever de casa tendem a ter uma pontuação mais alta no PISA, bem como suas escolas.

Muitas conclusões sobre hábitos de aprendizagem podem ser ti- radas do fato de o aprendiz fazer ou não o dever de casa. Entretanto, an- tes de qualquer reflexão a este respeito, é de suma importância destacar que a não realização das atividades pós-aula propostas e o pouco tempo dedicado aos estudos não significam, necessariamente, negligência de- liberada. Pode ser que o aluno não tenha tomado consciência da impor- tância da educação escolar para a sua vida, ou não perceba corretamente o processo de aprendizagem. Ele pode imaginar que a responsabilidade pela aprendizagem é um problema institucional, é um problema exclu- sivo da escola, ou da universidade, ou entende o trabalho individual como uma punição, não como uma das etapas do processo de aprendi- zagem. Ademais, segundo destaca Mascarenhas *et al.* (2009; 2010), há ainda a interferência de fatores materiais, como a necessidade de lugar, ambiente e materiais adequados para estudo, além da necessidade de tempo próprio para a realização das atividades pós-aula propostas – condição difícil de ser cumprida por alunos que, além de irem à escola, precisam auxiliar os pais no sustento da família, por exemplo.

De qualquer forma, seja por negligência deliberada, seja pela falta de um conhecimento metacognitivo apropriado, se o aluno não realiza as atividades pós-aula propostas ou destina pouco tempo aos estudos, ele acaba deixando de lado o único fator que influencia a sua aprendizagem que pode estar sob seu controle: a forma de encarar as situações de ensino e aprendizagem. Conforme explica Carey (2015):

[...] há tantos aspectos sobre a aprendizagem que não podemos controlar. Nossos genes. Nossos professores. O lugar em que moramos ou a escola que frequentamos. Não podemos escolher nosso ambiente familiar, se nosso pai é o dono ou um piloto de helicóptero, se nossa mãe nos alimenta ou está ausente. Temos o que temos. [...] Só podemos controlar a *forma* como aprendemos (CAREY, 2015, p.190-191).

Desse modo, se o discente não assume sua responsabilidade nesse processo, o diálogo entre responsabilidades de professores e alunos cessa e rompe-se o elo que liga o ensino à aprendizagem. E é por isso que há uma necessidade de orientar os alunos na busca de uma consciência reflexiva, que “é a possibilidade de nos mantermos atentos ao que somos para não nos tornarmos vítimas do que querem fazer conosco” (GHEDIN, 2009, p.10).

Em contrapartida, Ito-Adler *et al.* (2013) fornecem um ponto de contraste em relação à situação supracitada. Segundo esses autores, a principal característica dos jovens que apresentam desempenho acima da média é que eles aprenderam a aprender, ou seja, estudam melhor, têm mais facilidade de lidar com a escola e com a própria vida, têm metas que os motivam, descobrem modos de agir e estratégias que os conduzem melhor a seus objetivos, em suma, aceitam a “responsabilidade para o seu próprio progresso” (p.38). Estes elementos nos ajudam a pensar o estudante, na acepção aqui adotada, como um aprendiz reflexivo. Reflexão entendida como uma forma especializada de pensar que evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (ALARCÃO, 1996b).

## **Considerações finais**

Para superar as limitações das duas posições extremadas, o diálogo entre responsabilidades é necessário. O professor deve garantir uma organização do ensino que torne o saber acessível e desejável aos educandos, ensinando, como defende Ghedin (2009), sem esquecer a

aprendizagem e levando em consideração as dimensões ética, política, epistemológica, técnica e estética. E o aluno precisa valorizar o estudo pós-aula diário, ou seja, o esforço individual, o trabalho organizado e persistente. O que pode emergir desse diálogo é uma visão mais abrangente do processo educativo e a adoção, especialmente por parte dos alunos, de uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, e isto contribui para a diminuição ou extinção dos efeitos paralisantes da escolarização da imaginação e de outras concepções equivocadas sobre o ato de aprender.

Muito se fala da importância da formação de professores para a consecução de um ensino básico de qualidade, dificilmente algum educador se posicionaria contra essa ideia. Seguindo esta lógica, acreditamos que a *formação de estudantes* é uma ideia igualmente importante para a conquista de um ensino básico de qualidade, e está diretamente atrelada à ideia da formação de professores, pois o estudante de hoje pode proporcionar um suporte atitudinal e ontológico propício para a formação do professor reflexivo de amanhã.

Os alunos precisam saber como gerenciar seu tempo de estudo; a importância de realizar as tarefas solicitadas pelo professor; quais são as consequências da procrastinação para a aprendizagem; o papel do trabalho autônomo e metódico e da leitura eficiente; como reformular e revisar os conteúdos trabalhados junto com o professor; o papel da atenção, da organização, do planejamento, das metas etc. Para tanto, há a necessidade de orientação educativa no ambiente escolar (MASCARENHAS *et al.*, 2010), fornecendo a professores e alunos oportunidades e condições para que possam, por um lado, refletir sobre a importância de seus papéis no processo ensino-estudo-aprendizagem e, por outro, construir os instrumentos psicológicos que os habilitem para assumir seus papéis de maneira comprometida e exequível.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ.**, v.22, n.2, p.11-42, jul./dez. 1996a.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996b. p. 171-189.

ANDRADE-VALLES, I.; FACIO-ARCINIEGA, S.; QUIROZ-GUER-

RA, A.; ALEMÁN-DE LA TORRE, L.; FLORES-RAMÍREZ, M.; ROSALES-GONZÁLEZ, M. Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, v.15, n.4, p.342-351, 2018.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Evidências da Edição 2017. Brasília, DF.: MEC/INEP, 2018. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category\\_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015**. Brasília, DF.: MEC/INEP, 2017.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CAREY, B. **Como aprendemos**: a surpreendente verdade sobre quando, como e por que o aprendizado acontece. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

CREDE, Marcus; KUNCEL, Nathan R. Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. **Perspectives on psychological science**, v. 3, n. 6, p. 425-453, nov. 2008.

CUKRAS, Grace-Ann G. The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. **College Teaching**, v. 54, n. 1, p. 194-197, 2006.

DASSOW, Paula Zanetti; VIEIRA-SANTOS, Joene. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários brasileiros: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, p.1-14, 2021.

ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A.; GABLE, S. Achievement goals,

study strategies and Examination performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91, p.549-562, 1999.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da Aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FONSÊCA, Patrícia N.; ANDRADE, Patrícia O.; SANTOS, Jérssia L. F.; CUNHA, Jéssica E. M.; ALBUQUERQUE, Juliana H. A. Hábitos de estudo e estilos parentais: estudo correlacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n.2, p.337-345, maio/ago. 2014.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2009. p. 1-28.

HUNTZINGER, Jim. **As raízes do lean**. Publicado: 20/10/2005. Disponível em: <[https://www.lean.org.br/comunidade/artigos/pdf/artigo\\_97.pdf](https://www.lean.org.br/comunidade/artigos/pdf/artigo_97.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2021.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

ITO-ADLER, J. P.; CASTRO, C. M.; SOARES, F.; RIBAS DE OLIVEIRA, C. M. **Fatores que influenciam o desempenho escolar**: o que os alunos dizem? Pesquisa Instituto Positivo, 2013.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget**: uma teoria da educação. 3.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

MAGU, Bulama. Effect of group conselling on learning and remembering strategies of diploma students at the University of Maiduguri. **Nigerian Journal of Guidance and Counselling**, v. 9, n. 1, p. 137-143, 2004.

MASCARENHAS, Suely A.N.; GARCIA, Fabiane Maia; LEÓN, Gloria Fariñas; JIMÉNEZ, Adrián Cuevas. Impacto dos hábitos de estudos sobre o rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior. In: FONTAINES-RUÍZ, T.; MORILLO, J. P.; MAZA-CORDOVA, J.; FRANCO, Y. A. (Eds.). **Convergencias y divergencias en investigación** [Recurso eletrônico]. Quito: Senescyt, RISEI e OEI, 2020, p.447-452. Recuperado de: <http://tendin.risei.org>.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento *et al.* Propriedades psicométricas do Questionário de Auto-Avaliação de Hábitos de Estudos aplicado a estudantes universitários do Amazonas. **Revista AMAzônica** - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação, Ano2, Vol 2, Nº 1, pág.7-21, Jan./Jun. 2009.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; PELUSO, Mayla Luzia Algayer; GOMES, Flávia Pantoja. Avaliação dos hábitos de estudos de estudantes da Educação Básica (Ensino Médio e EJA) de Apuí-Amazonas. **Revista AMAzônica**, Humaitá, AM, Ano 3, Vol. V, Número 2, p. 126-125, Jul./Dez. 2010.

McDERMOTT, L. C. How we teach and how students learn: a mismatch? **American Journal of Physics**, v. 61, n. 4, abr., p.295-298, 1993.

METER, P. V. Drawing constitution as a strategy for learning From text. **Journal of Educational Psychology**, v.93, n.1, p.129-140, 2001.

MOGHADAM, M. F.; CHERAGHIAN, B. Study habits and their relationship with academic performance among students of Abadan School of Nursing. **Strides in Development of Medical Education**, v. 6, n. 1, p. 21-28, 2009.

MUELLER, Rafael Rodrigo. A Relação histórica entre trabalho e educação: o caso do Training Within Industry (TWI) e a reestruturação produtiva. **Diálogos**, v. 16, n.1, p. 257-280, jan.-abr./2012.

OAKLEY, Barbara. **Aprendendo a aprender**: como ter sucesso em matemática, ciências e qualquer outra disciplina (mesmo se você foi reprovado em álgebra). São Paulo: Infopress Nova Mídia, 2015.

OCDE. Pisa em foco, n. 46, dez. 2014. **A lição de casa perpetua desigualdades na educação?** Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jxrhqhtx2xt-en.pdf?expires=1550762131&iid=id&accname=guest&checksum=FE3848354D6C6DB6741CE3B-290D46B89>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

OKPALA, A. O.; OKPALA, C. O.; ELLIS, R. Academic Efforts and Study Habits Among Students in a Principles of Macroeconomics Course. **Journal of Education for Business**, v.75, n.4, p.219-224, 2000.

OSSAI, M.C. Counselling for the prevention of examination malpractice: Study habit as a predictor of students' attitude towards examination malpractices. **The Counsellor**, v.20, p.1-12, 2004.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência**: manual de instruções do

cérebro para alunos em geral. São Paulo: Aleph, 2007.

PIAZZI, Pierluigi. **Ensinando inteligência**: manual de instruções do cérebro de seu aluno. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2014.

PINHEIRO, M. R. O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores, Funchal, 27-29 de Abril de 2007.

PINTRICH, Paul. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 219-225, 2002.

REED, J. H., HAGEN, A. S., WICKER, F. W.; SCHALLERT, D. L. Involvement as a Temporal dynamic: Affective factors in studying for exams. **Journal of Educational Psychology**, v.88, n.1, p.101-109, 1996.

ROGERS, Carl Ransom; Rosenberg, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: uma análise da produção científica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p.346-354, set./dez. 2009.

SCHLEICH, Ana Lucia Righi. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

SILVA, Emmanuelle Pantoja; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SANTOS, Fernando César dos; COUTO, Andrea Lobato. Meta-análise das pesquisas sobre autorregulação acadêmica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020.

SMITH, Bunnie Othanel. Critical thinking. In: **Recent research developments and their implications for teacher education**. 13th Yearbook of the American Association of Colleges for Teacher Education. Washington, D.C.: The Association, 1960, p.84-96.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement**: Theoretical perspectives. 2. ed. New York, NY: Routledge, 2001.



# **A CONSTRUÇÃO DE SABERES DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: rupturas e permanências na construção do ensino de professores no sul do Amazonas (Brasil)**

Alcioni da Silva Monteiro  
Suely A. do N. Mascarenhas  
Evandro Luis Ghedin

## **Introdução**

Realizada e subsidiada nos pressupostos da colonização, o processo da educação brasileira foi ainda, concretizada nos ideais, valores e crenças dos jesuítas. Nesse modelo de educação dominante e positivista, foi introduzida, os princípios da educação escolar indígena.

Com os interesses dos colonizadores no processo educacional, os valores, culturas e estilo de vivências dos povos indígenas do Brasil, passou por um processo violento de descaracterização e negação das diferentes formas de culturas e socialização. Esse modelo de educação imposto, perpetuou por anos, dizimando por quase em sua totalidade, as diferentes e diversas etnias brasileiras.

Diante das diferentes concepções pedagógicas, o processo educacional dos povos brasileiros étnicos, passou a ser questionada e assim, se iniciou as lutas e conquistas para que o estado brasileiro instituisse a fundamentação efetiva para a oferta da educação escolar indígena no país.

É verdade que, ao longo dos tempos, com as preconizações em lei, houve notórias mudanças no contexto da educação para os povos indígenas. Todavia, muito ainda deve ser construído para que a oferta e concretização da educação escolar, seja adequada, autônoma, inclusiva e de qualidade aos povos indígenas.

Neste decurso, se deve incluir nas demandas dos projetos governamentais, políticas públicas eficazes para os cursos de graduação para os profissionais da educação. Visando a garantia e satisfação da inclusão das necessidades básicas da aprendizagem nas realidades que se inserem.

Entendemos que as iniciativas de habilitação profissional para docentes já ofertadas pelos setores do governo, estejam pautadas na criticidade social e histórica, tomando como base, as ponderações diante das visões ideológicas que se carrega na concretização dos atos de promoção dos cursos de formação.

Nesses pressupostos, foi tomada como base a temática “*SABERES NA HABILITAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: rupturas e permanências na construção do ensino dos professores do sul do Amazonas*”. Para tentar responder algumas lacunas existentes, nortearmos como objetivo deste estudo, a compreensão do processo de habilitação inicial dos professores indígenas do sul do Amazonas e sua influência na construção e constituição identitária para a ressignificação da educação escolar indígena.

Os fomentos deste estudo terão como abordagem a entrevista semiestruturada com o professor coordenador municipal da educação indígena e um professor indígena atuante e cursista do curso Licenciatura Intercultural com habilitação em três áreas (Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes) fomentada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Diante desses pressupostos, o estudo será enfatizado concomitantemente, acerca de pesquisas bibliográficas, para referenciar e consolidar a realidade da construção da educação indígena, frente as preconizações em leis como resultado das formações ofertadas e promovidas aos docentes da educação indígena.

## **CURRÍCULO DE CURSOS PARA HABILITAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS - DOCUMENTOS LEGAIS**

Os estudos sobre a habilitação de professores, é uma área de investigação que possibilita conhecimentos para a compreensão e desenvolvimento da competência profissional. Dessa forma, segundo Marcelo Garcia (1999), no campo de pesquisa acerca desses cursos para habilitação de professores deve ser considerado, os processos nos quais, se desenvolvem e constituem, as concepções ideológicas e a identidade profissional para as competências em sala de aula.

Dessa forma, é necessário entender que esse tema de construção de saberes para docência, seja ela, indígena ou não indígena, apresenta princípios diferentes e individuais. Sobre isso, D'Angellis (2012), fomenta que a premissa para formação de professores indígenas tem como norte geral, a própria formação de professores não indígenas. É

diante dessa contextualização que deve ser compreendido e considerado que, ambos os processos ocorrem em ambientes e realidades diversas, portanto, há que se considerar diferenciações na ação de habilitação profissional para o ensino em cada sociedade específica.

É perceptível que a formação de professores indígenas, não se difere da formação ampla e comum dos não indígenas. Todavia, há que se entender que, professores indígenas trazem consigo, um processo histórico de descaracterização da sua própria história e cultura. Mesmo vivenciando, estudando e atuando em realidade indígenas, os professores indígenas estão envolvidos em questões de conflitos e contradições de culturas, identidades, revitalização e ressignificação histórica e social. Assim, se faz imprescindível a promoção e constituição de algo além da essência já organizada e consolidada nos cursos de formação ofertados.

Nesse sentido, a habilitação deve estar atrelada com um currículo que deveria perpassar o engessamento para o ensino de conteúdo. A formação inicial para os professores indígenas, deve estar pautada nas possibilidades de promoção e atuação nas escolas indígenas, implicando ainda, perspectivas de construção e reconstrução de espaços capaz de se ouvir a voz dos povos originários do Brasil.

Sobre isso, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 no Artigo 19, parágrafo 2º fomenta,

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012, p. 10).

Como se percebe, cabe ao professor indígena uma atuação na escola para a escola. Assim, espera-se que o mesmo, atue com possibilidades de envolvimento do seu povo com as interlocuções das sociedades envolventes para que se possa responder de forma intercultural, os desafios surgidos ao longo do processo do ensino e aprendizagem.

Contudo, para que o professor indígena assuma e desenvolva esse papel, se faz necessário uma formação que converse com essas questões e que contemple os conhecimentos, tradições, cultura e sabe-

res dos povos indígenas atrelados com os conhecimentos não indígenas. Dessa forma, essa estratégia se torna um grande desafio, pois, é no processo de formação inicial, que o professor indígena já deveria ser inserido na tarefa de contextualização acerca das realidades escolares a qual irão atuar.

Todavia, refletir a representatividade enquanto espaço de consolidação aos processos necessários de conscientização para a valorização e ressignificação da identidade e história dos povos que por anos, foram descaracterizados, deveria ser tarefa não somente do professor como profissional já formado, mas, principalmente no âmbito da consolidação e recebimento da formação como sujeito e futuro atuante nas discussões e ações diretas nos contextos escolares indígenas. Assim, é imprescindível fomentar discussões acerca da escola como subsídios no currículo dos cursos de formação do professor.

A resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, revela ainda, em seu artigo 19 sobre a qualidade necessária à Educação Escolar Indígena. Para isso se faz relevante, propostas educativas fomentadas por professores indígenas para que se possa conduzir, a construção profissional docente frente as realidades da sociedade indígena (BRASIL, 2012).

Como se pode perceber, os professores indígenas, se fazem importantes interlocutores no processo intercultural diante das articulações no que se refere ao cenário político e pedagógico. Em referência a essa importância, Brasil (2012), relata,

Art. 19 § 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas (BRASIL, 2012, p. 05).

Essa interlocução se destaca na escola, pois, o professor indígena abrange diálogos interculturais em consonância com temas sociais e conhecimentos universais, necessários a organização e revitalização dos povos indígenas. Contudo, para que se possa contemplar essas discussões, é necessário que se pense e promova um currículo diferenciado, afim de atender o fortalecimento da cultura e da língua indígena.

Com a produção de um currículo diferenciado e específico, as comunidades indígenas se fortaleceram com iniciativas coerentes à um ensino de qualidade e específico. Todavia, essa é uma realidade que

requer mais atenção, por se tratar de uma temática recente nos contextos educacionais e governamentais. Essa é uma questão que vem sendo aprofundada nos sistemas de formação ofertadas aos professores indígenas.

Nesses pressupostos, o parecer CNE/CP 06/2014 determina como subsídios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas,

[...] os cursos de magistério indígena, foram inicialmente constituídos no âmbito dos projetos alternativos de educação escolar, desenvolvidos por organizações não governamentais indigenistas. A partir do início da década de 1990, momento em que o MEC assume, juntamente com estados 12838 e municípios, as responsabilidades pela Educação Escolar Indígena, é que estes cursos passam a ser ofertados pelos estados. Tais cursos ocorrem em etapas intensivas e intermediárias nos períodos de férias escolares e são realizados nas próprias comunidades indígenas ou fora delas, em espaços locados para a hospedagem e a realização das aulas [...] Os cursos de licenciaturas interculturais, além de compor a agenda da oferta qualificada de Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, têm-se constituído como parte da luta desses povos por Educação Superior e, conseqüentemente, das respostas do Estado brasileiro ao atendimento dessa demanda (BRASIL, 2014, p. 02).

Essa contextualização referente à formação, esteve por anos fora das conjunções governamentais. Somente por meio das secretarias estaduais de educação em 1990 e por meio da publicação do Referencial para a Formação de Professores Indígenas é que se iniciou as configurações concretas para as implementações de ofertas e promoções da formação inicial de professores indígenas.

Assim, segundo Brasil (2002) o documento compõe orientações para a habilitação do magistério intercultural e discussões acerca da especificidade e proposta formativas diferenciadas aos diversos grupos indígenas. Diante dessas informações, o Referencial para a Formação de Professores Indígenas enfatiza também, que é por meio das discussões necessárias entre comunidades e secretarias educacionais que se mediará a promoção de um Projeto Político Pedagógico capaz de corresponder e atender as demandas necessárias para o planejamento intercultural dos programas de formação de professores indígenas.

Com essa contextualização, uma década depois, houve a homologação do Parecer CNE 06/2014 na qual, fomenta a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores Indígenas. Com isso, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais

se deu por meio da Resolução CNE/CP 01 de 07 de janeiro de 2015, onde se fomentou como objetivo para cursos relacionados à Educação Superior e cursos do Ensino Médio, segundo Brasil (2015), a regulamentação dos programas e dos cursos propostos à formação inicial e continuadas dos professores tradicionais do Brasil.

Além destes, os sistemas de ensino, instituições formadoras e órgãos normativos, conforme Brasil (2015), devem estar correlacionadas as propostas de orientação fomentadas e subsidiadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais bem como, atreladas com as especificidades e diversidade dos povos indígenas.

Brasil (2015), relata ainda que, as diretrizes expressam constituições aos projetos pedagógicos para os fomentos dos cursos de formação aos professores indígenas, necessárias, para as constituições das propostas formativas e valorização dos saberes e conhecimentos tradicionais.

A postura dessas especificidades, devem estar organizadas de forma coletiva, para possibilitar atitudes dialógicas e interculturais, para a construção de concepções e ofertas de cursos possíveis, afim de atender a realidade específica e diversa dos povos tradicionais. Esses são desafios que devem ser considerados para a formação escolar, inicial e profissional dos sujeitos indígenas em consonância com o comprometimento e compromisso das representações do Estado, Instituições, Movimentos Indígenas.

A formação dos professores indígenas, conquista com as normatizações e organizações distintas dos currículos das formações indígenas, modos, tempo e espaço diferenciado para a realização e formas de relacionamento entre as instituições e cursos específicos ofertados para a demanda formativa dos povos originários do Brasil.

Ressaltando essas contextualizações, a resolução CNE 01/2015 discorre em seu artigo 4 que:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (BRASIL, 2015, p. 02).

Segundo Brasil (2015), os princípios e objetivos da resolução CNE 01/2015, a formação de professores indígenas, deve ocorrer em

nível superior, nível médio e em cursos específicos. Todavia, a formação em cursos deve estar pautada para a atuação na Educação Escolar Indígena, visando o exercício da docência bem como, da gestão e da pesquisa no que se refere aos princípios pedagógicos.

Dessa forma, essas formas distintas devem estar atreladas à uma organização curricular específica afim de permear e ampliar os conhecimentos indígenas bem como, valorizar e ressignificar a cultura e história dos povos originários do Brasil. Assumindo esse princípio pedagógico no currículo, se possibilitará a promoção de uma formação intercultural.

Essa discussão intercultural, é algo recente no contexto educativo brasileiro e por isso, é algo que vem ganhando notoriedade e relevância frente aos debates e abordagens nos setores governamentais. Sobre isso, Paladino e Almeida (2012), ressalta a interculturalidade como ideia de inter-relação e troca entre as formas de saberes e culturas diversas dos povos indígenas. Essa ação dialética, se dá por meio das abordagens interculturais em consonância com as conquistas diante das vozes indígenas e dos direitos constituídos.

Em comparação aos objetivos assimiladores e integracionistas das políticas anteriores que visavam a homogenia, os povos tradicionais do Brasil, puderam demonstrar e ressaltar com as conquistas legais, a importância da coexistência indígena com base no respeito e reconhecimento da diversidade indígenas. Com isso, por meio da interculturalidade crítica, se possibilita, dialogar os saberes tradicionais com as compreensões do diferente, além das relações socialmente existente e das relações de poder já envolvidas na atualidade.

Para se pensar em todas essas formativas, faz-se imprescindível pensar em propostas curriculares interculturais, para que assim, se possa ensinar e oportunizar-se, formas de organizar e educar na e para a escola, instituição e universidades.

## **O currículo intercultural indígena para a valorização e ressignificação da educação escolar indígena**

Diante das transformações do mundo, é perceptível que a educação escolar indígena e as formações dos professores indígenas, vêm tomando relevância frente as conquistas e constituições em leis. Essa luta ganhou notoriedade com a promulgação da Constituição de 1988, na qual reconheceu os direitos, cultura, especificidades e cidadania dos povos indígenas.

Durante séculos houve a tentativa de se uniformizar a educação para os povos originários do Brasil. Com um currículo homogeneizado e engessado, como consequência e fruto do processo de colonização do Brasil, houve promoções de abdições das línguas, crenças e culturas indígenas. Com isso, o processo de descaracterizar o índio foi implantado, fazendo com que os padrões culturais dos povos indígenas, fossem modificados e extintos ao longo dos anos.

Apesar dos esforços alienados e ideológicos de silenciar as vozes e identidade indígena, as lutas e resistência para a efetivação dos direitos e reconhecimento dos povos tradicionais continuaram e com isso, obtiveram a conquista da efetivação de uma educação multicultural, específica, intercultural e bilíngue. Essa garantia está manifestada e subsidiada nos fomentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

É notório que ainda há, grandes desafios a serem vencidos e conquistados para se alcançar uma educação de qualidade e diversa, respeitando e valorizando as demandas variadas e específicas dos povos brasileiros. Dessa forma, as discussões acerca das formações iniciais de professores indígenas vêm ganhando destaque nas considerações para a articulação, promoção e atuação frente as realidades concretas dos povos indígenas.

Sobre isso, D'Angellis (2012) aborda premissas e discussões, no qual se deve considerar a diferenciação na formação indígena para com a formação ampla dos professores não indígenas.

D'Angellis, por sua vez, esclarece que a formação de professores indígenas parte da premissa geral de formação de professores, porém, há que se considerar que atuam em um ambiente diverso, portanto, requer uma diferenciação na sua formação.

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação (D'ANGELLIS, 2012, p. 139).

O que se percebe diante dessas conjunturas, são discussões necessárias para a consideração de novas visões e constituições acerca da formação inicial dos professores indígenas. Essa necessidade se faz imprescindível, para a clareza, respeito, promoção dos cursos ofertados e promovidos para que assim, o professor indígena, possa atuar e atender as realidades vivenciadas dos povos originários existentes.

Cabe as instituições, universidades e governantes, discutir e articular junto aos povos indígenas, aspectos e fomentos sobre a educação escolar indígena e o currículo intercultural, considerando a formação e atuação do professor indígena para as escolas e espaços de ensino, ponderando a promoção consciente e crítico do ser humano e do futuro profissional que atenderão os povos originários do Brasil frente as suas realidades específicas e diversas.

Para o cumprimento e atendimento desses pressupostos, a Resolução nº 1 de 07 de janeiro de 2015, institui diretrizes nacionais para a promoção de cursos formativos para o ingresso e atuação na educação escolar indígena, relata,

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Parágrafo único. Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos (BRASIL, 2015, p.1).

Apesar dos desafios, os sujeitos indígenas podem ambicionar a realização de cursos destinados à sua identidade, saberes e cultura tradicional, visando a articulação e conhecimento intercultural dentre as sociedades existentes para se formar professor indígena e atuar como professor indígena nas escolas e ambientes de ensino das comunidades e aldeias indígenas.

A Resolução nº 1 de 07 de janeiro de 2015 regulamenta e constituem ainda, os princípios e objetivos da formação dos professores indígenas. No artigo 2, se apresenta os princípios da formação dos professores e no artigo 3, se subsidia os objetivos destinados à formação docente indígena.

Art. 2º Constituem-se **princípios** da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a

escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Art. 3º São **objetivos** dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2015, p.1-2).

Nestes termos, a Resolução nº 1 de 07 de janeiro de 2015, efetiva a formação de professores indígenas em caráter específicos para o exercício e atuação integrado na docência, gestão e concepções pedagógicas. Sob essa perspectiva, as propostas curriculares para a formação de professores indígenas deverão ocorrer de forma específica com vistas à construção plurais e pedagógicas.

Segundo Macedo (2017), as propostas metodológicas devem estar em consonância com a flexibilidade e valorização dos povos indígenas pautadas e constituídas em um currículo intercultural. Essa construção deve estar entrelaçada e articulada nas visões do respeito, concepções e vozes dos indígenas em conformidade com os preceitos legais.

É por meio do currículo que se organiza as matrizes teóricas que subsidiarão as disciplinas dos cursos de formação. Com isso, anseia-se que, a base dos conhecimentos científicos seja articulada e constituída

de forma crítica capaz de ressignificar as concepções ideológicas e alienadas no que se refere as questões indígenas, que por anos foram depositadas nas sociedades existentes.

Nessa perspectiva, a construção do currículo indígena conforme Macedo (2017), deve estar direcionado para além de concepções. Nessa reflexão, a ideia de construção curricular, buscar-se-á, possibilidades de espaço e tempo entre as especificidades e diversidade das culturas.

Apesar de toda essa abordagem, os entraves para a superação dos desafios existentes nos contextos da educação escolar e formação inicial dos professores indígenas, ainda são em demasia. Esses resultados são frutos das tentativas de invisibilizar e silenciar os povos indígenas. Todavia, se faz necessário esforços federais e ações conjuntas, para a produção de políticas públicas e a consolidação legal dos direitos à sociedade indígena.

### **Formação de professores indígenas do sul do Amazonas: limites e desafios a partir do currículo do curso de licenciatura intercultural indígena**

Conforme o site da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG (2022), após aprovação, o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas foi ofertado e promovido primeiramente com a nomenclatura Licenciatura Intercultural Indígenas Mura no ano de 2007. Essa implementação ocorreu nas instâncias da Universidade Federal do Amazonas por meio da Câmara de Ensino de Graduação (CEG) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e criação da Resolução 010/2007.

Com a primeira implantação e sucesso da primeira turma no município de Autazes – AM, em 2008, o curso pode ser ofertado a outros municípios. Contudo, segundo dados do site da PROEG (2022), houve necessidades de mudanças para abranger as novas turmas, e com isso, através da Resolução 041/2009, foi intitulada uma nova nomenclatura chamada de Formação de Professores Indígenas.

A partir dessa movimentação, foi possível a ampliação do curso para novas turmas em outros municípios. Com isso, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC (2022), o município de Lábrea foi contemplado no ano de 2015, por apresentar demandas e por aderir a parceria com a UFAM.

Com a publicação do EDITAL N° 11 de 03 de fevereiro de 2015, os professores ingressos estão contemplados com o curso de formação

inicial atrelada à uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, o curso atende uma turma de 60 cursistas labrenses do ano 2016, atualizada no ano corrente, em 42 cursistas. Os fomentos possibilitarão aos professores indígenas, habilitação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

O curso apresenta um currículo geral específico e diferenciado para o primeiro momento, e depois, apresenta outra grade curricular conforme a área de habilitação do estudante ingresso. Acerca desse contexto, o Referencial para professores Indígenas aborda em consonância com os contextos sociopolíticos que,

A elaboração dos currículos de programas de formação de professores indígenas. É iniciativa pedagógica e institucional complexa, que tem ocorrido com resultados de maior ou menor qualidade em vários estados no país. Alguns programas estaduais de educação escolar indígena que tem executado, de forma mais contínua, sua obrigação legal quanto à formação de professores indígenas encontram-se também diante da difícil tarefa de apoiar a elaboração de currículos. Essas elaborações curriculares são etapas institucionais necessárias, tanto para planejar e executar, quanto para avaliar a qualidade e a relevância de seus programas, assim como para regulamentar as propostas curriculares nos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 2002, p. 31).

Nesse sentido, as propostas curriculares para a formação de professores, devem ser organizadas de forma à atender as necessidades específicas de formação, identidade e titulação dos professores em conformidade com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998. Para isso, deve se organizar como características dos cursos específicos e interculturais e enfoques disciplinares, o calendário anual, o tempo de promoção e as questões metodológicas.

Essas abordagens são necessárias para atender os perfis dos estudantes indígenas atendidos, bem como, para consolidar o processo educacional e formativo da população indígena como um todo. Sobre isso, o Professor Apurinã<sup>17</sup>, estudante do curso de Licenciatura intercultural entrevistado ressalta que,

O currículo intercultural do curso de formação em que estuda, é relevante porque, é através da promoção dos saberes que se estimulará o entendimento e respeito das relações étnicas existentes. Com um currículo abrangente, será possível contextualizar-se os con-

---

17 As escritas das respostas dos entrevistados, foram organizadas pela autora para dar maior clareza aos dados coletados. Contudo, se mantém a essência e colocações das falas dos sujeitos envolvidos em respeito a veracidade e participação dos professores indígenas provocados.

textos de desigualdades que ocorreram historicamente e que ainda percorrem nos dias atuais, afim de, proporcionar a resignificação e valorização do protagonismo identitário indígena (2022).

Todavia, nem sempre o currículo trabalhado nas instituições, é verdadeiramente subsidiado pelos professores formadores, de forma que estimule o entendimento acerca das ideologias e alienações, por anos empregados nos conceitos educacionais indígenas. Ainda é preciso que se reconheça as diferentes relações e desigualdades sociais e políticas existentes nos contextos das culturas brasileiras.

Isso ocorre por que, para se trabalhar na educação escolar indígena, o professor não passa por um processo seletivo legal, tão pouco por concurso público, mas por indicações políticas, onde o professor fica subordinado ao vereador a qual o indicou (PROFESSOR APURINÃ, 2022).

Sobre isso, o Coordenador Municipal da Educação Indígena revela;

Essa realidade se dá, porque a Educação Escolar Indígena no município labrense ainda está em transformação e adaptação. Exemplo dessa realidade é que, não há professores indígenas formados e suficientes, com licenciaturas e outros, para atender as demandas existentes para dos estudantes do município. Dessa forma (2022).

Essas mudanças, conquistadas ao longo do tempo, acarretam o protagonismo do professor na escola em consonância com a comunidade a qual atua e vivência. Dessa forma, se faz imprescindível que o modo de formação do professor indígena seja específico e diferenciado.

O primeiro passo para se pensar em uma escola específica é para Maher (2006), garantir uma formação de qualidade, respeito e condutora da valorização e resignificação da existência indígena. Assim, a escola por meio da atuação e compromisso do professor indígena, se constituirá caminhos e possibilidades para a construção da autonomia dos projetos educacionais próprios.

É verdade que o processo de decolonialidade, segundo Estermann *et al.* (2017) permeia junto a interculturalidade. Portanto, faz-se necessário o rompimento e desconstrução dos pensamentos ideológicos e monocultural que se julgam como definição à cultura e identidade dos povos indígenas.

Nessa direção, Moraes *et al.* (2011, p. 119) afirma que, “a formação de professores indígenas em nível superior figura no cenário da

luta desses povos como mais uma das questões de destaque diante da concretização da autonomia e do respeito à diferença”. Como exemplo desse processo de resistência, o Professor Apurinã (2002) relata,

Desde criança, sempre desejei estudar e quando se tem esse desejo, morando em comunidade ou aldeias, fica mais difícil pensar em dar continuidade a nossa própria formação profissional. Por isso, estudei na escola não indígena para assim, poder me formar no ensino fundamental e Médio. Mas, ainda no Ensino Médio sentia que algo me incomodava, dessa forma, desisti do curso e só alguns anos depois, concluí meu Ensino Médio no Projeto Pirayawara. E devido ao curso direcionado aos parentes, me tornei professor indígena e percebi que precisava buscar uma graduação e assim, prestei vestibular para um curso de formação intercultural e busquei apoio por meio de declaração das lideranças das comunidades indígenas. Só assim pude ingressar na licenciatura intercultural para professores indígenas oferecidos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os desafios são muitos, pois enfrentamos a instabilidade de não sermos concursados e isso implica direta e indiretamente nas nossas vidas pessoais e profissionais. Contudo, sigo acreditando que, ao concluir minha formação, poderei somar e emprestar minha voz, para fortalecer os movimentos aos quais eu participo e junto aos professores e sujeitos indígenas que buscam e almejam formar-se profissionalmente.

Sendo assim, é possível perceber que mesmo diante de seus limites e desafios, os professores e professoras indígenas possuem uma responsabilidade frente a interlocução entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos. Isso se dá frente a continuidade e por ser considerado um dos guardiões da valorização do povo indígena capaz de gerar um processo de integração entre especificidades, identidade, realidades diversas e globalização dos conhecimentos.

Frente à esses pressupostos, Grupioni (2006), ressalva que, para o professor indígena possa construir essa identidade como elevação da visibilidades das causas indígenas, “o professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento” (p. 53).

Assim, o respeito às diversidades e a interculturalidade como contexto pedagógico central do currículo, possibilita o desenvolvimento de novas relações e ressignificação das construções já existentes no que se refere às formações inicial dos professores indígenas para a afirmação da construção de uma educação verdadeiramente intercultural, dialética e crítica.

## Considerações finais:

Por anos os povos indígenas foram oprimidos e massacrados por serem diferentes da cultura ocidental. Como consequência, os sujeitos indígenas não podiam ser, verdadeiramente, em suas essências frente aos valores, crenças e culturas.

Advindos desse processo de violência e negação acerca do jeito próprio de ser, os povos indígenas resistiram e continuam resistindo. Assim, conseguiram conquistas nos tempos atuais, e com essa visibilidade, tentam construir para se constituir um currículo crítico, intercultural e autônomo.

Contudo, conforme Corazza (2002), é preciso ainda, que os originários do Brasil, tenham “coragem, força e vontade ética para assumir os riscos e errâncias da produção de vários currículos da diferença” (p. 112). Pois, ainda se vivencia a ideologia do currículo, na qual, em sua maioria, ainda se ignora e nega as diferenças frente aos povos indígenas.

Diante dos pressupostos discutidos, se faz imprescindível a construção de um currículo intercultural, pois, é por meio do mesmo que será possível problematizar as relações e diferenças dos grupos sociais. Esse impulsionamento, implica na resignificação e valorização da identidade indígena frente ao processo de invisibilização ocorridos desde os primórdios da colonização do Brasil.

Os desafios e as incertezas para o protagonismo indígena são aparentes, todavia, os professores junto aos movimentos indígenas, vem lutando sem desistência, para assim, construir uma educação escolar intercultural capaz de consolidar cidadãos conscientes e críticos frente a valorização da identidade e atuação social.

Para isso, é preciso destacar, a necessidade de formação inicial de professores específica e intercultural, para que se configure a existência da escola, por meio de profissionais capacitados em nível superior e com conhecimentos críticos no que se refere historicidade de silenciamento e violência, bem como, ao cenário de lutas para o respeito a diferença e garantia dos direitos dos povos originários do Brasil.

## Referências:

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/ 96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014**. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

COMVEST. **Comissão Permanente de Concursos**. Disponível em: <https://antigoconpec.ufam.edu.br/concursos.htm>. Acesso em: 09/02/2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Curriculum: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

D'ANGELLIS, W. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Gomes; GOMES, Sandra. **Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento**. Laplage em Revista, Sorocaba, v.3, n.3, p.17-29, set./dez. 2017.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de**

**professores indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

MACEDO, Elizabeth. **Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo.** Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez.2017.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Ed. 1999.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo; SANTOS, Elciclei Farias dos; SILVA, Rosa Helena Dias da. Professores (as) indígenas Mura: entre práticas de ensino, processos de formação e estratégias de resistência. In: LINHARES, Célia et al. (Orgs.). **Cotidiano e formação de professores.** Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 117-140.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PROEG. **Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas.** Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br>. Acesso em: 09/02/2022.  
SEMEC. **Coordenação Indígena.** Lábrea – AM, 2022.



# **Educação e Neurociência: a importância da Neurociência na formação do professor crítico-reflexivo no contexto amazônico**

Igor Câmara de Araújo  
Tereza de Jesus Pires Carvalho  
Suely Aparecida do N. Mascarenhas

## **Introdução**

A emergência sanitária internacional conhecida como pandemia da Covid- 19 parou o mundo (2020-2021), e laboratórios farmacêuticos têm procurado desenvolver uma vacina para conter a sua propagação e imunizar a população, a qual foi facilitada para aplicação à população em caráter emergencial, considerando o pânico social provocado pelo fenômeno em causa. Não obstante, trazendo para o contexto da educação, os ecos que o século XXI<sup>4</sup> nos trouxe (MASCARENHAS; PINTO, 2021) como por exemplo; a emergência em saúde em causa afetou diretamente todo o sistema de ensino brasileiro pela imposição do ensino remoto por causa das medidas restritivas de isolamento social adotadas por sistemas de governos.

E aqui, discorreremos sobre o tema para a contextualização da região amazônica para fins de discussão e reflexão-crítica sobre a temática, considerando ser um assunto pertinente o qual é possível contextualizar com a neurociência e com a formação de professores.

No contexto da pandemia da Covid-19 é imprescindível trazer para a seara da academia a neurociência, considerando que, dentro do campo educacional tem sua relevância na formação do professor como ferramenta no ensino-aprendizagem. O professor é peça fundamental na promoção e construção do ensino para fins de contribuição para a sociedade. A educação e o professor desde os primórdios passam por transformações, ainda mais, em tempos de pandemia.

Necessário destacar que a própria classe do professorado, precisa reconhecer a importância da sua profissão tanto dentro de sala de aula bem como fora dela. Visto que promover o ensino, vai muito além de ficar preso em uma sala de aula. Por isso, é preciso que o docente tenha um novo olhar sobre o paradigma que a educação passa no contexto da pandemia, e que a neurociência em muito pode contribuir para o desenvolvimento de um profissional crítico.

Produzir este texto referente ao tema da neurociência na formação do professor crítico é um desafio que visa narrar de forma científica a contribuição da disciplina de tópicos especiais II Educação, Neurociência e Formação de professores, lecionada pelo Prof. Dr. Evandro Ghedin no segundo semestre do ano de 2021. Destac-se que este manuscrito buscará narrar de forma sintética, as contribuições referentes a disciplina e as experiências no conhecimento no laboratório de neurociência e formação de professores.

Este manuscrito será dividido em 4 (quatro) tópicos, considerando as atividades passadas pelo Prof. Dr. Evandro Ghedin para a turma de tópicos especiais II do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sobre a importância da neurociência na educação e na formação de professores.

O primeiro tópico buscaremos narrar de forma sintética a abordagem do tema processo cognitivo da criatividade. E ficamos responsáveis de construir um resumo expandido da dissertação da autora OLIVEIRA, Emanuela Ferreira de. **A formação inicial docente na perspectiva do professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade**. Manaus: PPGE/UFAM, 2021. Esta dissertação foi o nosso primeiro contato acadêmico com a neurociência.

O segundo tópico trataremos sobre os processos cognitivos superiores: o Inconsciente, o qual nos foi incumbida a missão de elaborar uma resenha da obra dos autores DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. (2010). **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34. Ano. 2011. Essa obra foi a mais impactante durante nesse percurso, considerando que nos propôs a ter uma outra visão de mundo e a abraçar a ciência sem ter preconceitos.

No terceiro tópico, abordaremos a metacognição e dessa vez nossa missão foi fazer o resumo da obra e apresentar de acordo com o texto dos autores SILVA XAVIER, C., ABREU PINTO PEIXOTO, M. ., & LIMA ALBUQUERQUE DA VEIGA, L. (2021). **Metacognição e suas ferramentas para o aprendizado**. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica E Tecnológica, 10(2). Particularmente, a metacognição trouxe uma contribuição singular para a formação destes discentes. E penso que o texto escolhido foi um divisor de águas no conhecimento para todos os partícipes do laboratório de neurociências e formação de professores.

No quarto e último tópico, salientamos a neurociências e formação de professores, o qual o Prof. Dr. Evandro Ghedin, deixou livre para escolhermos um artigo científico que tratasse sobre neurociência

e formação de professores. E escolhemos o artigo dos autores; LIMA, K.; LOPES, L.; MARKS, N.; FRANCO, R.; MELLO, E.; MELLO-CARPES, P. **Formação continuada em neurociência: percepções de professores da educação básica.** Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 11, n. 3, p. 361-376, 28 set. 2020. Acreditamos que este artigo nos deu um melhor entendimento sobre a importância da neurociência na formação do professor crítico-reflexivo.

Por fim, esperamos, provocar inquietações e reflexões-críticas nos leitores que se dispuserem a ler este manuscrito a fim de sempre contribuir para a construção e aperfeiçoamento da educação (ciência multidisciplinar) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, e em especial, de manuscritos que relacionem a neurociência, educação e formação de professores considerando os desafios amazônicos.

Visto que o professor é um agente de transformação social e um ator de extrema importância no processo democrático de ensino e para a própria política de educação e ainda mais para a geografia da região amazônica tendo a neurociência como uma ferramenta eficaz para o processo de ensino-aprendizagem.

## **Processo cognitivo da criatividade**

Salientamos que este artigo se refere à temática da neurociência e Formação de Professores. Destacamos que no campo da Educação, diversas pesquisas ocupam-se desta temática, entretanto, quando o tema é delimitado ao modelo de formação do Professor- Pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade, percebe-se que existem poucas pesquisas expressivas sobre o assunto, que carece de mais estudos.

No processo cognitivo da criatividade, fizemos um resumo expandido da dissertação da autora OLIVEIRA, Emanuela Ferreira de. **A formação inicial docente na perspectiva do professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade.** Manaus: PPGE/UFAM, 2021. A Dissertação da autora Oliveira (2021) foi um divisor de águas na vida acadêmica por ter sido o primeiro texto científico que tive com o tema da neurociência. Ainda, foi um desafio, ler toda a dissertação, visto que nesse período estávamos com maiores demandas de outras disciplinas e com o compromisso de qualificar no mês de dezembro de 2021. O qual obtivemos êxito, com empenho e dedicação. Compreendo que a dissertação de Oliveira (2021) pode ser resumida na seguinte tese:

Como parte de um processo de construção do conhecimento, definimos uma tese de estudo cujo objetivo é colaborar para o avanço do conhecimento científico sobre nosso objeto.[...] Elaboramos a ideia de que a Formação de Professores na Perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve o processo cognitivo da Criatividade através da estimulação da capacidade crítico-reflexiva, desse modo, esses professores são capazes de atuar de forma original e criativa, ressignificando sua práxis frente aos desafios da docência. (OLIVEIRA, 2021, p. 17-18)

Defendemos que a originalidade e criatividade são inerentes do ser humano e devem ser aplicados na práxis frente aos desafios da docência. (OLIVEIRA, 2021). Não obstante, a dissertação é dividida em três sessões. A Sessão um, intitulada A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR: pressupostos históricos, políticos e epistemológicos, tem por objetivo conhecer os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador.

Para essa sessão, a autora buscou dialogar sobre a formação docente a partir de um contexto histórico, político e social. “Utilizamos literaturas referências na área de formação, buscando coadunar com a ideia de desenvolvimento cognitivo do professor-pesquisador” (OLIVEIRA, 2020). A segunda sessão intitulada O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE: estrutura, função, desenvolvimento e relação com a cultura, representa um esforço em identificar os principais conhecimentos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva para compreender a estrutura e a função do processo cognitivo da criatividade.

A autora tem como ideia central a teoria de Maturana e Varela (2001), que sugere que somos seres autopoieticos, pois temos a capacidade de produzirmos a nós mesmos. Além de estudarmos as estruturas neurobiológicas e cognitivas do comportamento criativo, nesse capítulo também dialogamos sobre a ação criativa como produção humana e os aspectos valorativos dessa produção de acordo com a cultura. (OLIVEIRA, 2021).

Já na terceira sessão: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOCENTE ATRAVÉS DO ENSINO COM PESQUISA: um olhar para a práxis da Universidade, a autora procurou trazer elementos empíricos coletados em uma Universidade que desenvolve a formação docente na perspectiva do professor pesquisador bem como as percepções dos professores formadores e egressos dessa instituição formativa.

Nesse capítulo, ainda a autora buscou trazer elementos que nos possibilitasse identificar de que forma esse modelo formativo desenvol-

ve nos acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia os processos cognitivos, em especial a Criatividade. (OLIVEIRA, 2021). Para isso, a autora fez uma triangulação entre a literatura abordada nos dois capítulos anteriores, os documentos regulamentadores do curso em questão e a percepção dos docentes sobre como esse desenvolvimento ocorre por meio desse modelo formativo.

Por fim, compreendemos que como resultados da pesquisa de investigação, segundo a autora foi possível concluir que a Criatividade como um processo cognitivo é um potencial humano, o qual pode ser desenvolvido por meio de interações ambientais que exijam do sujeito pensamento crítico, planejamento, resolução de problemas e originalidade. (OLIVEIRA, 2021).

Ressaltamos que foi importante, discorrer sobre a dissertação da autora Oliveira (2021) visto que no contexto do professor pesquisador, o pensamento crítico se demonstra relevante e que a criatividade pode ser vista como um processo cognitivo de potencialidade humana. Sendo a criatividade um pressuposto de extrema importância na formação do professor pesquisador, ainda mais, no contexto da Amazônia.

Apresentar a dissertação diante dos colegas do laboratório de neurociência e formação de professores, foi outro desafio particular, considerando que se tratava de um conhecimento complexo em suas especificidades, o qual provocou uma pitada de insegurança na apresentação, visto que o tema de neurociência era novo naquela oportunidade. Entretanto, reconhecemos, que foi uma experiência super relevante, considerando a troca de experiências e saberes dentro da sala de aula (virtual). Outros colegas apresentaram, artigos referentes a criatividade e que oportunamente os textos convergiram com o tema facilitando a aprendizagem.

O Prof. Dr. Evandro Ghedin intervia quando necessário, para fins de facilitar o ensino e trocas de experiências. Ao final, ainda dava um resumo geral das apresentações e apontando os caminhos coerentes no que se refere a criatividade.

Aprender gera mudanças em nosso cérebro, o que, por sua vez, está relacionado com as mudanças em nosso comportamento e determina, parcialmente as escolhas que fazemos, as emoções que temos ou o que escolhemos como nossas predileções (CÓDEA, 2019, p. 26).

Particularmente, quanto ao processo cognitivo da criatividade e sua estrutura, função, desenvolvimento e relação com a cultura. Podemos destacar o seguinte: [...] para a mente criativa o mundo é o mundo

das essências, que surge das experiências vividas, negligenciadas de sua quantificação. Do mesmo modo que na proposta fenomenológica, na criatividade também podemos chegar ao conhecimento dos fenômenos intracerebrais, pelo caminho das essências, pelo fato de que a realidade como tal é posta em um segundo plano. Niño (1993) (OLIVEIRA, 2021).

Compreendemos que nesta aula sobre o processo cognitivo da criatividade, como discentes (estudantes do laboratório) tivemos êxito visto que foi alcançado o objetivo da aula com os textos que era provocar reflexões críticas- reflexivas sobre a criatividade e os textos abordados.

### **Processos cognitivos superiores: o Inconsciente.**

Neste tópico se realizou as narrativas de forma sientética o que ocorreu na aula sobre o inconsciente, e nesta aula, além de apresentarmos a resenha via sistema, apresentamos na aula de forma virtual para os nossos colegas como de praxe. Apresentamos diante do laboratório, o livro que o Prof. Dr. Evandro Ghedin. O livro escolhido foi dos autores DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. (2010). **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34. Ano. 2011.

Provocações vieram a tona durante a discussão da obra, pois, o livro é denso e muitas palavras até incompreensíveis e de baixo calão, entretanto, a visão que a obra nos trouxe foi de que a para a ciência não há preconceitos. Talvez, a leitura do livro do; **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**, inconscientemente tenha sido com certo preconceito devido a nossa formação “conservadora e moralista” de que isso, pode e isso não pode. Do certo ou do errado e neste sentido, a obra nos trouxe uma outra maneira de compreender a ciência e mais especificamente, o processo do inconsciente.

Na apresentação do livro perante a turma do laboratório, enfatizamos que era necessário destacar que a obra resenhada é uma obra extensa e de caráter norteador no que se refere aos estudos dos processos cognitivos superiores: O inconsciente, da disciplina Opatativa II lecionada pelo Professor Dr. Evandro Ghedin. Não obstante, na afirmação do desejo como produção, sob a nossa percepção inicial do livro, percebemos que a obra faz uma crítica do desejo como falta.

Esse foi o centro da apresentação da obra O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Consideramos que a obra “O anti-Édipo” – publicado na França em 1972 – está

no espectro de textos radicais da época, como os de Herbert Marcuse e de Wilhelm Reich, e faz parte do movimento de contracultura e do espírito de maio de 1968. O clima era de “ruptura radical com seu tempo”, de acordo com a fala do professor da disciplina. Para ele, mesmo hoje, “ainda estamos por ler” tanto os livros escritos naquele momento quanto os movimentos da época. Não obstante o livro empreende uma “crítica radical à civilização ocidental”, e sua construção a partir do pensamento de Karl Marx e de Sigmund Freud significou um “risco raro”, do tipo que “hoje em dia não se corre”.

O projeto filosófico da obra, sob o prisma da leitura, é o de uma “fusão que pareceria inconciliável” entre um monismo e um pluralismo; uma filosofia da imanência centrada na multiplicidade. “Como construir uma filosofia que seja ao mesmo tempo materialista e da contingência, do devir?” Quem sabe esse seria o desafio dos autores da obra. Neste sentido, a chave é a cibernética, tomada como “abertura de um espaço do pensamento que possibilita superar o antropocentrismo”.

Assim, logo no primeiro parágrafo de “O anti-Édipo”, encontra-se que “há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta. [...] É assim que todos somos ‘bricoleurs’; cada um com as suas pequenas máquinas. [...] Algo se produz: efeitos de máquinas e não metáforas”. Assim, tanto conceitos quanto indivíduos são máquinas. (DELEUZE E GUATARRI, 2011).

Ainda, salientamos que, para Deleuze e Guattari (2011), conforme leitura da obra, “não há totalidade, sequer como possibilidade. O que há são objetos parciais”. Não há a necessidade de uma referência negativa ao pensamento que se busca combater – como na filosofia de Theodor W. Adorno ou Emmanuel Lévinas. . Aqui, “tudo é construção, tudo é produção”, e “a realidade é produzida nela mesmo”.

Nessa perspectiva, quanto ao Anti-Édipo, somos conduzidos por uma infinidade de territórios. A obra que inaugura a parceria de Deleuze com Guattari consiste em uma verdadeira máquina agenciadora de saberes múltiplos e heterogêneos. Seu estilo esquivo conecta engenhosamente acoplamentos teórico-conceituais oriundos da literatura, filosofia, psicanálise, antropologia, etologia, cinema entre tantos outros domínios. Compreendemos que quanto ao processo de elaboração de O Anti-Édipo, Deleuze dialogou o seguinte comentário:

O que fizemos com Félix foi um agenciamento a dois, onde algo passava entre os dois, ou seja, são fenômenos físicos, é como uma

diferença, para que um acontecimento aconteça, é preciso uma diferença de potencial, para que haja uma diferença de potencial precisa-se de dois níveis. Então algo se passa, um raio passa, ou não, um riachinho... É do campo do desejo (Deleuze & Parnet, 1994-1995/2016, p. 19).

Para fins desta breve resenha seguimos apenas um dos lagos de vários que traçam a superfície do texto antiedipiano. Nele analisamos as críticas que Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) dirigem aos intérpretes e discípulos de Lacan. Para a consecução desse objetivo, seguimos um itinerário metodológico composto por dois procedimentos interdependentes e não, necessariamente, sequenciais. No primeiro identificamos os estudos, os textos e as noções referenciadas pelos autores. Esta ação tem cunho propedêutico, pois nos permite propor alguns campos temáticos a partir dos quais as conversações de Deleuze e Guattari (2011) com os lacanianos se desenvolvem.

No segundo procedimento, vinculado ao anterior, avaliamos como esses temas estão acoplados em *O Anti-Édipo* e como eles servem estrategicamente de contraponto à elaboração da teoria antiedipiana do desejo-máquina. Na seção II.1.2, *A reviravolta edipiana na psicanálise*, por exemplo, os autores citam um texto de Laplanche e Pontalis (1964/1985) para validar a tese de que a psicanálise não se desenvolve sem dúvidas, desvios e arrependimentos. No referido texto, *Fantasme originaire fantasme des origines. Origines du fantasme*, os alunos de Lacan explicam que embora Freud tenha “descoberto” o complexo de Édipo em sua autoanálise em 1917, foi somente em *O eu e o isso* – texto de 1923, que o construto adquiriu uma formulação teórica.

Nesse enquadramento interpretativo, o abandono da teoria do traumatismo e da sedução não implica a determinação unívoca do Édipo e nem a descrição de uma sexualidade infantil espontânea de caráter endógeno. Logo, “[...] tudo se passa como se ‘Freud não conseguisse articular mutuamente Édipo e sexualidade infantil’, remetendo esta a uma realidade biológica do desenvolvimento e aquele a uma realidade psíquica do fantasma ...” (Laplanche & Pontalis, 1964, citado por Deleuze & Guattari, 1972/2010, p. 76).

Os autores Deleuze e Guattari propõem a esquizoanálise como dispositivo teórico-político sensível aos fluxos desterritorializados, aos elementos moleculares da produção desejante. Ela toma para si como regra prática aquilo que no comentário de Leclaire (1965/1998), sobre Lacan, é descrito como o não senso, os termos últimos e irreduzíveis do inconsciente que subsistem sob a ausência de liame.

Mas por que, a seguir, ver nessa extrema dispersão, nessas máquinas dispersadas em toda máquina, apenas uma pura “ficção” que deve dar lugar à Realidade definida como falta, deixando que Édipo ou a castração retornem a todo galope, ao mesmo tempo em que se assenta a ausência deliame num “significante” da ausência encarregado de representá-la, de ligá-la a si mesma e de nos remeter de um polo a outro do deslocamento? Recai-se no buraco molar ao se pretender desmascarar o real (Deleuze & Guattari, 1972/2010, p. 416).

Em síntese diremos que o inconsciente antiedipiano não é estruturado como uma linguagem, nem é uma tragédia grega deturpada. Seus produtos (o sonho, o delírio...) funcionam como índices de desterritorialização, uma vez que:

[... ] a máquina é sempre infernal no sonho da família. Ela introduz cortes e fluxos que impedem o sonho de se fechar em sua própria cena e de se sistematizar na sua representação. Ela faz valer um fator irreduzível de não-senso, que se desenvolverá alhures e fora, nas conjunções do real enquanto tal (Deleuze & Guattari, 1972/2010, p. 418-419).

Na apresentação, destaquei que esquizofrenizar o campo do inconsciente e o campo social histórico para que se possa explodir o jugo do Édipo e reencontrar a força da produção desejanste. Esse é, talvez, o slogan que melhor traduz a empreitada antiedipiana. Ousamos em discorrer que Deleuze e Guattari tentam habilitar a função do Real nos debates que estabelecem com o lacanismo em torno da teoria do desejo. Eles (os autores) propõem um novo conceito de inconsciente concebido como processo não estrutural e impessoal que não simboliza, não imagina e nem figura, pois ele é apenas Real. Compreendemos que os autores partem da premissa de que o desejo é produto e produtor da realidade, um investimento libidinal no real sócio-histórico imediato.

Os autores procuram, entre outras coisas, promover a reflexão sobre a participação da psicanálise na reprodução e no incremento do agenciamento edipiano das subjetividades no capitalismo. O livro Anti-Édipo é o ato inicial, e ainda incipiente, de criação de um novo campo problemático para a noção de desejo e dos seus processos inconscientes. Para demonstrar e fundamentar seus argumentos, Deleuze e Guattari percorrem inúmeros territórios teórico-conceituais. Eles operam verdadeiras bricolagens com termos e noções advindas da linguística, da filosofia, da literatura, da psicanálise e de tantos outros domínios.

Compreendemos que a narrativa do livro do Anti-Édipo não é ultrapassado estando o em pleno vigor na atual realidade que vivencia-

mos, sendo uma obra atemporal. Também, destaco que a apresentação do livro se deu em dupla o qual pudemos compartilhar nossos medos, e impactos que o livro nos trouxe. Logicamente, a leitura da obra contribui de forma positiva para a nossa formação como professores e que o livro se constitui em riquíssimo diálogo para reflexão perpassando gerações.

Em nossa apresentação, pudemos perceber que é importante, não ter preconceitos com nenhuma literatura e que o imoral é o capitalismo opressor! Ainda, se cogita o desafio de ler novamente a obra para fins de produzir um texto científico vinculando a educação e o inconsciente. Tendo em vista a imbricação dos temas e a sua potente importância para a educação e sentido amplo e para a formação dos professores.

Destacamos que este texto é uma breve análise do livro *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, com foco em 5 pontos: 1) o livro máquina; 2) a psiquiatria e a psicanálise; 3) a crítica ao desejo; 4) a crítica ao inconsciente; 5) e a centralidade do complexo de Édipo. Esta análise tem como objetivo reafirmar o diálogo dos filósofos com a psicanálise, principalmente, com a psicanálise freudiana. Reatar este diálogo é apontar a importância da filosofia como um saber que muitas vezes se mostra crítico à psicanálise. Porém, não acreditamos que *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* seja um “adeus” à psicanálise, como apontado pelos autores.

Por fim, compreendemos que a obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari nos parece mais um indutor de um diálogo que ainda não foi levado às suas últimas consequências; a filosofia sendo interpelada pela psicanálise e a psicanálise sendo interpelada pela filosofia de forma produtiva. Salientamos, por fim, que a leitura do livro exigiu dos discentes uma máxima concentração considerando que a obra é bastante intensa e as vezes quase incompreensível de se compreender. Entretanto, o livro é uma obra prima no sentido de nos desafiar a compreender o inconsciente.

## **Metacognição.**

Neste tópico, abordaremos a importância da aula que tivemos sobre metacognição, o qual como turma de laboratório, acreditamos ter alcançado a finalidade proposta pelo Prof. Dr. Evandro Ghedin sobre o tema.

Ficamos responsáveis pela confecção do resumo e apresentação na aula do artigo dos autores SILVA XAVIER, C., ABREU PINTO PEI-

XOTO, M. ., & LIMA ALBUQUERQUE DA VEIGA, L. Metacognição e suas ferramentas para o aprendizado. Revista Eletrônica Debates Em Educação Científica e Tecnológica, ano. 2021. Destacamos que o pensamento reflexivo tem relevância no contexto educacional em qualquer nível. O artigo (metacognição e suas ferramentas para o aprendizado) é de cunho teórico reflexivo com o intuito de tecer considerações acerca da metacognição como ferramenta e recurso de apoio ao professor.

O teor deste artigo tem natureza teórico-reflexivo com o objetivo de tecer considerações sobre a metacognição e suas ferramentas como recurso de apoio ao professor e ao aprendizado do estudante. Os autores utilizaram o método bibliográfico que possibilitou o desenvolvimento da discussão sobre as características gerais e funcionais da metacognição e sua relação com o ambiente educacional.

No manuscrito, destacamos que os autores abordam que não basta saber produzir ou reproduzir os sons correspondente às palavras escritas ou memorizadas, o que é importante é atribuir-lhes significado. O que é uma crítica a atividade de memorização. “Não se trata aqui de dissertar sobre técnicas de leitura ou estratégias de aprendizagem. Mas analisar como este processo pode nos conduzir ao foco deste estudo, qual seja, o de explicitar o papel dos processos metacognitivos na aprendizagem” (SILVA XAVIER, et al, 2020, p. 41-42)

Os autores ensinam que entender uma frase implicam em três passos: 1. É a compreensão da língua e do domínio do vocábulo. 2. O segundo é entender a lógica da frase e neste aspecto devemos compreender qual a intenção da frase. 3. O terceiro passo seria ativar os conhecimentos prévios para compreender, mais profundamente, o que foi dito. E neste caso, é preciso conhecer um pouco da história da arte. “Se este processo é imediato e automático para o leitor competente e culto, não o é para o aprendiz. Mais que isto, é um processo complexo que, na maioria das vezes, é oculto e implícito” (SILVA XAVIER, et al. 2020, p. 43)

Segundo Silva Xavier et al, (2020) O termo metacognição foi inaugurado pelo psicólogo americano John Hurley Flavell nos anos de 1970 e, em seu sentido essencial, corresponde à “cognição da cognição” (FLAVELL et al, 1999). A metacognição foi originalmente identificada como conhecimento e regulação das atividades cognitivas de uma pessoa nos processos de aprendizagem. (FLAVELL, 1979; Brown, 1978).

“Esta compreensão inicial leva ao entendimento de que a metacognição está associada à tomada de consciência dos sujeitos sobre seus próprios pensamentos, um ‘pensar sobre o pensar’”. (ROSA; VILLAGRÁ, 2020, p. 62)

Para Peixoto et al (2007, p. 69), o termo pode ser usado “para descrever diferentes aspectos do conhecimento que construímos sobre como nós percebemos, recordamos, pensamos e agimos. Uma capacidade de saber sobre o que sabemos”. Segundo Rosa (2011) afirma que a metacognição corresponde ao conhecimento que o indivíduo possui sobre seu próprio conhecimento e a capacidade de regular seus processos executivos e de controle e a orquestração de tais mecanismos.

Segundo Silva Xavier et al, (2020) Foram Nelson e Narens (1990) os primeiros a dar um impulso inicial na construção de uma teoria unificada, quando propuseram um sistema metacognitivo que monitora e controla o processamento da informação. Silva Xaxier et al, (2020) também ensinam que é possível relacionar a metacognição com o sucesso no desempenho escolar. Cleary e Platten (2013) observaram a correspondência entre a aprendizagem autorregulada e a realização acadêmica. A autorregulação, enfatize-se, é um processo metacognitivo importante para aprendizagem porque dá uma diretriz ao desempenho acadêmico do aprendiz. (BEBER et al, 2013).

Compreendemos também, que a literatura nacional traz exemplos de benefícios educacionais da metacognição. Segundo Rosa e Villagrá (2018, p. 583), a utilização: “do pensamento metacognitivo tem implicações significativas para a melhoria da aprendizagem, envolvendo um conjunto de características que trazem como consequência o êxito nos empreendimentos cognitivos.” Pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Ensino, Aprendizagem e Cognição (GEAC) apresentam duas vertentes fundamentais para o entendimento da autogestão, monitoramento e controle do aprendizado. Estes elementos são próprios da metacognição e contribuem para o aprendizado e a recuperação nas diversas disciplinas das ciências. (SILVA XAVIER, et al., 2020).

Destacamos que os benefícios atrelados ao uso da metacognição na educação, entre os quais: aumento da capacidade de resolução de problemas, melhora na compreensão de conteúdos e possibilidade de aproximação de conceitos similares ou que tenham conexões, além da evolução da execução de tarefas concretas. (PEIXOTO, et al 2007). Ora, tudo a que nos referimos acima sobre o funcionamento e os benefícios da metacognição tem como pressuposto que ela esteja em perfeito funcionamento no indivíduo. (SILVA XAVIER, et al. 2020).

Neste viés, vale então destacar o importante papel mediador do docente neste processo, visto que é a partir da problematização do professor que o aprendiz inicia o seu processo de tomada de consciência em relação aos seus processos de aprendizagem. Pensar a metacognição

como uma das possibilidades tecnológicas para sala de aula vai ao encontro da necessidade de rompimento com a transmissão unidirecional do conhecimento do professor para o aluno. Quando os processos metacognitivos ocorrem, o aluno acredita nas suas potencialidades, pois passa a conhecer a si mesmo, se reconhece e se modifica, tendo ciência de sua responsabilidade e, com isso, das melhores formas de conduzir seus estudos e as problemáticas que surgem na sala de aula. (SILVA XAVIER, et al., 2020)

[...] processos que envolvem instrução pautada na metacognição têm se guiado por diferentes perspectivas, mas todas vinculando a metacognição a situações que levam à reflexão e à identificação dos mecanismos que favorecem a aprendizagem. (ROSA; VILLAGRÁ, 2018, p. 587)

Neste sentido, para o avanço das fronteiras do conhecimento e melhor compreensão acerca do fenômeno metacognitivo, faz-se necessário favorecer o trabalho do professor em sala de aula de modo que o estudante aprenda e exercite o pensamento metacognitivo (XAVIER, 2021). Considerando a aula sobre metacognição foi importante para a turma do laboratório e em especial na vida acadêmica destes discentes visto que foi possível compreender que a metacognição pode auxiliar na formação do professor crítico-reflexivo, sendo um mecanismo com foco no processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional.

Podemos dizer que o trabalho dos autores Silva Xavier, et al, (2020) reuniu algumas referências que poderão ser utilizadas em estudos posteriores por professores e pesquisadores de diferentes áreas que tenham a intenção de prosseguir com a pesquisa sobre a metacognição, seus benefícios educacionais e a importância das estratégias de ensino metacognitivo.

## **A Neurociência e formação de professores**

Neste tópico, destacamos a aula sobre a neurociência e formação de professores. Para esta aula o Prof. Dr. Evandro Ghedin, deixou livre a escolha do artigo científico que tivesse relação com a neurociência e formação de professores. Neste sentido, optamos em escolher os artigos dos autores (LIMA, K.; LOPES, L.; MARKS, N.; FRANCO, R.; MELLO, E.; MELLO-CARPES, P. Formação continuada em neurociência: percepções de professores da educação básica. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 11, n. 3, p. 361-376, 28 set. 2020.) Conside-

rando a sua relação com o que foi proposto para a aula de neurociência e formação de professores.

Neste viés, buscamos salientar que o artigo, promove o conhecimento das neurociências na formação do professor e no ensino-aprendizagem. Neurociência como ferramenta de ensino na relação entre o mediador e o estudante. Buscamos, discorrer com base nos autores, que o conhecimento básico sobre a neurociência é importante em diversos aspectos da vida já que permite o entendimento de processos neurais presentes em nosso dia a dia, como a cognição e a aprendizagem. O docente é o principal mediador da construção do conhecimento na sala de aula.

O conhecimento das neurociências segundo os autores é importante para facilitar a prática pedagógica dos professores considerando que a neurociência contribui para a compreensão dos processos cognitivos e das individualidades de cada estudante. Buscamos, para o desenvolvimento teórico do artigo, narrar, de acordo com os autores, o qual afirmam que no total, vinte e oito (28) professores participaram do curso, que abordou diferentes temas: neurociência e educação, neuroanatomia, neurofisiologia, neurobiologia da aprendizagem e memória, fatores que interferem na aprendizagem e inovação pedagógica. Conforme a percepção dos professores, o curso ministrado foi de fundamental importância para a aquisição de novos conhecimentos sobre a neurociência. (LIMA, et al., 2020)

Nos dias atuais, a educação reflexiva tem conquistado mais espaço considerando o estudante na participação do ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor deve estar capacitado para melhor compreender as necessidades de seus estudantes sendo necessário aos professores um constante processo de aperfeiçoamento. (LIMA, et al. 2020).

Para os autores, os professores possuem a tarefa de planejar estratégias metodológicas que melhor se adaptem ao contexto educativo abordado (Ricoy & Couto, 2011). Ainda, possuem um papel imprescindível na construção do senso crítico e reflexivo de seus alunos (Bulgraen, 2010). Mais que isso, pode-se resumir que “o professor tem o dever de preparar os estudantes para pensar” (Fonseca, 1998).

A partir disto, considerando que a neurociência abrange um conjunto de temas que estudam o sistema nervoso (Relvas, 2012), dentre eles os mecanismos da atenção, a aprendizagem e memória, a emoção, a linguagem e a comunicação (Ventura, 2010), estudar esta temática auxilia na compreensão dos processos cognitivos e de aprendizagem e, conseqüentemente, na atuação pedagógica do professor. Entender a

neurociência, enfatizando a sua aplicabilidade para a educação (neuroeducação), é uma subárea ainda recente, que busca aplicar os conhecimentos do sistema nervoso sobre os processos biológicos da aprendizagem na prática educacional.

Este conhecimento é fundamental para o trabalho do professor, pois permite o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, objetivando otimizar o processo de aprendizado dos estudantes (Blakemore & Frith, 2000). Entretanto, na formação inicial dos professores esta temática ainda é pouco presente (Cardoso & Queiroz, 2019), déficit que pode ser revertido através de cursos de formação continuada, especialização ou pós-graduação, impactando positivamente na atuação docente (Filipin et al., 2017).

O conhecimento da neurociência possibilita ao professor a atribuição da ciência básica sobre o cérebro e seu funcionamento, relacionando a teoria neurocientífica com a sua prática em sala de aula e os conhecimentos educacionais, o que facilita o entendimento do processo ensino-aprendizagem e contribui para um desenvolvimento pedagógico qualificado (SILVA & MORINO, 2012; CARDOSO & QUEIROZ, 2019). Adicionalmente, tal conhecimento desenvolvido em espaços acadêmicos soma vários aspectos positivos, uma vez que possibilita ao docente compreender as variadas formas de aprender e ensinar, proporcionando uma nova visão metodológica para a formação discente (CARDOSO & QUEIROZ, 2019).

O objetivo geral do curso, que é promovido anualmente em Uruguai/RS, é promover a formação de professores da EB em neurociência. A oitava edição do “Curso de Neurociência Aplicada à Educação” ocorreu no mês de outubro de 2019, sendo dividido em dois módulos que abordaram as seguintes temáticas: diálogos entre a neurociência e a educação; neuroanatomia e; neurofisiologia (módulo 1); neurobiologia da aprendizagem e memória; fatores que interferem na aprendizagem e; inovação pedagógica e a neurociência.

Podemos afirmar com base nos autores, que os dados apresentados (no artigo: Formação continuada em neurociência: percepções de professores da educação básica) confirmam as observações que os autores fizeram, segundo as quais os participantes demonstraram-se satisfeitos com a didática proposta. Neste sentido, consideramos que foi atingido o objetivo da aula, que consiste em promover a formação de professores em neurociência e que o artigo escolhido pelos discentes trouxe significativos saberes na construção da neurociência e formação de professores com o fito de valorizar as duas áreas do conhecimento.

Destaca-se que as leituras sobre neurociências contribuíram para que pudéssemos conhecer um pouco mais sobre a literatura (estado da arte) publicadas sobre a temática. Neste caminho, compreendemos que no contexto da pandemia e ensino remoto os professores o estudo sobre neurociências se torna um recurso do conhecimento (instrumento) necessário para que os professores e estudantes possam desenvolver coletivamente as habilidades no que tange a práxis da reflexão-crítica para fins de intervenção da realidade. Sendo a neurociência um caminho a ser trilhado para o desenvolvimento da formação docente.

## **Metodologia e Objetivo**

Este texto científico constitui-se em um texto de cunho bibliográfico e o método utilizado é o da dialética (TRIVINOS, 1987) com uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2002). Neste sentido, tomamos como pressuposto a mesma argumentação de Minayo (2017) no que tange a utilização da eventual metodologia:

Para isso, valho-me da literatura nacional e internacional sobre o tema, assim como de minha experiência pessoal ao lidar com pesquisas empíricas e com avaliação de trabalhos que utilizam abordagens compreensivas. No texto, refiro-me apenas ao caso das pesquisas empíricas que incluem alguma forma de interlocução com atores sociais (por exemplo, por meio de entrevistas abertas, semiestruturadas, projetivas ou informais; grupos focais; painéis e outros) e observação de campo. Trato dos seguintes pontos: uso e controvérsias a respeito dos conceitos de amostragem e saturação; exemplos de utilização desses termos; e algumas considerações a partir da experiência e da literatura. (MINAYO, 2017, p.2)

Ainda, um texto de cunho narrativo, utilizou-se a pesquisa qualitativa de caráter teórico-exploratório e descritivo, à medida que, segundo Esteban (2010, p.127), “[...] possibilita o descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos [...]” convergindo principalmente com o pensamento de Sampirei (2013) que diz; “[...] quando o tema de estudos for pouco explorado ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico” (SAMPIERI, 2013, p. 376).

Neste artigo, entendemos ser possível a combinação da dialética com a tradição da metaepistemologia de contextos (LARA, 2022; CÂMARA, et al, 2022; MASCARENHAS, et al, 2019) considerando que o paradigma na atual realidade do século XXI é uma alternativa episte-

mológica frente ao saber único. Levando em conta o conjunto da obra, esperamos provocar inquietações e reflexões críticas sobre o tema para construir e trilhar outros caminhos com outros olhares. Por isso, “[...] é preciso ter a coragem de propor, experimentar, inovar, trilhar caminhos não tão usuais”. (SILVA e MACHADO, 2018, p. 98, *apud* CÂMARA, 2020, p.5).

## **Considerações finais**

Neste trabalho abordamos com base nos estudos teóricos e metodológicos o tema: Educação em tempos de pandemia: Três desafios enfrentados por professores no contexto da Covid-19 que é um trabalho fruto do projeto de pesquisa intitulado de: Educação em tempos de pandemia: Desafios enfrentados por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2021-2022).

De modo que procuramos, embasar este texto acadêmico com autores estudados nas disciplinas de tópicos especiais II ministrada pelo Prof. Dr. Evandro Ghedin no segundo semestre do ano de 2021 e que compõem a matriz curricular do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Além de conectar com outros autores que dissertam sobre a temática deste manuscrito. Considerando o pluralismo pedagógico. Destacamos a importância dos textos estudados sobre neurociência e a formação do professor com o fito de valorizar a interdisciplinaridade considerando os processos cognitivos da criatividade, o inconsciente, a metacognição como supostas ferramentas que auxiliam na formação dos professores pesquisadores e no ensino-aprendizagem.

Defendemos que este manuscrito está diretamente relacionado com o projeto de pesquisa do (s) autor (res), com o campo da educação, com a região amazônica, cultura e seus desafios, além de conhecimentos diversos, práticas e políticas que circulam a área do saber. Nesta direção, o autor Charlot (2006, p. 9) defende: “O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Ainda, este artigo defende que a educação e neurociência como áreas inter, multi e transdisciplinares dos saberes e que necessitam cada vez mais de professores-pesquisadores que se interessem em pesquisar e produzir conhecimento no campo da neurociência e educação na geografia da realidade amazônica. Tendo este artigo cumprido o seu dever em abordar essa nova temática científica no meio acadêmico (neurociência).

Destacamos ainda, conforme aponta Fernandes e Costa (2021, p. 37); “A produção deste artigo teve a intenção de problematizar um contexto pouco discutido no âmbito [...]” da educação em tempos de pandemia e de três desafios enfrentados por docentes na modalidade de ensino remoto considerando o contexto da Covid-19. Com *venia*, “Esse texto é apenas um ponto de partida. Caso deseje se aprofundar na temática, é necessário se debruçar tanto nos autores citados, quanto em outros que vem produzindo na área [...]” (OLIVEIRA, 2021, p.33).

Considerando que este texto teve como objetivo discorrer sobre as aulas sobre neurociências e formação de professores que tivemos com o Prof. Dr. Evandro Ghedin no laboratório de pesquisa o qual como tuma do curso de mestrado em educação-PPGE-UFAM, acreditamos que tivemos êxito na perspectiva que foi proposta além de ser um artigo que é fruto de dissertação de mestrado dos autores.

Diante do narrado, “Por fim, acredita-se que as questões levantadas neste artigo e o objetivo proposto encontrarão sempre necessidade de novas indagações, reflexões e respostas provisórias para o sujeito cognoscente. Novos trabalhos são necessários nesta empreitada, ficando esta necessidade como sugestão para futuras pesquisas. (SILVA E MASCARENHAS, 2019, p. 230).

## Referências

ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade.** III Seminário de Pesquisa em Educação- Região Sul, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS-Porto Alegre. dez. 2000.

ALVES-MAZOTTI, A.J. **Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação.** Caderno de Pesquisa, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ALVES-MAZOTTI, A.J.: GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALENCAR, E. M. L. S.; BRAGA, N. P.; MARINHO, C. D. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula.** 12. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

BEBER, Bernadette et al. **AUTORREGULAÇÃO: PROCESSO METACOGNITIVO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM.** Revista Competência, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24936/2177-4986.v6n1.2013.35>.

BULGRAEN, V. C. (2010). **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, 1 (4), 30-38

BLAKEMORE, S. J., & Frith, U. (2000). **The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning**. Journal of The Institute of Training & Occupational Learning, 2 (2), 3- 42

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CARDOSO, M., & QUEIROZ, S. (2019). **As contribuições da neurociência para a educação e a formação de professores: Um diálogo necessário**. Cadernos da Pedagogia, 12 (24), 30-47

CÂMARA, Igor. LARA, J.V. MASCARENHAS, Suely, A. do N. **Metaepistemologia de contexto: narrativas sobre decolonialidade e complexidade**. Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XV, Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 181-193.

CÂMARA, Igor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Educação em tempos de pandemia: Desafios enfrentados por docente do Amazonas (Brasil) no contexto da Covid-19**. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. **Ensino, Cidadania e Inclusão: Ecos do Século XXI**. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

CÂMARA, Igor. **O Papel do Professor no processo de Educação à Distância: análise dos desafios e oportunidades no modelo de ensino**. Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre 2020.1. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. 2020

CÂMARA, Igor. **Um discurso sobre a importância da Autonomia e Ética docente no contexto do ensino- aprendizagem**. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

CLEARY, Timothy J.; PLATTEN, Peter. **Examining the correspondence between selfregulated learning and academic achievement: A case study analysis**. Education Research International, v. 2013, Article ID 272560, 18 pages, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/272560>. Acesso em: 16/12/2018.

CÓDEA, A. **Neurodidática: fundamentos e princípios**. Rio de Janeiro: Wak Editora,n2019.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. (2010). **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34.Ano. 2011

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Maria Nilvane, COSTA, Ricardo Peres da. **O Estatuto da criança e adolescente de 199, A extinção da FUNABEM e a criação da FCBI: Implementaçã de um modelo neoliberal**. Educação em revista, Marília, v.22, p. 23-40, 2021, Edição Especial.

FILIPIN, G., CASAROTTO, F., MELLO-CARPES, P., & VARGAS, L. (2017). **Formação continuada em Neuroeducação: Percepção de professores sobre a neurociência e sua importância para a educação**.Experiência: Revista Científica de Extensão, 3 (1), 40-57.

FLAVELL, J. H. **Metacognition and cognitive monitoring**. American Psychologist, v. 34 n.10, p.906–911, 1979. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

FLAVELL, J. H.; MILLER, H. P.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; DE CANTALICE, Lucicleide Maria; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. **Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários**. Interação em Psicologia, v. 8, n. 2, p. 261 – 270, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v8i2.3262>.

LARA, J. V. **Meta-epistemología de contextos. Um modo extra-occidental de generar el conocimiento para este siglo XXI em la decadencia de la civilización occidetal**. Universidade Autônoma de México. Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala. Revista Ensino de

Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 6 n. 1, jan-jun (2022): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

LIMA, K.; LOPES, L.; MARKS, N.; FRANCO, R.; MELLO, E.; MELLO-CARPES, P. **Formação continuada em neurociência: percepções de professores da educação básica.** Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 11, n. 3, p. 361-376, 28 set. 2020.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. **Ensino, Cidadania e Inclusão. Ecos do Século XXI.** Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. et al. **Impactos de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na universidade- Que fazer? Que deixar de fazer?.** Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 3 n. 2, Jul-Dez (2019): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

MINAYO, M.C.S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: DESLANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Amostragem e Saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abr 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set 1993.

NIÑO, C. G. R. **Pressupostos para o estudo da criatividade e da criticidade comuns.** 1993. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

NELSON, T. O.; NARENS, L. **Metamemory: A Theoretical Framework and new findings.** In: BOWER, G. H. (org.). **The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory.** California, USA: Elsevier, 1990. v. 26p. 125–174. E-book. Disponível em: <https://rb.gy/t4uyke>. Acesso em: 18 maio. 2012.

OLIVEIRA, Emanuela Ferreira de. **A formação inicial docente na perspectiva do professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade**. Manaus: PPGE/UFAM, 2021 (Dissertação).

OLIVEIRA, Victor José Machado. **Educação física escolar e saúde: reflexões sobre conceitos e perspectivas pedagógicas**. –Palmas: EDUFT, 2021

PEIXOTO, M. de A. P.; BRANDÃO, M. A. G.; SANTOS, G. dos. Metacognition and symbolic educational technology. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 31, n. 1, p. 67- 80, abr. 2007.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

RICOY, M. C., & COUTO, M. J. V. S. (2011). **As TIC no ensino secundário na matemática em Portugal: A perspectiva dos professores**. Revista Latinoamericana de Investigación em Matemática Educativa -RELIME, 14, 95-119.

RELVAS, M. P. (2012). **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora

ROSA, Cleci Teresinha Werner; VILLAGRÁ, Jesús Ángel Meneses. **Metacognição e Ensino de Física: Revisão de Pesquisas Associadas a Intervenções Didáticas**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em ciências, Belo Horizonte, v. 18 n. 2, p. 581-608, 2018

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. Tradução; Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013

SILVA, A. R. P. da; MASCARENHAS, S. A. do N. **Notas filosóficas sobre a educação em Kant: prolegômenos da obra “sobre a pedagogia”**. Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN22236-6377). Canoas, v. 24, n. 3, 2019.

SILVA, F., & MORINO, C. (2012). **A importância das neurociências na formação de professores**. Momento Diálogos em Educação, 21(1), 29. Ano. 2012.

SILVA, Adriana Lúcia Leal da. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CADO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE HUMAITÁ – AMAZONAS.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.45. Ano. 2021.

SILVA XAVIER, C., ABREU PINTO PEIXOTO, M. ., & LIMA ALBUQUERQUE DA VEIGA, L. (2021). **METACOGNIÇÃO E SUAS FERRAMENTAS PARA O APRENDIZADO.** Revista Eletrônica Debates Em Educação Científica E Tecnológica, 10(2). <https://doi.org/10.36524/dect.v10i2.1337>

SIGNORINI, N. T. P. **A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador.** 2006. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928-. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação /** Augusto Nivaldo Silva Trivifios. --São Paulo : Atlas, 1987.

THIOLENT, Michel. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução.** CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

VENTURA, D. (2010). **Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26 (spe), 123-129.



# **Educación, Familia y Diversidad.**

## **Claves del debate.**

### **Lo que Dice la UNESCO**

Gregory Milagros Azzi Bastardo

La educación como derecho humano fundamental, brinda las posibilidades de formar a un ser humano integro capaz de servir a la sociedad, a su familia y a el mismo. Su misión es desarrollar a un ciudadano integro capaz de transformar la realidad, y por consiguiente su entorno social. Esta debe trascender de la formación academicista y centrada al desarrollo de capacidades para la inserción laboral a la formación de seres humanos plenos, capaces de integrarse a la sociedad diversa que se identifica con su cultura y valores.

Una educación para la formación del ser humano debe implicar entonces el compromiso de prepararlo para la vida en comunidad, haciendo valer sus derechos fundamentales. Al respecto, las Naciones Unidas (2012), como organismo internacional garante de los derechos humanos afirma que:

Los derechos humanos son universales, con independencia del sistema político, económico o cultural. Los derechos humanos son inherentes a la persona y no pueden ser retirados a una persona o a un grupo salvo con las debidas garantías procesales y en situaciones particulares. Los derechos humanos son interdependientes, pues el nivel de disfrute de cualquier derecho depende del grado de realización de los demás. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales son igualmente importantes. La mejora del disfrute de cualquiera de ellos no puede darse a expensas de la realización de ningún otro. (p. 12).

Como se puede observar en la cita anterior estos derechos garantizan la posibilidad de un desarrollo pleno del ser humano y este a su vez debe hacer uso y expresar su máximo potencial tanto personal, físico, psicológico y emocional. La educación debe estar entonces encaminada a responder a las necesidades de ciudadanos del siglo XXI, y los Estados por su parte tienen la obligación y el compromiso de garantizar una educación de calidad, inclusiva y libre.

En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), garante de la educación de los pueblos gira lineamientos a fin de orientar en la puesta en marcha

de políticas educativas y tomar las medidas que sean necesarias para garantizar a sus ciudadanos el acceso a una educación igualitaria, digna y libre de todo tipo de discriminación.

La UNESCO (1960), considera la discriminación como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole” (p. 119). Por tanto, todas las naciones deben tomar las medidas que permitan garantizar el acceso a la población a una educación digna en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de discriminación. Es por ello que la inclusión en la educación es un tema contrariado que en los actuales momentos está siendo abordado en diferentes países, con algunos aciertos y desaciertos sobre todo cuando la inclusión hace alusión a la diversidad de género y sexual (Sic, 2016).

El tema de la diversidad sexual y de género en los últimos años ha ido ganando terreno en el campo educativo, debido al impacto social y relevancia de la temática en los actuales momentos, en un mundo cuyo imaginario está básicamente cambiando y transformándose según la realidad y la educación se ha quedado un tanto rezagada en sus respuestas de formación del nuevo ciudadano, debido a que es un tema sensible para ser abordado en las aulas de clases.

En instrumentos legales tales como la declaración Universal de los derechos humanos, (1948) establece que: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. (p.1).

Lo declara este documento de manera expresa y muy clara cuando refiere que los derechos son iguales e inalienables para todos los miembros de la familia humana. Pasearnos en la revisión de toda la Declaración de los Derechos Humanos es considerar y reconocer derechos que en cierto modo se pierden de perspectiva cuando de la educación hablamos. Ciertamente estamos en una sociedad que no está preparada para aceptar una nueva visión para nosotros como país, sin embargo, nada nuevas en Latinoamérica. Y para certificar que no son estructuras familiares nuevas menciono por ejemplo los Principios de Yogyakarta, que fueron redactados por un grupo de especialistas de diversas disciplinas y con una experiencia relevante en el ámbito de derecho internacional de los derechos humanos, fue celebrado en Indonesia en el mes de noviembre del año 2006, en la redacción de este documento participaron expertos procedentes de 25 países, quienes adoptaron de forma unánime los Principios de Yogyakarta que tratan sobre la Aplicación de

la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género.

Uno de estos principios al que se hace mención en el artículo 16, que hace referencia al derecho a la educación que plantea lo siguiente:

PRINCIPIO 16<sup>18</sup>. El derecho a la educación. Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas.

Los Estados:

A. Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género;

B. Garantizarán que la educación esté encaminada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada estudiante hasta el máximo de sus posibilidades y que responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género; Diversidad Sexual e identidad de género en la educación

C. Velarán por que la educación esté encaminada a inculcar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el respeto a la madre, el padre y familiares de cada niña y niño, a su propia identidad cultural, su idioma y sus valores, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad entre los sexos, teniendo en cuenta y respetando las diversas orientaciones sexuales e identidades de género;

D. Asegurarán que los métodos, currículos y recursos educativos sirvan para aumentar la comprensión y el respeto de, entre otras, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, incluyendo las necesidades particulares de las y los estudiantes y de sus madres, padres y familiares relacionadas con ellas;

E. Velarán por que las leyes y políticas brinden a estudiantes, al personal y a docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una adecuada protección contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ambiente escolar;

F. Garantizarán que a estudiantes que sufran dicha exclusión o violencia no se les margine o segregue por razones de protección y que sus intereses superiores sean identificados y respetados en una manera participativa;

G. Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana, sin discriminación ni castigos basados en la orientación sexual, la

---

18 Principio de Yogyakarta N° 16. Hace referencia al Derecho a la Educación “Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas”.

identidad de género de las y los estudiantes, o su expresión. H. Velarán por que todas las personas tengan acceso a oportunidades y recursos para un aprendizaje perdurable sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, incluyendo a personas adultas que ya han sufrido dichas formas de discriminación en el sistema educativo. (p.15-16).

Por ello es necesarios abordar desde el currículo acciones concretas enrumbadas a garantizar el respeto por los derechos humanos y las libertades de orientación sexual<sup>19</sup> e identidad de género<sup>20</sup> para evitar toda forma de exclusión tanto social, de violencia, rechazo, hostigamiento, marginación o segregación.

De allí lo fundamental de brindar acciones que posibiliten visibilizar la educación como “procesos de construcción de identidades: la identidad de género, las denominadas identidades hegemónicas y las denominadas identidades sexuales disidentes o discrepantes; así como las actitudes y prácticas existentes hacia la diversidad sexual” (CLADE, 2014; p.8)<sup>21</sup>. Por tanto, una educación sexual positiva basada en información pertinente, oportuna y válida. Lo cual cambiaría necesariamente el panorama actual y fortalecería a la población para la toma de decisiones con competencias y discernimiento para elegir la forma que considere vivir su vida sexual sin menoscabo de sus principios fundamentales.

En este sentido la UNESCO, (2010) ofrece orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad e identidad de género, al respecto señala que una mala formación en salud sexual y reproductiva cargada de ignorancia y la desinformación pudiera ser un atentado contra la propia vida, ya que es parte de las responsabilidades que el ser humano debe asumir. Situaciones alarmantes de discriminación, violencia y xenofobia han sido objeto de titulares en primera página a nivel mundial por intolerancia y vulnerabilidad. Avizorar una mejor sociedad parte del hecho de comprender e interpretar la diversidad sexual y de género la cual debe dejar de ser invisible y aborda-

19 La orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas

20 La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

21 CLADE: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

da desde una forma más amplia, superando el binarismo dogmático de sexo-genero vulnerando los derechos a un grupo de la población que deben ser considerados como lesbianas, gays, personas transgeneros, bisexuales e intersexuales.

En tal sentido, los espacios educativos son micro mundos donde se reproducen los aspectos sociales que prevalecen en la cultura. Y son de especial atención por su potencial para transformar paradigmas hegemónicos mediante la educación, estos escenarios son propicios para impulsar cambio esencial de la vida enmarcado en los derechos humanos, como la orientación sexual y la identidad de género. Para lo cual se requiere de una educación más cercana concebida desde la cotidianidad, debido a que la sexualidad es parte de nuestro ser, los sistemas educativos deben promover una educación sexual integral, enalteciendo los sentimientos, las emociones que ayuden a mejorar las formas de vivir y relacionarse entre sí, con el otro y con el entorno (Dosier, 2015). Diversos enfoques consideran la etapa de la escuela como espacio público como el propicio para preparar para el futuro a los ciudadanos en su etapa juvenil donde están más vulnerables en su transitar hacia la adultez.

Alguno de estos enfoques lo presenta la UNESCO, (2014) en Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias, con temas como los derechos reproductivos y enfoque de derechos sexuales los cuales se detallan a continuación:

- **Enfoque en derechos reproductivos.** Este enfoque implica el derecho a decidir libre y responsablemente el número de hijos y el intervalo entre ellos, y a disponer de la información, educación y medios para lograrlo. Consiste en dotar a las personas del derecho a contar con servicios educativos e información para garantizar la autonomía reproductiva (p 7).

En este enfoque se destaca la libertad y la responsabilidad de decidir reproducirse de manera responsable, para lo cual la educación sexual y reproductiva es fundamental, en la formación del ciudadano del siglo XXI, cuyos derechos sexuales deben estar garantizados y protegidos.

- **El enfoque de los derechos sexuales.** Los derechos sexuales se relacionan con la sexualidad. Entre estos se encuentran: el derecho a la igualdad, a una protección legal igualitaria y a vivir libres de toda forma de discriminación basada en el sexo, la sexualidad o el género; y los derechos a la vida, libertad, seguridad de la persona e integridad corporal (p.8).

El enfoque enfatiza los derechos sexuales de todos los seres humanos, sin discriminación de su orientación sexual o identidad de género, la cual en los últimos años se ha visto afectada por actos violentos, aumento de hechos xenofóbicos, a nivel familiar, social, laboral, educativo dieron paso a la promulgación de los Principios de Yogyakarta<sup>22</sup> (2007), como instrumento de medición que sirve a las naciones para comprender de qué manera se debe aplicar la normativa vigente en derechos humanos en casos específicos donde se puedan ver vulnerados los derechos del colectivo LGBT<sup>23</sup>.

En dichos principios se contemplan expresamente los derechos humanos de manera igualitaria, inclinados a consolidar la protección de los derechos relativos a la orientación sexual e identidad de género. Los mismos son aplicados a la norma internacional, y debe ser de cumplimiento para todos los países miembros. Para lo cual se requiere emprender programas de educación y sensibilización para promover y mejorar el disfrute universal de todos los derechos humanos por todas las personas, con independencia de su orientación sexual o la identidad de género para prevenir la discriminación y actos de violencias que atenten contra el libre ejercicio de los derechos fundamentales (UNESCO, 2014).

La impostergable atención de las naciones en materia educativa se hace imprescindible motivado a los hechos de violencia acontecidos en los últimos años. La necesidad de incorporar dentro de la agenda política y educativa de los pueblos su especial atención en impulsar investigaciones con enfoque de género y diversidad sexual que aporten conocimiento para comprender la temática. Dichos principios imponen de alguna manera a los estados a reconocer el derecho a formar familia independientemente de su orientación sexual o identidad de género. El reconocimiento del matrimonio del mismo sexo es un tema que se ha puesto en el debate y que debe ser de interés a nivel internacional para proteger sus derechos.

Dentro de los principios de Yogyakarta, (2007), se consagra el derecho a tener familia, sin importar la orientación sexual o identidad de género, con él se busca el reconocimiento por parte de los estado para garantizar un trato digno, en correspondencia con la normativa y

---

22 Principios de Yogyakarta, (2007): Estos se refieren a la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Entre los cuales se contempla expresamente el derecho a la educación, estableciendo además una serie de recomendaciones.

23 LGBT. Sigla compuesta por las iniciales de las palabras Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales

acuerdos internacionales el Artículo 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; del Artículo 5 (d) (iv) de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial; del Artículo 23 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; del Artículo 16 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer; del Artículo 12 del Convenio europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales; y del Artículo 17 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pulecio, 2011; p. 10).

Dichos instrumentos legales obligan a los estados a adoptar las medidas que consideren necesarias en materia legislativas para garantizar el derecho a formar familias sin ningún tipo de discriminación, según como lo señala el Artículo 24 del Principio de Yogyakarta, (2007), el cual señala que:

...toda persona tiene el derecho a formar una familia, con independencia de su orientación sexual o identidad de género. Existen diversas configuraciones de familias. Ninguna familia puede ser sometida a discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género de cualquiera de sus integrantes. (p. 29).

En este artículo expresa claramente la necesidad de avanzar en materia educativa en relación a esta temática debido a que es una necesidad vigente de los tiempos actuales y necesita la comprensión por parte de los ciudadanos de su derecho a formar una familia, incluso a través del acceso a adopción o a reproducción asistida (incluyendo la inseminación por donante), sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. Al respecto el artículo 24 de los principios de Yogyakarta, (2007) señala que:

Los estados velarán por que las leyes y políticas reconozcan la diversidad de formas de familias, incluidas aquellas que no son definidas por descendencia o matrimonio, y adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole necesarias para asegurar que ninguna familia sea sometida a discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género de cualquiera de sus integrantes, incluso en lo que respecta al bienestar social y otros beneficios relacionados con la familia, al empleo y a la inmigración; Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar que en todas las medidas o decisiones concernientes a niñas y niños que sean tomadas por las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos,

una consideración primordial sea el interés superior del niño o la niña y que la orientación sexual o identidad de género del niño o la niña o la de cualquier miembro de la familia u otra persona no sea considerada incompatible con ese interés superior;

En todas las medidas o decisiones concernientes a niñas y niños, velarán por que un niño o niña que esté en condiciones de formarse un juicio propio pueda ejercer el derecho de expresar sus opiniones con libertad y que estas sean debidamente tenidas en cuenta en función de la edad y madurez del niño o la niña;

Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de asegurar que en aquellos Estados que reconocen los matrimonios o las uniones registradas entre personas de un mismo sexo, cualquier derecho, privilegio, obligación o beneficio que se otorga a personas de sexo diferente que están casadas o han registrado su unión esté disponible, en igualdad de condiciones, para parejas del mismo sexo casadas o que han registrado su unión;

Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar que cualquier obligación, derecho, privilegio o beneficio que se otorga a parejas de sexo diferentes que no están casadas esté disponible, en igualdad de condiciones, para parejas del mismo sexo que no están casadas; Garantizarán que el matrimonio y otras uniones reconocidas por la ley se contraigan únicamente mediante el libre y pleno consentimiento de ambas personas que conformarán el matrimonio o la unión. (p. 30)

Como se puede observar en la cita anterior, es una obligación de los estados reconocer sus compromisos ante las demandas de la población excluida, lo que indiscutiblemente conlleva a un cambio de paradigma para hacer propuestas políticas y educativas para el abordaje de la diversidad y comenzar a realizar las reformas que se considere oportunas y repensar los modelos en los cuales se sustenta sus políticas internacionales. Sería absurdo negar los hechos de las últimas décadas donde se evidencia los estragos realizados a familias diversas y el rechazo social de las que son víctimas. Igual situación se presenta en las escuelas cuando llega hacerse visible una familia cuya identidad de género no va acorde a la cultura local o no son consideradas como parte de la vida social la relación de sus estudiantes con las instituciones educativas se tienden hacer más difícil y en ocasiones peligrosa para la integridad física de sus miembros. (UNESCO, 2011).

Como se puede observar es un reto y un desafío para la educación, las practicas vigentes de la sociedad, ya que se espera que la educación sea la vía para o el mecanismo de quiebre o ruptura de las desigualdades sociales. Es innegable que los sistemas educativos se li-

mitan a reproducir y profundizar desigualdades y discriminación, de alguna manera la educación es un elemento de reflejo de lo que acontece en la realidad social. Por lo que hay que repensar la educación en los nuevos tiempos, porque hasta ahora los currículos han sido en muchos casos vías para la transmisión y el desarrollo de discriminación. Lo que implicaría revisar las políticas de estado en materia de educación, hasta llegar al centro educativo y afrontar la discriminación contra personas o grupos de personas por el solo hecho de ser diferentes, generando más odio en detrimento de los valores y derechos fundamentales de un sector de la población.

La CLADE, (2014), plantea como recomendación a la educación, una serie de opciones de carácter general que podrían servir de aporte a las naciones en la revisión de las políticas educativas que podrían servir de claves para el debate, las mismas se detallan a continuación

1. Dar visibilidad a la problemática, reconociéndola como factor de discriminación y violación de derechos, lo que contribuiría a crear una mayor conciencia en la población en general y a fortalecer el combate hacia estas prácticas discriminatorias existentes.
2. Promover, adoptar y/o adecuar los marcos jurídico-normativos y las políticas públicas educativas a efectos de garantizar plenamente la protección de los derechos humanos de las personas con orientaciones sexuales o identidades de género diversas, en concordancia con los instrumentos y estándares internacionales de protección de los derechos humanos.
3. Promover políticas educativas inclusivas y no discriminatorias a efectos de garantizar el derecho a la educación: adoptando todas las medidas necesarias para combatir la discriminación basada en la orientación sexual, identidad o expresión de género, entre ellas: (i) implementar programas de capacitación y sensibilización; (ii) realizar campañas de información y prevención; (iii) reformular los contenidos y materiales didácticos integrando la perspectiva de derechos humanos, diversidad sexual e identidad de género.
4. Reconocer el acoso escolar o “bullying” homofóbico y sus consecuencias como un grave problema que afecta no solo el derecho humano a la educación, sino un conjunto de derechos fundamentales. En tal sentido, la importancia de generar desde el sistema educativo protocolos de actuación o de intervención frente a las situaciones de discriminación y violencia por motivos de orientación sexual o identidad de género.
5. Recabar y sistematizar información y datos estadísticos en materia de acoso por motivos de orientación sexual o identidad de género en el entorno escolar, así como sobre sus impactos, que contribuyan a la elaboración de políticas públicas para su prevención. Para ello es fundamental: (i) realizar estudios e investigaciones; (ii) diseñar e implementar sistemas de recepción de denuncias.

6. Garantizar los postulados de la laicidad es imprescindible para alcanzar el pleno respeto a las diversidades sexuales en el ámbito educativo, así como para el pleno desarrollo de una educación sexual integral que contemple los enfoques de derecho, género y diversidad.

7. Diseminar leyes, políticas, prácticas y jurisprudencias sobre los avances y las violaciones en materia de identidad de género y preferencia sexual, en el campo educativo. (p. 32)

Dichas claves deben orientar a la educación para generar políticas que den respuestas a la violencia homofóbica y transfóbica, para revertir esas tendencias se requiere de un enfoque integral, debido a que el impacto afecta directamente a los estudiantes en su proceso de formación, y sobre sus perspectivas de trabajo, de salud y bienestar. La UNESCO, (2017) considera una serie de acciones para dar una respuesta global que incluye políticas públicas efectivas, currículo y materiales de aprendizaje pertinentes. Formación y apoyo al personal escolar, apoyo a los estudiantes y las familias, información y sociedades estratégicas y una constante supervisión y evaluación de las acciones.

El análisis de dichas claves proporcionan los fundamentos necesarios para dar una respuesta efectiva desde el campo educativo, estas se deben basar en garantizar y proteger los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo el derecho a la educación, a la seguridad, a la dignidad, a la salud, a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación y realizar acciones inclusivas centradas en el estudiante sin discriminación de sexo o identidad, esto implica la visibilización de las niñas y mujeres lesbianas, los niños y hombres gay, las personas bisexuales, las personas transgeneros hombre con mujer y mujer con hombre e intersexo no tienen necesariamente las mismas perspectivas, experiencias o necesidades.

Lo que Dicen las Organizaciones en Diversidad

Se debe iniciar por señalar que, de todos los cambios experimentados en nuestra sociedad durante las últimas décadas, quizás uno de los más importantes sea el relacionado con el ambiente y estructura de la familia: su forma de constitución, los miembros que la componen, los roles que desempeñan o la dinámica de relaciones que se dan entre ellos. De todos estos cambios, probablemente los más complejos son los relacionados con la estructura familiar.

Si hasta hace no más de treinta años, la mayor parte de los niños y niñas convivían con sus padres biológicos, en la actualidad las posibilidades de agrupación familiar son mucho más numerosas: familias

de un sólo progenitor (monoparentales), con hijos de uniones anteriores y nuevas parejas (reconstituidas o combinadas), con progenitores del mismo sexo (homoparentales), entre otros. Al respecto, la Organización No Gubernamental (en adelante ONG), [Transexualia.org](http://Transexualia.org), señala que: “La estructura de las relaciones de parentesco no son meramente de tipo biológico, sino que se constituyen por una compleja red social y afectiva que las sobrepasa ampliamente” (1). De hecho, hoy constatamos que la familia convencional ha experimentado un importante número de modificaciones y de cambios. A su lado aparecen, con fuerza y decisión, otras nuevas formas de parentalidades, ni mejores ni peores, sino simplemente diferentes.

En el mismo orden de ideas, se puede afirmar que no cabe duda que tanto la familia como la escuela son dos contextos básicos de desarrollo y aprendizaje, que desempeñan un papel fundamental en la educación de los niños y las niñas. Se parte del hecho de que la familia es la primera instancia educativa en la sociedad, y en consecuencia el primer contacto con un adulto: los padres. Ellos serán los responsables de relacionar al hijo con la sociedad en la que se desenvuelve, así como el inculcarle costumbres, tradiciones y valores que la misma exige. Desde edades tempranas, las experiencias educativas que se viven en ambos medios (familia y escuela), son fundamentales en la conformación de su desarrollo personal, cognitivo y emotivo. De este modo, familia y escuela son dos escenarios marcados por su alto valor pedagógico, pues su meta final reside en la educación y promoción del desarrollo personal de los hijos.

Pese a este denominador común, el problema se presenta cuando los procesos educativos que tienen lugar en ambos contextos no están conectados o presentan un cierto desequilibrio. La existencia de posibles distensiones entre el entorno familiar y el sistema educativo formal puede provocar una serie de consecuencias negativas en el desarrollo del menor, inducidas por diferentes circunstancias, tal como las señala en sus contenidos la plataforma digital de la ONG Fundación Renaciendo:

- 1) Niños y niñas que viven en el colegio experiencias totalmente dispares y disociadas respecto a su realidad familiar;
- 2) incongruencia evidente en relación al trato que reciben y conductas que se dan entre ambos escenarios; y 3) cuando los valores familiares no se armonizan con los escolares. (2)

En el mismo hilo conductor del planteamiento anteriormente citado, y de la temática que corresponde al presente sub-capítulo, el

hecho de que las experiencias vitales de un niño o niña con padres gays o madres lesbianas no encuentre, por ejemplo, reflejo o referentes de su realidad familiar en el sistema educativo, debe considerarse como un factor de alto riesgo en el desarrollo concreto de esos niños y niñas. La familia homosexual, o también denominada homoparental, está constituida por dos padres o dos madres homosexuales, en la que el binomio sexualidad- reproducción no existe. En esta tipología familiar, los hijos pueden ser producto de la concepción o reproducción asistida, puede ser el producto de un anterior matrimonio heterosexual, de los llamados “vientres de alquiler”, o bien de la adopción.

La paternidad homosexual es una realidad que se vive en nuestros días ya de manera más abierta, aun cuando existe el rechazo por diversos sectores sociales; no obstante que se trata de niños cuyo desarrollo no pide ni quita nada al de aquellos cuya crianza se da en familias heterosexuales. Además, chicos y chicas de familias homoparentales no difieren de los criados con progenitores heterosexuales en ningún área del desarrollo intelectual o de la personalidad.

A lo anterior, se suma que las parejas homoparentales, del mismo modo que las heteroparentales, están relacionadas con otras familias de la sociedad, que están compuestas por personas homosexuales y heterosexuales, con hijos y sin ellos, así como por amistades y familiares de quienes reciben el apoyo necesario para sus tareas parentales. No se trata pues de familias aisladas, pues tienen un círculo social que les acepta, les estima y admira, lo que establece una red de apoyo importante en sus deberes como padres o madres.

Aquí es conveniente hacer un señalamiento, para dejar establecido el punto de vista de la autora de las presentes líneas: estas mamás y papás son iguales a todo el mundo, algunos están casados, viven con su pareja o son solteros; otros tienen hijos propios, adoptados, en custodia temporal o hijastros. Aunque algunos se empeñen en resaltar el hecho de que son personas pertenecientes a un entorno sexo-diverso, estos padres y madres están más ocupados con cuestiones de pañales, tareas domésticas y garantizar que haya un plato en la mesa para sus hijos; ellos y ellas son, ante todo, padres y madres.

Se debe recordar también, que la comunidad lésbico-gay en el caso de Venezuela (no así en otros países), tiene como objetivo la igualdad de derechos. La homosexualidad ha existido desde hace mucho tiempo. En la actualidad, es un hecho que la atracción sexual hacia personas de un mismo sexo es blanco de críticas y motivo de marginalidad en nuestro país, pero también a nivel internacional, aun cuando

estudios científicos han demostrado que no se trata de una enfermedad, un trastorno psicológico y menos aún de un “mal” contagioso. Se trata sencillamente de una preferencia sexual diferente en el amplio campo de la diversidad. Una pareja homosexual puede vivir de manera estable muchos años; pero, al no tener el matrimonio como un derecho, viven socialmente marginados con respecto al resto de la sociedad que sí tiene ese derecho, tanto como el de formar una familia.

Ahora bien, como lo precisa la ONG Falgbt.org: “Los padres homosexuales son tan capaces de establecer normas en cuanto a la educación que les proporcionan a sus hijos, basada en la comunicación y amor, como las parejas heteroparentales; capaces también de plantear límites y responsabilidades a sus hijos“(p. 3). Afirman como criterio mayoritario en las páginas de las diversas organizaciones no gubernamentales consultadas, que las parejas homoparentales suelen establecer relaciones igualitarias en las que comparten las tareas domésticas y de cuidado de sus hijos; situación que no se da comúnmente entre las parejas heteroparentales, donde prevalece una marcada preferencia hacia el hijo varón.

Hay que hacer énfasis en que “...las organizaciones profesionales norteamericanas de Psicología, Pediatría, Psiquiatría, Psicoanálisis y Trabajo Social han hecho declaraciones al respecto...” (p. 3), de este tema, en las cuales se hace evidente que los hijos de padres homosexuales presentan las mismas condiciones de salud y desarrollo con respecto a las de las familia heterosexuales, por lo que se han situado a favor del matrimonio homosexual, así como a la reproducción asistida o la adopción de estas parejas, pues en realidad hacen énfasis en que no existe evidencia de que sea un hogar que les pueda ocasionar dificultades a estos niños en su desarrollo o salud, sino que crecen y se desarrollan de la misma forma que los hijos de las parejas heterosexuales.

Así, aunque la familia homoparental puede tener poderosos destructores como la religión, cualquiera que ésta sea, investigaciones serias a nivel académico, acompañadas de una metodología científica, no han registrado en sus resultados datos negativos o alarmantes que demuestren que los niños de estas familias están en riesgo, aun cuando el tema está lejos de haber sido agotado. Por otra parte, pueden existir desventajas en el desarrollo y socialización de los chicos y chicas que crecen en este tipo de familias, motivados no por el estilo de crianza de los progenitores homosexuales, sino porque el medio social puede actuar como una fuente de amenaza que responde a través de la homofobia y hostilidad social. En la página de la ONG Lambdalegal.org, se afirma:

De esta forma, la ausencia de modelos educativos en la enseñanza formal que respondan a las necesidades de los alumnos y las alumnas con orientación homosexual y/o de familias homoparentales, dificulta la aceptación de su condición sexual y/o la normalización de la identidad sexual de sus progenitores, respectivamente. (p. 4)

En el mismo sentido, se debe agregar que en la actualidad no existe un dato que demuestre que este tipo de familias proporcionen una educación diferente al de las familias heterosexuales, de acuerdo a [attna.org.ar](http://attna.org.ar): “La evidencia actual es unánime al revelar que los niños de padres gay y madres lesbianas no difieren sistemáticamente de los niños criados en familias heterosexuales, y por lo tanto la calidad de la parentalidad y educación es semejante.” (p. 5). Es pertinente reafirmar que la educación adquirida por los hijos en el ámbito escolar es tan importante como la que se imparte en el núcleo familiar, aun cuando son diferentes.

Como mencionamos al inicio de este trabajo de investigación, la familia es la columna vertebral en la educación de los hijos en la transmisión de valores, normas y juicios de valor; “...la familia es la encargada de propiciar el que niñas y niños se desarrollen como miembros de una nación y de un grupo social, con un sentido de pertenencia, con capacidad de entender y respetar la cultura de su grupo y de su país.” (p. 5).

Desde la pedagogía se sabe que la educación que imparte la escuela se llama “educación formal”. Esta es aquella que está enfocada a un programa pedagógico con el objetivo de desarrollar las capacidades de los estudiantes. Las llamadas competencias y la educación que imparte la familia es llamada “educación informal” y está basada en la transmisión de valores, creencias y costumbres que los padres han adquirido en el transcurso de su vida. La plataforma [panambi.org.py](http://panambi.org.py) precisa:

Es la familia la que se encarga de que los hijos acudan a la escuela, la llamada educación formal, la cual es la responsable de la educación que se les proporciona a los hijos en el aspecto curricular y académico de cada sociedad. Sin embargo, es el binomio familia-escuela, el que dará al sujeto las herramientas fundamentales para su buen desempeño social. (p. 6)

De este modo, familia y escuela son dos escenarios marcados por su alto valor pedagógico, pues su meta final reside en la educación y promoción del desarrollo personal de los chicos y chicas.

Una de las interrogantes que plantea la escuela como centro de educación formal, es la aceptación de la diversidad. Esto es básico en la familia homoparental, porque la escuela tradicional no necesariamente incluye este tema en sus programas de estudio. Solo de manera incipiente, esta problemática está incursionando en la educación formal. En [Lambdalegal.org](http://Lambdalegal.org) se afirma: "...los modelos de familias que se presentan en los libros escolares están cambiando ligeramente, pero no lo suficiente como para mostrar la diversidad familiar en su plenitud" (p. 7). Esto implica de alguna manera que son los padres los responsables de acercar a los hijos el material informativo necesario para explicar a los hijos las características de su estructura familiar, de forma tal que puedan contar con el acervo cultural suficiente para entender su situación con respecto a otros compañeros, y poder explicarla ante los mismos.

Por otra parte, la ONG Centro de Apoyo a las Identidades Trans, afirma que "...los padres de familias homoparentales consideran que la escuela es un transmisor de educación con notables diferencias a la que ellos imparten en su familia" (8). Esta característica juega a favor de los menores al adquirir otros conocimientos. Sin embargo, de acuerdo a la misma ONG citada previamente, "...los padres homosexuales y las madres lesbianas han considerado como una necesidad incluir temas que favorezcan en la población estudiantil, un aprendizaje sobre la diversidad sexual y sus características; y así poder evitar la discriminación y ampliar la tolerancia" (p. 8). Esta es la premisa esencial que se ha de dar para que familia y escuela converjan en la educación de los niños y niñas que se desarrollan en el seno de familias homoparentales.

Es evidente que este reto sobre la educación en la escuela es muy complejo, ya que implica un cambio en tres aspectos:

- 1) En los temas seleccionados en el proceso enseñanza- aprendizaje;
- 2) En el material educativo;
- 3) En el profesorado.

En cuanto a los temas seleccionados y al material educativo "... la inclusión de la homosexualidad en las programaciones curriculares, implica dotar de espacio y tiempo particulares a contenidos especialmente nuevos" (p. 9), como, por ejemplo, las diversas familias que existen en la sociedad a la que pertenecemos, entre ellas, la familia homoparental. Por otra parte, la información y material didáctico para trabajar en la escuela la diversidad sexual, no es ampliamente abordada, pues siguen existiendo ciertos prejuicios que no permiten que ésta

aborde los temas de manera amplia, debido principalmente a opiniones personales de la mayoría de los padres de familia.

Con respecto al profesorado, pueden existir dificultades de diferentes índoles que impidan hacer frente a este reto, ya que "...entran en juego las actitudes, el imaginario y las disposiciones personales del profesorado" (p. 9). Así como con los padres de familia en cuanto a los prejuicios que presentan, también se encuentran los maestros, y esto puede influenciar en la educación que se proporciona a los alumnos dentro del aula. En realidad, la educación que imparte la escuela no es diferente para niños de familias hetero que homosexuales; no debiera serlo en estricto sentido, salvo por el tema de la diversidad sexual, tema que, por el número de familias integradas en este modelo, debiera ser contemplado en el currículo escolar.

De todos los planteamientos anteriores, se puede concluir que las familias homoparentales difieren poco de las heterosexuales en sus dinámicas de educación hacia los hijos. Las diferencias radican sobre todo en los roles que los padres asumen en el hogar, y en la escuela se pueden presentar vacíos significativos en el tema de la diversidad sexual; un tema en el que los niños educados en el seno de familias homoparentales llevan ciertamente la delantera.

Siempre debemos partir del hecho que la educación está basada en la igualdad entre personas, los derechos humanos y los derechos de los niños, donde estos deben aprender a respetar la igualdad entre las personas. A esto hay que añadirle que la educación de los hijos de parejas heterosexuales también está influida por la educación de los padres, a lo que se puede concluir que la educación de los hijos depende en gran medida de la que los padres les proporcionen, aun cuando la escuela no incluya en el currículo la diversidad. Por esto es deseable que con el tiempo la sociedad vaya abriendo espacios en donde las familias homoparentales sean vistas con normalidad y respeto, a fin de evitar el rechazo, la discriminación y en general el maltrato hacia estos niños por parte de la sociedad, cuando en sus familias son lo máspreciado que existe.

Todo el mundo se merece recibir una educación que esté libre de acoso, discriminación y violencia. Los niños son el presente de la sociedad y depende de la forma en que se les eduque y enseñe el día de hoy, es como serán el día de mañana, adultos responsables y personas capaces de cumplir con las obligaciones y roles que la sociedad demande. De la misma forma, el educar a los niños de manera adecuada implicará la formación de padres de familia con una educación pertinente para la educación de las nuevas generaciones, esto a través de los valores implementados desde la infancia de cada adulto.

Para que podamos cumplir todas las expectativas en educación en nuestra sociedad, es de gran importancia recordar que los adultos son quienes tienen la educación en sus manos. Es importante enfatizar que todos somos diferentes, y que una sana convivencia está basada principalmente en el respeto hacia los demás y principalmente a la diversidad.

## **Pensamientos, Textos y Tendencias**

La sociedad de la cual formamos parte hoy en día se caracteriza entre otras cosas por mantenerse en un estado de constante cambio y transformaciones que indudablemente nos afectan de diferentes maneras. Son cambios que en muchas ocasiones ocurren de manera rápida tomándonos desprevenidos, llevando a un estado de obsolescencia nuestras creencias, prácticas, costumbres, métodos, y políticas, con las cuales acostumbrábamos a regir y modelar nuestras conductas, dejándonos en algunos casos desprotegidos ante nuevas situaciones que en otros tiempos no podrían ser tan siquiera imaginadas.

Tal es el caso de las familias, las cuales han experimentado su propio proceso evolutivo y de transformación. En este sentido, cada vez es más común encontrarnos con gran diversidad de modelos o nuevas estructuras familiares, es decir, estamos ante la presencia cada vez más evidente de un cambio de estructura social donde hemos pasado de comunidades con la presencia solo de familias tradicionales hacia el surgimiento modelos de familias constituidas de muchas formas diferentes, como padres del mismo género (homoparentales) o madres solteras, por solo citar dos ejemplos.

Esta situación en sí misma no tendría que afectar el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad, sin embargo, la realidad es otra. Estos grupos están catalogados como minoritarios e históricamente existe una tendencia del desarrollo de conductas discriminatorias de gran parte de los sectores de las sociedades hacia estas minorías.

Las nuevas estructuras familiares ven ante sí una serie de obstáculos y retos a los que tradicionalmente no tendrían por qué hacer frente, y sin temor a equivocarnos cabe mencionar que una de las dimensiones que se ven profundamente afectadas por esta situación es indudablemente la educación. El sistema educativo es uno de los más vulnerables ante los hechos discriminatorios, excluyentes, y de violencia ante los cuales docentes, estudiantes, autoridades, y comunidad en general poco pueden hacer si no existe y no somos capaces de desarrollar la capacidad de tolerancia, respeto y adaptación a nuevas realidades entendiendo el nuevo contexto de la sociedad.

En muchos casos se hace difícil establecer un entorno adecuado donde se propicie el aprendizaje, ya que para las familias conformadas sea por dos hombres o dos mujeres surgen ciertas incógnitas desde todos los sectores de la sociedad creando prejuicios hacia ellos. Existen muchas dudas sobre este tema donde en general se expresa preocupación sobre si “¿los homosexuales son violadores?, ¿un profesor homosexual puede convertir en homosexual a sus estudiantes? ¿los niños que viven en familias homoparentales son más discriminados que otros?” (Álvarez & Camacho, 2013).

Estas interrogantes desde distintos sectores de la sociedad ponen de manifiesto su temor hacia la participación de homosexuales en la educación e implícitamente le colocan una etiqueta al niño o niña que provenga de un hogar formado por una pareja de dos mujeres o dos hombres. Se crea desde el inicio una barrera invisible que discrimina al individuo en la escuela por la percepción que tienen los demás sobre su hogar.

Adicionalmente, nos afirma Echeita (2002) que cada vez con mayor frecuencia y normalidad se evidencian situaciones de exclusión social, que, si bien no son eventos nuevos y han estado presente a lo largo de nuestra historia, los mismos están tomando una dimensión cada vez más preocupante alcanzando también a los países desarrollados según el Informe de Delors. No se trata entonces de un fenómeno aislado o limitado a países en desarrollo, es en realidad una situación globalizada a la cual se hace necesario enfrentar con miras a buscar soluciones al respecto.

No obstante, tal situación no sería invisibilizada, y en la Asamblea General de la ONU del año 2008 se manifestó la preocupación hacia los actos de “violencia, acoso, discriminación, exclusión, estigmatización, y prejuicio que se dirigen contra personas de todos los países del mundo por causa de su orientación sexual o identidad de género”, estableciendo un precedente histórico sobre este tema.

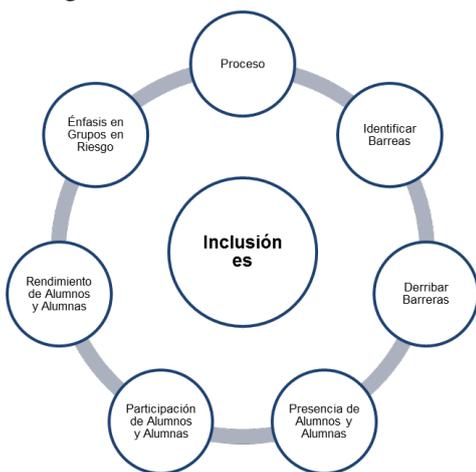
Esta realidad donde están presentes factores negativos como la discriminación, exclusión y la violencia, entre otros, hace realmente imperativo hacer un gran esfuerzo en búsqueda de lograr la inclusión de todas las personas a cualquier actividad que se desarrolle en la sociedad, y en especial a la educación. Este mecanismo serviría como medio para cerrar brechas y erradicar estos actos que conllevan a la violencia.

Entonces, será clave en este particular fomentar la inclusión en orden de garantizar una educación de calidad e igualitaria para todos y cada uno de los individuos de la sociedad. Es importante entender como

nos afirma Echeita (2007) que la “inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas” que promuevan la igualdad de derechos sin que se condicione al individuo por su entorno familiar, orientación sexual, genero, o cualquier otra condición.

Podemos pensar en la inclusión educativa como en un proceso donde debemos aceptar las diferencias y aprender a vivir desde las mismas, y que requiere una base de mejores y más adecuadas políticas y prácticas educativas para derribar esas barreras invisibles. Un entorno confiable y adecuado será necesario para facilitar la calidad de la experiencia de aprendizaje, enfocándonos en los resultados no solo con pruebas sino a través del currículo. Y será de suma relevancia colocar especial interés en los grupos expuestos a ser marginados, excluidos y por ende con una gran posibilidad de fracaso escolar, asumiendo una responsabilidad moral para acompañar a los más vulnerables (Echeita, 2007).

Figura N° 1. Proceso de Inclusión.



Fuente: Elaborado a partir de Echeita 2007.

Ahora bien, para poder cristalizar el sueño de alcanzar una educación inclusiva uno de los primeros aspectos a considerar será la identificación de las barreras o limitaciones que hacen que el proceso sea excluyente. Ainscow (2004) pone de manifiesto que estas barreras pueden originarse por múltiples razones dando como resultado un amplio abanico de opciones. Por ejemplo, estas pueden ir desde la falta de

recursos, poca experiencia, o métodos de enseñanza y actitudes fuera de contexto, las cuales evitarán o por lo menos limitarán la presencia, participación y rendimiento de los estudiantes.

Se deberá procurar hacer de la educación un proceso inclusivo y desenfadado que sirva como una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. El interés proactivo será necesario para promover una cultura educativa inclusiva (Cobert & Slee, 2000).

Si en el sistema educativo realmente se logra propiciar políticas, espacios y compromiso de sus actores hacia la creación de un clima de tolerancia, será factible disminuir la desigualdad al adoptar como algo natural las diferencias. En este sentido:

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social. (UNESCO, 1996)

Entonces, para alcanzar una educación verdaderamente incluyente será imperativo primero articular mecanismos que trabajen en pro de la erradicación definitiva de la discriminación de los entornos educativos y en nuestra sociedad. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, nos ofrece unas directrices en sus artículos que nos iluminan al respecto, donde a pesar de tener 70 años desde su proclamación continua teniendo vigencia hoy día:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición

Artículo 7. Todas las personas somos iguales ante la Ley y tenemos derecho a ser protegidas de igual manera contra cualquier discriminación o distinción. (ONU, 1948)

Hacer caso omiso a esta realidad nos mantendrá con sistemas educativos obsoletos, excluyentes y sobre todo homofóbicos, derivando sin freno alguno en situaciones de violencia y acoso escolar. Esto es reconocido por la UNESCO, quien identificó que estas situaciones de bullying asociadas a conductas homofóbicas son “un problema uni-

versal. Implica la violación de los derechos de estudiantes y docentes e impide nuestra capacidad colectiva para obtener una Educación de Calidad para todos” (2013).

El bullying basado en género impacta a todos aquellos que no se identifican con la orientación sexual o géneros tradicionales, y que específicamente se ven reflejados como homosexuales, lesbianas, transgeneros, y otros. Este concepto también abarca a los niños y niñas que provienen desde familias donde papa y mama son del mismo sexo, sufriendo de abusos motivados a la violencia de género. Estos eventos impactan profundamente el proceso de aprendizaje, ya que este tipo de violencia escolar tiene importantes consecuencias en la educación al violar el derecho universal a recibir una educación digna y de calidad y menoscabar los logros académicos de las personas involucradas (UNESCO, 2013).

La proliferación con tanta facilidad de estos actos de violencia es muy preocupante, ya que los mismos se han convertido en fenómenos cotidianos prácticamente sin obstáculos, y sobretodo porque sea cual fuese el tipo de violencia del cual sea víctima un estudiante, sea violencia del tipo física, psicológica o simbólica, estos actos atentan contra los derechos fundamentales de los seres humanos, contra su dignidad, su identidad, e inclusive contra su libertad alejando a las personas de las oportunidades y de sus derechos de percibir una educación en igualdad de condiciones.

Estos escenarios de violencia y exclusión que se repiten a lo largo y ancho del globo son alimentados por las ideas y creencias de la sociedad. El resultado como comentan Álvarez y Camacho, (2013), es que en pleno siglo XXI muchos homosexuales, aun cuando su condición pudiese ser un secreto a voces mantienen un perfil bajo y vida discreta en orden de no llamar la atención, y así evitar situaciones de confrontación y discriminación, tanto para ellos como para sus familiares.

Uno de los sectores de la sociedad que justamente tiene mayor influencia en este tema es el sector religioso, sin importar el credo que se practique. Desde la perspectiva más dogmática o fundamentalista de las distintas religiones, las conductas asociadas a los homosexuales y por defecto a las familias diversas son consideraras reprochables o malas moralmente hablando. Enfocándonos solo en eventos recientes, y sin repasar años, décadas y siglos de persecución hacia los homosexuales por parte de la iglesia, el concepto de que estas personas ofenden a Dios ha perdurado.

En el caso de la iglesia católica, si bien la misma invita a sus sacerdotes a acompañar y brindar guía espiritual a estos individuos no olvida el hecho de que reprocha su comportamiento. Según nos manifiestan Álvarez y Camacho, (2013), los homosexuales deben “ser objeto de una especial atención pastoral, para que no lleguen a creer que la realización concreta de tal tendencia en las relaciones homosexuales es una opción moralmente aceptable”. Es decir, la guía espiritual si bien se ofrece está condicionada y no olvida el hecho de que condena su comportamiento.

Para los adventistas del séptimo día la intimidad es parte del matrimonio y solo debe ser practicada en esta delimitación, y aceptan parejas formadas solo por un hombre y una mujer. Por otro lado, los evangélicos ven la homosexualidad como una enfermedad que Dios es capaz de curar.

En este sentido, desde las iglesias que son uno de los pilares fundamentales de la sociedad, claramente se envía un mensaje de rechazo y sobre todo de exclusión y discriminación hacia los homosexuales, que entre tantas aristas genera un clima de rechazo hacia las familias homoparentales y sus hijos e hijas. Este comportamiento por parte de líderes religiosos está cargado de mensajes llenos de violencia psicológica, que a pesar de no dejar una huella física ciertamente pueden ocasionar profundos daños emocionales en las personas.

Pero no solo son las diferentes religiones quienes fomentan este clima de rechazo. Inclusive desde el mundo científico, concretamente desde la visión de la medicina durante gran parte del siglo XX gozaba de mucha aceptación en la población general el ver la homosexualidad como una enfermedad, en específico se “declaraba como enfermiza la sexualidad desviada o perversa” (Álvarez & Camacho, 2013).

Entonces, en un entorno donde sectores tan importantes como la ciencia médica y la iglesia reprochaban (y aun en gran parte siguen rechazando) a la homosexualidad, al punto inclusive de querer curarla ¿cómo se fomenta un clima de convivencia, tolerancia y respeto en las instituciones educativas?, ¿cómo se lucha contra estos escenarios tan cargados de violencia psicológica?

Lo cierto es que la diversidad de modelos de familias está creciendo, constituyendo una sociedad cada vez más compleja y rica en diferencias donde los actores que hacen vida en ella, así como el estado y la iglesia tienen en frente un nuevo horizonte donde las viejas costumbres no se ajustan a los tiempos modernos. Para poder atender las necesidades de los nuevos grupos, será necesario abortar los temas re-

lacionados a esta nueva realidad desde una visión sobre todo humanística, generosa, y de verdadera libertad

Como plantea Islas (2009), para las situaciones que puedan violentar la sexualidad de los niños, niñas y adolescentes será necesario dirigir los esfuerzos hacia el “replanteamiento de tradiciones, costumbres, expectativas, programas, etc., que permitan a todos y cada uno de nosotros hacernos responsables de los cambios que impulsen una nueva cultura, una nueva forma de relacionarnos y reducir la violencia hacia sujetos vulnerables”. Este replanteo a través de políticas públicas educativas que brinden oportunidades de reconocimiento a todas y todos, necesarias para abarcar como parte de sus dimensiones, los mecanismos requeridos para prevenir que situaciones de discriminación y exclusión motivadas a que un individuo pertenezca a una familia homoparental no sucedan, y sobre todo que garanticen el derecho universal de que se les brinde una educación de calidad y en igualdad de condiciones que todos sus compañeros.

## Referencias

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, Propuestas y Experiencias para Mejorar las Instituciones Escolares*. México: Narcea.

Arriagada, i. (1997). *Políticas Sociales, Familia y Trabajo en la América Latina de fin de Siglo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Carlos, Z. (2000). Diversidad Cultural ampliada y educación para la diversidad. *Revista Nueva Sociedad. desafíos y Transformaciones de la Educación en América Latina.*, 148 - 159.

Chile, O. d. (1998). Las Paradojas de la Modernización. En UNESCO, *Desarrollo Humano en Chile* (págs. 45-254). Chile.

Chile, U. C. (2016). Educación para la Diversidad Sexual y de Género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-18 10 (2).

*Código Civil Venezolano*. (1982). Venezuela: Gaceta Extraordinaria 2990.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Caracas: Gaceta Oficial N° 36.860*.

*Convención Americana sobre Derechos Humanos. (Pacto de San de*

*San José*). (11 de febrero de 1978). Gaceta Oficial No. 9460.

Cristina Salles, S. G. (2009). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, N° 49 , 25- 47.

Damiani, L. (2005). *Epistemología y Ciencia en la Modernidad. Traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

Díaz, P. I. (2007). Familias monoparentales con jefatura femenina, una de las expresiones de las familias contemporáneas. 81-90.

Donskis, Z. B. (2016). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: 2ª impresión , ISBN: 978-84- 493-3103-9 ed. Paidós,.

Echeita, G. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación*, 31-48.

Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones* . Madrid: (2da Ed). : Narcea, S.A. Ediciones.

Engel, F. (2017). *El Origen de la familia, de la Propiedad privada y del Estado*. Madrid España: Akal S. A.

Esclarin, A. P. (2001). Educar en el Tercer Milenio. Venezuela: Centro de Formación P. Joaquin.

Española, E. D. (2014). *Real Academia*. Edición 23.

Fernández, M. C. (2009). La Educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. (I. U. Oviedo, Ed.) *Aula Abierta* , 37, numero 1, 12.

Fernandez, M. C. (2012). Ser Madres y Padres en Familias Homoparentales: Análisis del discurso de sus percepciones sobre la Educación de sus hijos e hijas. (R. d. Albacete, Ed.) 27, 143-158.

Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. Mexico: Siglo XXI.

General, A. (1948). *Declaración Universal de Derechos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III)*,.

Georgina, M. (2002). *Instituciones en la Ley organica para la protección del niño, niña y adolescente*. Caracas: Vadell Hermanos.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (iipe) de la

UNESCO . (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires - Argentina: UNESCO.

J., L. N. (2002). *Las consiciones d educabilidad de los niños y adolescentes en America Latina*. . Buenos Aires: Instituto Internacional de planteamientos de la Educación. .

Ley Orgánica de Educación. (2009). *Ley Orgánica de Educación. (2009) Caracas-Venezuela*. Obtenido de Caracas - Venezuela

*Ley Organica para la protección del Niño, niña y adolescente*. (2000). Venezuela.

López, N. (2007). *Escuela y Contexto social en America Latina*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría Gazcue.

López, r. B. (2011). *Escuela, Identidad y Discriminación*. Bueno Aires: Instituto Internacional de Planeamiento para la educación. UNESCO.

Maturana, H. (s.f.). Origen de lo humano en la Biología de la Intimidad. *Instituto de Terapia Cognitiva*.

Mayo, E. (2015). *Diversidad sexual e identidad de genero*. España: Primavera.

Melero, M. (2009). Conversando con Maturana de Educación.

Melina, M. L. ( 2008 ). *El legado de Juan Pablo II Sobre matrimonio y familia* . Madrid: Alpha Omega, XI, n. 2, pp. 179-190 .

Michel, A. (1974). *Sociología de la familia y del matrimonio*. España: Península.

Morgan, L. H. (1987). *Anciety Society or Researches in the Lines o f Human progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. Londres: Impreso en America y muy dificil de encontrarlo en Londres cast. N. edicion 1884.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*. (T. d. Vallejo-Gómez, Trad.) Francia, Francia: Ediciones Unesco.

Morin, E. (2007). *Con la Mente Bien Ordenada*. Barcelona: Ed. Seix Barral.

Murúa, D. M. (1863). *Origen de la Familia Principales derechos y deberes* . Madrid: Imprenta de el siglo XIX a cargo de C. Juarez.

Neufeld, M. R., Santillán, L., & Cerletti, L. (2015). *Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad*.

- Brasil: Educação e Pesquisa, vol. 41, diciembre, 2015, pp. 1137-1151.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- ONU. (2008). Asamblea General de la ONU.
- Paz, D. J. (1862). *Discurso acerca del Origen d la familia y los principales derechos y deberes consiguientes a es constitucion*. . Mdrid : imprenta de Manuel Trello n° 86.
- Pérez, A. G. (2014). Cambios Políticos y Sociales de la Familia. En *Psicología Política* (págs. 27-57). España: N° 49.
- Pérez, M. (2007). *Historia del feminismo y vindicación de los derechos de las mujeres*.
- Perrenoud, P. (2001). La Formación Docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa. Santiago de Chile*, 503-523.
- Pinar, f. J. (2009). *La familia en la Historia*. España: Universidad Salamanca.
- Puiggrós, A. (2003). *Historia de la Educación en la Argentina VIII. Dictaduras y Eutopias en la Historia de la Educacion de Argentina 1955-1983*. Buenos Aires: Galerma.
- R. Aubert, J. B. (1948). *La Iglesia en el Mundo Moderno*. Madrid Huesca 30 -32: Cristiandad.
- Samuel, H. (1999). *Matrisocialidad*. Caracas: FACES UCV Caracas.
- Sanchez, F. S. (1983). *Educación: Tarea de Todos*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Sandoval, G. y. (S/F). *Experiencias Microescolares de Interculturalidad, Proyectos e ideas*. Mexico.
- Servín Jiménez, J. (2008). Mixtura Metodológica en la Investigación Educativa. Una Alternativa a la Guerra de Paradigmas. *Revista IS-CEEM*, 26-34.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnica de investigación social*. España: Editorial Siglo XXI.
- Strauss, L. (1987). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama.
- T., R. (1997). *Las comunidades sociales como instituciones educadoras*. Madrid: Uned.
- Tesoro, U. L. (1996). *Informe de la Comisión Internacional para el*

*Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Tomas, H. (1997). *La escuela y los Derechos del niño*. Italia: UNICEF.

UNESCO. (1961). *Conferencia General*. Paris: Firmin Didot.

UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Paris - Francia: Ediciones Unesco.

UNESCO. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad. Conceptos enfoques y competencias*. Santiago Chile: Chile.

UNESCO, M. d. (2011). *Educación de la Sexualidad y prevención de las ITS y el VIH/SIDA desde los enfoques de género, de derechos y sociocultural*. Cuba: Ministerio de Educación.

UNFPA., U. U. (2010). *orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. California E.E.U.U: UNESCO.

UNICEF. Propuesta Metodologica de Beatriz Taber y Ana Zandperl. (2001). *Que piensan los jovenes? Sobre la Familia, la escuela, la Sociedad, sus padres, el sida, la violencia y las adicciones*. Argentina: ISBN 987-9286-07-3.

Universidad de Gadjah Mada, Y. (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la Legislación Internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Estados Unidos. Indonesia : Sistema Internacional hacia la igualdad entre los generos. Estados partes. Naciones Unidas.

Valencia, L. I. (junio de 2012). (U. d. Medellin, Ed.) *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, 1-6.

Vallespín, F. (06 de febrero de 2011). Daniel Bell, sociólogo, “experto en generalizaciones”. *El País*, págs. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2011/02/06/necrologicas/1296946801\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/02/06/necrologicas/1296946801_850215.html), consultado el 20/01/2012.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto*. Madrid: Editorial Cátedra. Venezuela, C. d. (s.f.).

VIII Asamble La CLADE, c. c. (2014). *Diversidad Sexual e Identidad de Género en la Educación. Aportes para el Debate en America Latina*.

. Brasil: La CLADE.

Zimmerman, H. (2006 йил 24-Junio). *Políticas Públicas*. From <http://aulas.blogia.com/temas/politicas-publicas.php>

# **Fechamento de escolas do campo no Brasil: revisão de literatura em dissertações (2015 e 2019)**

Marcelino Silva Azulay  
Solange Helena Ximenes-Rocha

## **Introdução**

Os estudos científicos educacionais de abrangência da educação do campo, realizados durante o Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação -PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa, em 2019-2021, com o intuito de conhecer os motivos e impactos para desenvolvimento escolar, humano e social do fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta da Amazônia Aveirense culmina com uma dissertação e no livro, em produção, intitulado *É para abrir escola é?*

O estudo de caso parte das experiências do pesquisador no campo educacional do município de Aveiro no estado do Pará. Diante das problemáticas vivenciadas, se sentiu a necessidade de desvelar esse fenômeno socioeducativo que é o fechamento de escolas. A pesquisa qualitativa iniciou com uma revisão de literatura na tentativa de levantar e conhecer a produção científica a respeito da temática central, como disse Malheiros (2011, p.125), esta tem como objetivo “apresentar e confrontar não só as diversas teorias identificadas, mas também seus argumentos de sustentação e suas principais críticas”. O autor ainda cita a utilidade desta para apoio a análise dos dados (MALHEIROS, 2011).

Nesta perspectiva, objetivamos neste capítulo, discorrer os caminhos percorridos e a análise dos resultados da revisão de literatura sobre fechamento de escolas do campo no Brasil. Fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram escritas palavras-chave referentes a temática, como “educação do campo”, “fechamento de escolas”, “escolas do campo”. Desse modo, foram encontradas dez dissertações.

Para sistematizá-las, realizamos um mapeamento que continha: título; autor; ano de publicação; programa de pós-graduação e instituição. A escolha pelo título era para saber se tinha aproximação com a temática desta pesquisa. Na escolha do ano, o objetivo era descobrir

o intervalo em que essas pesquisas foram realizadas. A escolha pelo programa de pós-graduação tinha como objetivo saber se havia dissertações que não estavam dentro do Programa de Mestrado em Educação.

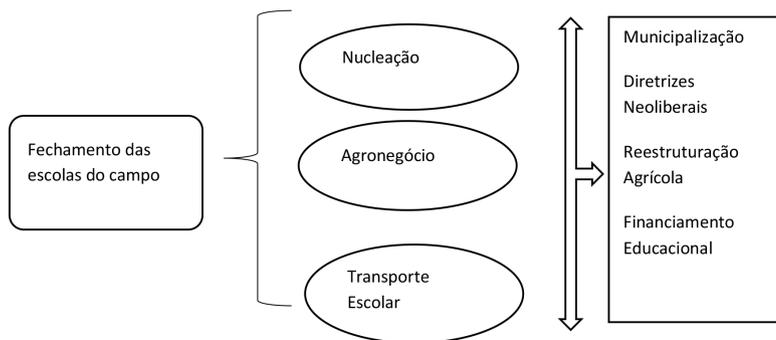
Observamos que todos os títulos têm proximidade com a temática desta pesquisa e foram publicadas entre os anos 2015 e 2019. O maior número de publicações fora feito nos anos de 2016 e 2017, totalizando três publicações cada. Quanto aos programas, cinco dissertações são de programas da área de Educação. Outras cinco dentro de programas distintos como: Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural; Mestrado Intercampi em Educação e Ensino; Mestrado em Educação Agrícola; Mestrado em Geografia. As pesquisas foram realizadas nas Regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Pesquisas sobre fechamento de escolas do campo na Região Norte não foram encontradas, em especial na Região Oeste do Estado do Pará.

Após o mapeamento, foram realizadas as leituras das Dissertações, a identificação das delimitações das temáticas e seus campos de estudo, o que nos possibilitou perceber diversos espaços do campo neste Brasil. Nos estudos, foram averiguadas justificativas encontradas para o fechamento das escolas.

## Justificativas em comum para o fechamento das escolas

As dissertações apontaram várias justificativas para o fechamento das escolas do campo no território brasileiro, estas estão resumidas em forma de palavras-chave de acordo com o Fluxograma 1.

Fluxograma 1 – Justificativas de fechamento das escolas do campo  
Dissertações 2015-2019



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas dissertações analisadas (2021).

A política de nucleação foi motivo para o fechamento de escolas na maioria das dissertações, seguido do agronegócio e transporte escolar. As demais palavras-chave - municipalização, diretrizes neoliberais, reestruturação agrícola e financiamento educacional - estão relacionadas, não deixando ser menos importantes na observação das justificativas apresentadas pelos governos municipais, estaduais e federal. Diante disso, foi fundamental fazermos uma breve descrição dessas palavras para a compreensão do fenômeno em estudo.

Mazur (2016), na sua dissertação de mestrado intitulada “O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D’Oeste-PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes”, enfatiza que o Estado se apropria do fator “econômico-quantitativas”, essa dualidade está atrelada a quantidade de alunos em relação ao número de escolas. Para a autora, o Estado justifica a impossibilidade de manter uma escola com poucos alunos. Por isso se apoia na nucleação, em que os alunos das comunidades das zonas rurais estão sendo agrupados em núcleos escolares na cidade e povoado. O ônibus se tornou uma condição primordial para que a educação aconteça, em nome de uma suposta qualidade no processo educativo, que, no discurso dos governantes, só se encontra nas escolas da cidade e povoados por proporcionar classes seriadas e condições materiais e infraestruturas melhores.

Quando, porém, o processo de nucleação de escolas municipais, vinculado à oferta do transporte escolar chega até a região onde se localizava as escolas em estudo, tem-se o início das tentativas de fechamento de ambas. A forma como foi organizado o transporte escolar contribuiu de forma determinante para o processo de fechamento de uma dessas escolas e contribuiu para a redução de matrículas na outra escola que ainda resiste ao fechamento. (MAZUR, 2016, p. 174)

A autora destaca que, embora houvesse outras justificativas para o fechamento das escolas, a nucleação foi a principal razão observada na sua pesquisa,

No estudo de caso que realizamos, embora alguns discursos dos representantes dos poderes públicos indicassem outras justificativas, esse foi o motivo principal encontrado nos relatos das populações atingidas e nos documentos consultados sobre o fechamento ou tentativas de fechamento das escolas em estudo e nas situações de nuclearização, em sua maioria, nas cidades. (2016, p.89)

Na dissertação “O Processo de Nucleamento e Fechamento das Escolas Rurais na Região de São João da Boa Vista (SP)”, Marrafon (2016) revelou que a nucleação foi só um pano de fundo para que a produção agrícola se reestruturasse a serviço do capital, gerando assim um abismo aos interesses dos sujeitos que trabalham no campo. O nucleamento no estudo da autora ampliou de forma significativa o fechamento de escolas do campo.

A nucleação traz uma solução para o governo no tocante à racionalização de custos, caracterizando uma intencionalidade do Estado capitalista em que as ações sociais são relacionadas ao custo-benefício, não importando a negação dos direitos sociais. Mas, para os sujeitos afetados, o nucleamento traz sérias consequências, uma delas trata do deslocamento dos alunos de suas comunidades por meio do transporte escolar. Estes alunos passam horas dentro de veículos precários, sem contar o tempo que eles levam de suas casas até o ponto em que os transportes passam.

Toda essa situação faz com que as crianças e adolescentes fiquem altamente estressados, desfavorecendo uma educação de qualidade que, por sua vez, é intensamente postulado nas legislações.

Edilma José da Silva (2016), com a pesquisa intitulada “A territorialização da política de Nucleação e o fechamento das Escolas do Campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)”, entende que a política de nucleação é implantada pelo governo municipal intencionalmente com objetivo de reduzir gastos e dar qualidade na educação. No entanto, o que se percebeu no seu estudo foi a continuidade da precarização do ensino e o fechamento de várias escolas.

Silva (2016) ressalta ainda que a nucleação foi implantada arbitrariamente, não levando em consideração todo processo de lutas dos movimentos sociais que tentam consolidar a política educacional específica para quem vive no campo e, com isso, é mantido o discurso de que camponês não necessita de uma educação de qualidade. Para o Estado, a relação custo/retorno não traz aspectos positivos para a educação camponesa, não é viável investir em infraestrutura como escolas mais equipadas, deslocamento de professores para atender um número reduzido de alunos, surge então a necessidade da nucleação.

“A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba” foi uma pesquisa realizada por Pereira (2017). O resultado da sua pesquisa apontou que a política de nucleação está intimamente ligada à produção capitalista. O capitalismo adentra o campo provocando o êxodo e, com isso, o Estado justifica a quantidade

insuficiente de alunos nas escolas e acaba por optando o nucleamento e extinguindo várias escolas. No lócus da pesquisa de Pereira (2017), a implementação da política de nucleação elevou um índice bastante expressivo de escolas fechadas.

É importante ressaltar que o fechamento não está atrelado apenas ao processo técnico de desativação da escola por conta do município/estado, e sim ligado ao modo de produção capitalista que compreende o campo em seu processo mercadológico, inferindo na falta de investimentos para os camponeses continuarem no campo. Assim, entendemos que o fechamento da escola não é um processo fragmentado, mas sim um objeto com vínculo intrínseco com determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. (PEREIRA, 2017, p. 87)

Guimarães (2017), na sua dissertação “Políticas Públicas e fechamento das Escolas do Campo no Brasil”, ressalta que, no período de 2002 a 2006, foram fechadas 11.853 escolas multisseriadas. O que representou uma redução de 20%, essa redução está atrelada à política de nucleação das escolas e o aumento do transporte escolar.

De acordo com o autor, grandes consequências são sofridas pelas crianças e adolescentes devido eles serem “jogados” em ônibus com condições precárias e ainda são excluídos, discriminados na sala de aula por outros colegas pelo fato de serem de outras cidades. O ensino para essas crianças é pautado no modelo urbanocêntrico, o que promove um distanciamento do contexto real deles. Essa atitude para Guimarães (2017, p. 37) “fere diretamente a dignidade da pessoa humana, é uma violência contra crianças e adolescentes.” E contradiz a legislações que amparam essas crianças e adolescentes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O governo justifica que a nucleação é para melhorar a aprendizagem dos alunos e ampliar o investimento em uma unidade de ensino com quantidade de alunos insuficientes, nesse caso as crianças estudam em turmas seriadas com professores qualificados. Mas Guimarães (2017) pontua que tal justificativa é apenas um pano de fundo para que o capitalismo adentre o campo por meio da expansão do agronegócio.

Em seu trabalho “As Diretrizes Neoliberais e suas implicações sobre a Política de Fechamento de Escolas do Campo em Vitória da Conquista- Bahia”, Vanessa Costa dos Santos (2019) analisou a expansão do transporte escolar como motivação máxima para o fechamento das escolas e está ligado à política de nucleamento. A autora critica a

ação do Estado neoliberal porque os alunos são transportados em veículos precários, por estradas muitas vezes sem condições de trafegabilidade e sem contar que levam quatro horas dentro desses transportes.

Para muitos governantes no Brasil o transporte escolar tornou-se mais viável, economicamente, do que manter uma escola funcionando. Ao fechar uma escola o Estado diminui custos com equipamentos escolares, funcionários e professores. Assim, para minimizar os custos e maximizar o lucro muitas crianças são transportadas para as cidades e/ou para outras comunidades muito distantes em ônibus e/ou outros veículos precários, sem nenhuma segurança, predominando assim o ideário neoliberal de empresariamento da educação, em que a diminuição de custos é mais importante do que atender as necessidades da população. (SANTOS, 2019, p. 118)

Mazur (2016), Pereira (2017) e Guimarães (2017) corroboram com a autora e reforçam que o argumento dos gestores para fechar escolas é sempre o mesmo: corte de despesas. E para não contratar professores e merendeiras, preferem fechar a escola e contratar transporte escolar. Para eles, em todo o país, as crianças vivem essa dura realidade, marcada por viagens arriscadas em estradas e veículos mal-conservados, sem a presença de um monitor para cuidar da segurança, especialmente das menores, durante o trajeto, sem alimentação adequada, com poucas horas de sono e o conseqüente cansaço.

Sintoma do desprezo histórico dos governantes pela educação pública destinada aos filhos da classe trabalhadora, principalmente do campo, onde muitas pessoas são expulsas provocando o êxodo. O fechamento de escolas do campo é outra face da perversidade dos conflitos agrários, prevalecendo na maioria das vezes o agronegócio.

Na dissertação “Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de dois vizinhos: o caso das escolas da comunidade de Canoas, município de Cruzeiro do Iguaçu: 1980-2014”, Schmitz (2015) pontua que o agronegócio modernizou a agricultura resultando na expropriação dos pequenos produtores de suas terras para que os grandes proprietários tomassem posse delas. Se o campo está vazio, não tem alunos nas escolas fortalecendo assim justificativas para o governo fechá-las.

O Estado, movido pelo capital em uma política neoliberal, adentra o campo para produzir economia, entendendo que o camponês, que vive da terra para seu sustento, é visto por esse governo como um sujeito sem direitos. Sem direito à terra, à saúde, à educação.

Na percepção de Schmitz (2015), a baixa densidade demográfica caracteriza a principal razão para que os governos municipais, estaduais e federal justifiquem a falta de oferta na educação do campo. A relação custo-benefício ao ônus caracteriza uma política extremamente capitalista para esses governos. “Tais escolas estão sendo fechadas reforçando ainda mais a lógica do capital e estimulando o abandono do campo” (SCHMITZ, 2015, 49). Para a autora, essas escolas são fechadas sem levar em consideração todo o contexto sociocultural em que elas estão inseridas.

No “Processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do leste goiano: que crime é esse que continua?”, Santos (2017) disserta que, ao fechar as portas da escola, o Estado, que deveria amparar os sujeitos do campo, é o maior interessado pelo modelo do agronegócio, uma vez que dele é favorecido. Porque “O Estado opta pelo modelo de campo do agronegócio e com isto o agronegócio realiza a sua territorialização e reterritorialização pelo Campo” (SANTOS, 2017, p.168). Nesta compreensão, observa-se que as atitudes do governo para fechar as escolas tem como foco o esvaziamento do campo para que o agronegócio se expanda.

A medida que o agronegócio avança no campo, promove duas ações: a primeira oferece ao homem do campo um trabalho assalariado e muito explorado; a segunda é a “expulsão em massa” dos camponeses de suas terras. Surgem, nesse contexto, dois fenômenos, um é desterritorialização do homem do campo e o outro é a reterritorialização, que concretiza em um novo espaço para a expansão do agronegócio.

Silva (2018) realizou uma pesquisa com o título o “Fechamento das Escolas Rurais e as Relações Capitalistas de Produção no Município de Jaguaruana-Ceará (2005-2015)”. Segundo o autor, esse processo de fechamento tem relação direta com a dinâmica histórica e social da comunidade. Ressalta ainda que, além dessa dinâmica, houve também o fenômeno da expansão do complexo agroindustrial. O aumento da produção agroindustrial e sua concentração fundiária impediu o acesso à terra pelas famílias camponesas e esse impedimento resultou na expulsão do homem camponês de seu *habitat*.

Quando a maioria ou uma grande parte, as famílias são expulsas de maneira coercitiva de suas terras, cria justificativa fundamental para que o Estado feche as portas dessas escolas. O discurso fundante dos gestores públicos está pautado no número de alunos que é muito baixo. “Para os gestores públicos, o problema é principalmente a gestão administrativa; a quantidade insuficiente de alunos por sala de aula deixa

ainda mais difícil de manter o já oneroso ensino fundamental e que as famílias têm cada vez menos filhos”. (SILVA, 2018, p. 40).

O próprio Estado, em parceria com empresas privadas, promove uma ação de expansão do agronegócio. O que se revela uma política claramente neoliberal, ascende o êxodo rural para conseguinte responsabilizar o sujeito do campo pelo fechamento de escolas.

O agronegócio é um projeto que interessa ao capitalismo e é, nessa política, que o Estado tem interesse. Estudos apontam que é inevitável discursar sobre o agronegócio e não pensar no Estado e nas políticas públicas, uma vez que é ele que torna acessível sua origem e sua expansão. Algumas ferramentas fortalecem a dinâmica do agronegócio, como: a distribuição e o ordenamento territorial, a política econômica, as linhas de crédito agrícola, subsídios a exportação, com investimento na infraestrutura, eletrificação rural, implantação de sistemas de beneficiamento e armazenamento de produtos agrícolas, construção de rodovias pavimentadas e não pavimentadas que a grande agricultura desenvolveu.

O agronegócio foi fundamental para a facilitação e o financiamento da economia no cenário mundial. Os recursos financeiros disponíveis promoveram a fusão de grandes estatais, possibilitou compras de terras e ascendeu o valor dos produtos produzidos na terra induzindo ao fortalecimento de políticas voltadas para uma economia capitalista dentro do âmbito da agricultura. Nesse contexto, o Estado é a ferramenta principal para destinação das terras às empresas que operam no setor do agronegócio. Ainda no discurso de Silva (2018), o Estado tem a intenção de reduzir gastos e uma das opções é o fechamento de escolas, embasado na LDB 9.394/96.

O Estado cria mecanismo de qualquer forma e claro, intencionalmente, para reduzir gastos. É notório que, ao implantar a LDB, o Ministério da Educação (MEC) trouxe no seu arcabouço duas ferramentas: a municipalização do ensino básico e a nucleação das escolas. Ambas fortalecem a política de fechamento das unidades de ensino, embora tragam em seus textos organização e melhoria da educação.

Com o título da dissertação “O Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: Territórios em Disputa (2007-2015)”, Correia (2018) postula a ausência do Estado na oferta da educação do campo, quando este permitiu um volumoso fechamento de escolas do campo ao longo de nove anos. De acordo com a pesquisa do autor, o governo apresentou as seguintes justificativas: “Esvaziamento das turmas, falta de estrutura adequada nas escolas, a busca por melhorias na qualidade do ensino

atrelada ao fim do multisseriado e a melhor gestão financeira para pagamentos dos professores municipais.” (CORREIA, 2018, p.140).

O Estado acredita que manter as escolas do campo do ponto de vista econômico onera de forma significativa os cofres públicos. Movido por esse ideal, desloca alunos para os centros urbanos ou até mesmo para outras localidades por meio do transporte escolar precário.

O homem necessita do seu território, do seu espaço e de criar vínculos e ligações com ele. Quando esta mudança no vínculo que nos une ao território acontece, estamos perante a um processo de desterritorialização. Assim, pode ser definido como uma quebra de vínculos com terra, com a cultura, com a educação. A reterritorialização é a construção de um novo espaço. A partir desses dois conceitos, fica evidente que o Estado, com poder hegemônico, torna o modelo do agronegócio, palavra-chave do discurso neoliberal-capitalista, como protagonista se sobressaindo ao total abandono da agricultura familiar.

Santos (2019) demonstrou na sua pesquisa que a negação da política de oferta da educação, para as escolas do campo no Município de Vitória da Conquista, tem relação direta com a implementação das diretrizes neoliberais para a educação. A ideologia neoliberal tem como base o modelo capitalista atrelado a uma visão mais econômica e com forte defesa da relação do Estado com a economia e, por conta dessa visão, a educação deixa de ser pensada como o direito social e político e passa a ser um mero instrumento de utilização mercadológica.

Para garantir a lucratividade, as grandes empresas do agronegócio no Brasil articulam-se por meio das políticas neoliberais, que lhes oferecem condições essenciais para a concretização da obtenção do lucro (terra, água, mão-de-obra barata, infraestrutura, etc.), viabilizando fatores essenciais à manutenção do poder burguês. (SANTOS, 2019, p. 103)

Nesta reflexão, o agronegócio fragiliza também os assentamentos e desestimula a luta pela reforma agrária. Afinal, sem escola, as chances de sucesso são menores do que quando se abre uma escola para os assentados e seus filhos.

O modelo econômico dentro de uma perspectiva neoliberal resulta na redução da oferta da educação para escolas do campo. O poder público alia o fator econômico para fechar escolas do campesinato contrariando os princípios estabelecidos para a Educação Camponesa. O orçamento é prioridade para um Estado que não visiona uma educação para a população do campo.

Dessa forma, fecham-se as escolas sem reconhecer o processo histórico social dos sujeitos do campo. Vimos como o neoliberalismo reacionário interfere diretamente na vida dos sujeitos de direito. Essas pontuações levam a reflexão de que o Estado observa mais a questão econômica do que os sujeitos do campo.

## **Considerações Finais**

Observamos que estudos vem sendo realizados quanto ao fechamento de escolas, sobretudo, em pesquisas de mestrado. No entanto, há ausência de pesquisas especificamente sobre fechamento de escolas no que tange as implicações sociais e educacionais a partir das vozes dos sujeitos inseridos no contexto.

Refletimos que as justificativas apontadas para o fechamento das escolas do campo, revela o descaso do Estado com ações de fortalecimento das políticas públicas educacionais específicas para as populações que vivem nos espaços sociais do campo, das águas e da floresta.

É imperioso destacar que o Estado com perspectiva neoliberal tem maior interesse na economia em que o lucro se torna mais importante que o sujeito de direito. O agronegócio adentrou o campo motivado pelos governos e sem levar em consideração a cultura, a identidade e a história das populações que habitam esses territórios.

Neste sentido, este estudo possibilitou situar o objeto de estudo no campo da pós-graduação a nível de mestrado, e através dele conseguimos perceber tentativas de ampliação das discussões sobre a políticas educacionais com olhares para os povos do campo, das águas e da floresta.

## **Referências**

CORREIA, E. S. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe: Territórios em Disputa (2007-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2018.

GUIMARÃES, F. O. **Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do Campo no Brasil**. 2017. Dissertação(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARRAFON, A. M. A. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista/SP**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos,SP. 2016.

MAZUR, I. P. **O Processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: O caso da escola estadual de Lageado Bonito e do colégio estadual do campo Carlos Gomes**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus Francisco Beltrão. Francisco Beltrão,PR. 2016.

PEREIRA, C. C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba,PR. 2017.

SANTOS, C. B. R. **O processo de fechamento de escolas no campo na Mesorregião do Leste Goiano: que crime é esse que continua?** 2017. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2017.

SANTOS, V. C. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - Ba**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Vitória da Conquista. Vitória da Conquista,BA. 2019.

SCHMITZ, M. T. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de dois vizinhos: o caso das escolas da comunidade de Canoas-município de Cruzeiro do Iguaçu-1980-2014**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão,PR. 2015.

SILVA, A. R. **O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguaruana -Ceará (2005 -2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará - Campus Li-

moeiro do Norte. Limoeiro de Norte, CE. 2018.

SILVA, E. J. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão,SE. 2016.

# **A síndrome de *burnout* e o estresse laboral: um estudo com servidores de um *campus* universitário do interior do Amazonas (Brasil)**

Adriela de Marchi

## **Introdução**

O ambiente organizacional vem passando por constantes modificações, acompanhado por avanços tecnológicos cada vez mais presentes na atualidade. Diante deste cenário manter-se empregado, conseguir reconhecimento, satisfação profissional e pessoal requer habilidades e competências profissionais e emocionais, exigindo cada vez mais uma capacidade de conciliação, organização e equilíbrio emocional (Schuster, Dias & Battistella, 2015).

O trabalho, na maioria das vezes é o responsável pela integração de um indivíduo na sociedade, sendo assim, faz parte da vida humana e possui uma grande importância econômica, cultural e social. Entretanto, esses ambientes laborais passam a oferecer variáveis estressoras que podem ocasionar doenças físicas e mentais (Palazzo, Carlotto & Aerts, 2012). E neste contexto, pode aparecer a síndrome de *Burnout*, que surge como uma reação ao estresse ocupacional crônico (Cotrim & Wagner, 2012).

Para Boechat e Ferreira (2014, p. 738), “uma das consequências crônicas do estresse ocupacional é o *Burnout*, síndrome caracterizada pela exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão, insensibilidade a quase tudo e todos e desmotivação ou insatisfação ocupacional”.

Tal ocasião tem gerado frequentemente empregados com estresse ocupacional, fenômeno que acarreta altos custos não apenas para os trabalhadores, mas também para as organizações, em função de provocar o absenteísmo, o afastamento do emprego, o aumento da rotatividade e a diminuição do índice de produtividade (Boechat & Ferreira 2014).

Perez Jauregui (2012, p. 17) aponta um caminho para entender este conflito, “a Psicologia Organizacional que é chamada a desempenhar - a partir do trabalho inter, multi e transdisciplinar - um papel significativo nas suas ações em relação à avaliação, prevenção e tratamento do estresse no trabalho no âmbito individual, grupal e institucional”.

De modo a contribuir para o avanço do conhecimento sobre o problema e embasar a elaboração de medidas preventivas, o presente estudo tem como objetivo identificar fatores preditores da síndrome de *Burnout* nos professores e técnicos administrativos do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas.

## **Síndrome de *Burnout* e o Estresse Laboral**

Desde a década de oitenta, o contexto trabalhista tem sofrido profundas mudanças, tanto no que diz respeito às questões materiais como subjetivas, influenciado pelas complexas relações existenciais humanas. De acordo com Paiva, Gomes e Helal (2015), essas alterações são fruto de uma crise mais ampla que inclui respostas como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, e conseqüentemente se refletiram nas relações de trabalho, levando ao desemprego estrutural, a precarização das condições de trabalho, além de contribuir para os desgastes da saúde física e mental.

Para compreender a dinâmica laboral em toda a sua complexidade, Schuster, Dias e Battistella, (2015) afirmam que estudos nesta área sempre buscaram estabelecer relações entre o trabalho e outras variáveis, que se desdobram aos demais aspectos de importância na vida das pessoas e da comunidade, englobando aspectos essenciais da natureza humana como: ética, valores, atitudes, motivação, comprometimento e, ainda, o significado do trabalho para os indivíduos.

Nesse ponto de vista, os estudos passaram a investigar questões sobre a influência recíproca entre o indivíduo e seu trabalho (Meireles, 2006). Em relação ao ambiente organizacional, as constantes mudanças devido à modernização, o avanço tecnológico e novos modelos de gestão e de mercado, que podem gerar preocupação e instabilidade na função ocupada na organização, já que se trata de novos conhecimentos, competências e habilidades, (Schuster, Dias, Battistella & Grohmann, 2016).

O ambiente organizacional vem passando por constantes mudanças que refletem diretamente na vida profissional dos colaboradores que precisam ter estrutura física e emocional para enfrentar os desafios do ambiente laboral. Manter o equilíbrio e a saúde nem sempre é possível devido às pressões das relações trabalhistas e do meio social. A sociedade oprime e impulsiona o indivíduo a uma carga excessiva de trabalho, e para isto, são cobrados cada vez mais a apresentarem melhores resul-

tados, tornando-se, eles próprios, vigilantes, e carrascos, de suas ações. Han (2015, pp. 46-47) explica claramente esta situação:

A sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são sociedades livres. Elas geram novas coerções. A dialética do senhor e escravo está, não em última instância, para aquela sociedade na qual cada um é livre e que seria capaz também de ter tempo livre para o lazer. Leva, ao contrário, a uma sociedade do trabalho, na qual o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho. Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos. Com isso, a exploração é possível mesmo sem senhorio.

Uma das principais consequências destes conflitos é um aumento significativo de doenças como depressão, transtornos de personalidade e a própria síndrome *Burnout*. Em particular a síndrome de *Burnout* trata-se de um fenômeno psicossocial que surge como resposta aos estressores interpessoais crônicos presentes no trabalho (Palazzo, Carlotto & Aerts, 2012).

Todas essas mudanças e transformações refletem nos colaboradores e na sua vida organizacional e, conseqüentemente pessoal, que podem desencadear tensões e desequilíbrio emocional e físico. E esse estresse organizacional, aliado a ansiedade pode resultar na síndrome conhecida como *Burnout*, definida por Schaufeli e Greenglass (2001, p. 501) “como um estado de exaustão física, emocional e mental que resulta do envolvimento de longo prazo em situações de trabalho emocionalmente exigentes”.

Para Palazzo, Carlotto e Aerts (2012) este cenário contribuiu para o surgimento de um fenômeno psicossocial, a síndrome de *Burnout*, é como uma resposta aos estressores interpessoais crônicos presentes no trabalho, principalmente quando existe excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e reconhecimento. Os mesmos autores acrescentam ainda que, em ambientes organizacionais com pouca integração entre os membros, com escassas interações interpessoais, alta frequência de conflitos, estrutura de trabalho deficiente, grupos fechados e dificuldades em realizar trabalhos em equipe, todos estes aspectos contribuem para a ocorrência do estresse crônico, sofrimento laboral e conseqüentemente a síndrome de *Burnout*.

Neste sentido, Toppinen-Tanner, Ojajarvi e Kalimo (2005) afirmam que os índices de *Burnout* podem mudar segundo variáveis indivi-

duais, contexto laboral, organização do trabalho e país. Os sintomas da síndrome de *Burnout* estão relacionados com a sensação de exaustão, insônia, cefaleia, fadiga crônica, tensão muscular, problemas cardiovasculares, depressão, ansiedade e aumento do consumo de tranquilizantes e antidepressivos (Maslach, Schaufelli & Leiter, 2001). Também está altamente associada a sentimentos de desvalia dos trabalhadores, absentéismo, rotatividade de pessoal, resultados organizacionais negativos e baixos níveis de comprometimento no trabalho (Toppinen-Tanner, Ojajärvi & Kalimo, 2005).

De acordo Ahola et al. (2006, pp. 300-301), o “*Burnout* tem sido observado cada vez com mais frequência entre os colaboradores jovens, mais do que entre aqueles com idade superior a 30 ou 40 anos. Isto foi explicado por um choque de realidade, dificuldade de socialização profissional bem-sucedida, ou um efeito do trabalhador saudável (física e emocionalmente)”.

Perez Jauregui (2012) acrescenta que o sofrimento oriundo do ambiente de trabalho, justificado muitas vezes pelo medo da exclusão trabalhista ou da desvalorização social, leva o indivíduo submergir no excesso trabalho, e este se torna exclusivamente seu mundo pessoal, levando, na maioria das vezes, a uma alienação, e, por fim, resultando no estresse do trabalho e na síndrome de *Burnout*.

Schaufeli, Leiter e Maslach (2009) informam que a partir da década de 1970 a síndrome de *Burnout* começou a ser estudada, considerando pontos críticos da experiência das pessoas com o trabalho, e que para mensurar sua presença foram desenvolvidas diversas escalas. Para Schuster et al. (2015), a escala com maior destaque e representatividade nas discussões e representações da síndrome de *Burnout* é a MBI – *Maslach Burnout Inventory* – e suas variações e os mesmos autores acrescentam ainda:

Essa escala foi desenvolvida, no início de 1980, por Maslach e Jackson, que se basearam em um modelo de três fatores para medir a exaustão emocional (sensação de estar sobrecarregado e esgotado emocional e fisicamente), o cinismo (compreendido como a dimensão interpessoal, apresenta-se como uma resposta negativa e insensível aos vários aspectos do trabalho) e a realização pessoal (auto avaliação que traz sentimentos de incompetência e falta de realização e produtividade no trabalho) (Schuster et al., 2015, p. 407).

Contrapondo Abreu, Stoll, Ramos, Baumgardt e Kristensen (2002), explicam que para o bem-estar individual no trabalho é essen-

cial o desenvolvimento nas diferentes áreas da vida humana, e para isso depende, em grande escala, dos suportes afetivos e sociais que cada um recebe durante seu percurso profissional. Os mesmos autores ainda salientam:

O **suporte afetivo** provém do relacionamento com pessoas com as quais é possível compartilhar preocupações, amarguras e esperanças, de modo que sua presença possa trazer sentimentos de segurança, conforto e confiança. O **suporte social** aplica-se ao quadro de relações gerais que se estabelecem, naturalmente, entre colegas de trabalho, vizinhos e conhecidos, o que também pode favorecer o aprofundamento de relacionamentos que, mais tarde, venham a fazer parte do suporte afetivo. (Abreu et al., p.22, 2002), [grifo nosso].

Gómez Ortiz, Perilla Toro e Hermosa Rodríguez (2015) reforçam em seus estudos que ajudar os trabalhadores a reconciliarem seu trabalho e a vida familiar são vistos, cada vez mais, como um imperativo social e econômico, e acrescentam ainda, que a capacidade de combinar o trabalho e a vida familiar com sucesso vai se tornar uma questão importante tanto para a força de trabalho quanto para o mercado, a fim de atrair e reter trabalhadores de alta qualidade.

Para Perez Jauregui (2012, p.19) um caminho para entender o conflito entre o “*peso*” do trabalho e sua relação com a saúde do trabalhador seria: “[...] o Programa de Intervenção Psicológica para desenvolver estratégias de resolução de estresse no trabalho e síndrome de *Burnout*, pois possibilitaria reativar e iluminar a chama da vitalidade de nossos projetos, ameaçados de extinção nesses sofrimentos trabalhistas”.

Perez Jauregui (2012, p.114), acrescenta ainda, que a síndrome de *Burnout* “[...] é uma experiência limite na qual a intervenção psicológica pode ter lugar, pois o **queimado** em/por trabalho experimenta os limites de suas capacidades para adaptar-se e responder aos agentes estressores”. (grifo nosso). E conclui afirmando que um Programa de intervenção dará conta se este trabalho estiver pautado nos limites e fronteiras de cada indivíduo, tendo o cuidado de escutar, prestando atenção nas diferenças pessoais, como também, nas inter-relações da vida pública e privada, tudo isso com o objetivo de buscar a integração e equilíbrio entre a identidade pessoal e laboral manifestada na saúde, bem-estar, harmonia e energia criativa.

## Aspectos Metodológicos

Para identificar os problemas que afetam a saúde dos servidores foi feita uma pesquisa bibliográfica e de campo, caracterizando-se assim, como um estudo de abordagem quali-quantitativa, pois segundo Ensslin e Vianna (2008, p.8), a pesquisa “quali-quantitativa pode ser utilizada para explorar melhor as questões pouco estruturadas, os territórios ainda não mapeados, os horizontes inexplorados, problemas que envolvem atores, contextos e processos”.

A pesquisa foi realizada no período de fevereiro a maio de 2018 e teve como objetivo identificar a síndrome de *Burnout* nos servidores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, *campus* do interior da Universidade Federal do Amazonas, no município de Humaitá / AM.

De acordo com as informações da página institucional da Universidade Federal do Amazonas, no período analisado, o IEAA possui em seu quadro de servidores um total de 83 docentes efetivos e 31 técnicos administrativos que atendem 1757 alunos de graduação e 30 alunos de pós-graduação presenciais.

### Participantes

Esta investigação obteve uma amostra de 33 servidores, sendo 23 docentes e 10 técnicos administrativos. Todos os servidores são lotados no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, unidade acadêmica pertencente à Universidade Federal do Amazonas, no município de Humaitá / AM.

### Instrumentos

Os dados foram obtidos por meio da aplicação do questionário digital, a partir da plataforma do *Google forms*, contendo 20 perguntas de Jbeili Identificação Preliminar da *Burnout*, inspirado no *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Os sujeitos avaliam a extensão com que perceberam as ocorrências dos fenômenos em análise e marcam em uma das alternativas: 1. Nunca, 2. Anualmente, 3. Mensalmente, 4. Semanalmente, 5. Diariamente.

De acordo com as respostas, calcula-se a pontuação obtida em uma escala de 0 a 100 pontos. Sendo que de 0 a 20 pontos demonstra que o respondente não possui nenhum indício de *Burnout*, de 21 a 40 pontos há a possibilidade de desenvolver *Burnout* e deve-se procurar trabalhar as recomendações de prevenção da síndrome, de 41 a 60 pon-

tos encontra-se na fase inicial de *Burnout* e recomenda-se que procure ajuda profissional para relatar os sintomas e garantir, assim, a qualidade no seu desempenho profissional e a sua qualidade de vida, de 61 a 80 pontos demonstra que a *Burnout* começa a se instalar, procure ajuda profissional para prevenir o agravamento dos sintomas, e por fim, de 81 a 100 pontos, indica que está em uma fase considerável de *Burnout*, mas esse quadro é perfeitamente reversível, deve-se procurar um profissional competente e iniciar o quanto antes o tratamento.

O questionário também abordou questões sobre cargo – docente ou técnico administrativo, gênero, idade, tempo de instituição e nível de instrução.

### **Procedimento de coleta, tratamento e análise de dados**

Os questionários digitais foram encaminhados via e-mail pessoal, institucional e grupos institucionais, por meio de link de acesso a todos os servidores do IEAA. O tratamento dos dados foi realizado parcial e automaticamente pela própria plataforma do questionário eletrônico e as escalas de pontos foram calculadas em planilha eletrônica da *Microsoft excel*.

## **Apresentação dos Resultados**

Considerando os respondentes, temos que 12 docentes são masculinos e 11 femininos. Nos técnicos administrativos, 7 são masculinos e 3 femininos. Sendo que a faixa etária do total de servidores da amostra e separadamente entre docentes e técnicos administrativos está distribuída na Tabela 1,

Tabela 1 - Faixa etária da amostra.

<i>Faixa etária</i>	<i>Total de servidores</i>	<i>Docentes</i>	<i>Técnicos Administrativos</i>
<i>De 20 a 29 anos</i>	7 / 21,2%	4 / 17,4%	3 / 30%
<i>De 30 a 39 anos</i>	13 / 39,4%	8 / 34,8%	5 / 50%
<i>De 40 a 49 anos</i>	7 / 21,2%	6 / 26,1%	1 / 10%
<i>De 50 a 60 anos</i>	6 / 18,2%	5 / 21,7%	1 / 10%
<i>Mais de 60 anos</i>	-	-	-
<b><i>Total</i></b>	<b>33 / 100%</b>	<b>23 / 100%</b>	<b>10 / 100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o nível de instrução dos respondentes, a Tabela 2 apresenta o resultado da amostra.

Tabela 2 – Nível de instrução da amostra.

<i>Nível de Instrução</i>	<i>Total de servidores</i>	<i>Docentes</i>	<i>Técnicos Administrativos</i>
<i>Ensino médio</i>	-	-	-
<i>Ensino superior</i>	4 / 12,1%	2 / 8,7%	2 / 20%
<i>Especialização</i>	5 / 15,2%	1 / 4,4%	4 / 40%
<i>Mestrado</i>	13 / 39,4%	9 / 39,1%	4 / 40%
<i>Doutorado</i>	11 / 33,3%	11 / 47,8%	-
<i>Pós-doutorado</i>	-	-	-
<b><i>Total</i></b>	<b>33 / 100%</b>	<b>23 / 100%</b>	<b>10 / 100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo de serviço na instituição está demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Tempo de serviço na instituição.

<i>Tempo de serviço</i>	<i>Total de servidores</i>	<i>Docentes</i>	<i>Técnicos Administrativos</i>
<i>Menos de 1 ano</i>	1 / 3,1%	1 / 4,3%	-
<i>De 1 a 5 anos</i>	14 / 42,4%	9 / 39,1%	5 / 50%
<i>De 5 a 10 anos</i>	11 / 33,3%	8 / 34,8%	3 / 30%
<i>Mais de 10 anos</i>	7 / 21,2%	5 / 21,8%	2 / 20%
<b><i>Total</i></b>	<b>33 / 100%</b>	<b>23 / 100%</b>	<b>10 / 100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o Inventário de *Burnout de Maslach* (MBI), os participantes apresentaram, em sua maioria, estarem na fase inicial de *Burnout*, 51,52% do total. A distribuição está apresentada na Tabela 4. Observa-se que se considerarmos as categorias separadas, docentes e técnicos administrativos, os docentes apresentam maior índice, confirmando com as pesquisas feitas na literatura disponível de que a classe docente está cada vez mais doente (Gómez Ortiz; Perilla Toro & Hermosa Rodríguez, 2015). Doenças estas adquiridas no decorrer de anos de profissão pelo excesso de trabalhos, atividades, reuniões, excesso de carga horária dentre outros (Celestino & Mascarenhas, 2011).

Por sua vez, nota-se que na classe dos técnicos administrativos, uma dispersão maior entre as fases do *Burnout*, em que o maior número de respondentes, 50%, estão com possibilidade de desenvolver a síndrome, e também encontramos que 10% encontram-se na fase considerável da doença, fase essa que demanda de tratamento imediato de um profissional competente.

Tabela 4 – Percentual das fases da Síndrome de Burnout nos participantes

<i>Fases do Burnout</i>	<i>Total de servidores</i>	<i>Docentes</i>	<i>Técnicos Administrativos</i>
<i>De 0 a 20 pontos (Nenhum indício)</i>	-	-	-
<i>De 21 a 40 pontos (Possibilidade de desenvolver)</i>	30,30%	26,09%	<b>50%</b>
<i>De 41 a 60 pontos (Fase inicial)</i>	<b>51,52%</b>	<b>56,52%</b>	30%
<i>De 61 a 80 pontos (Começa a se instalar)</i>	15,15%	17,39%	10%
<i>De 81 a 100 pontos (Fase considerável)</i>	3,03%	-	10%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao diagnosticar a existência desta síndrome na pesquisa sugere-se a gestão administrativa da Instituição a necessidade de ações e programas de prevenção à saúde dos servidores e a possibilidade de buscar coletivamente, caminhos para solução ou atenuação desta doença que muitas vezes os trabalhadores estão expostos e desconhecem o efeito nocivo em suas vidas (Celestino & Mascarenhas, 2011), pois é por meio de Programas de intervenções psicológicas, que segundo Perez Jauregui (2012, p.116), “que podemos ter perspectivas e orientações que possibilitem ações esperançosas de posicionamentos propiciadores de saúde e cuidado com as pessoas e organizações e assim possibilitar o que chamamos de projetos de vida autênticos - no meio de crises e mudanças - inflamados”.

Os resultados alcançados nesta pesquisa corroboram com os dados de outros estudos e reforçam a ideia de que identificar os preditores da síndrome de *Burnout* é uma necessidade elementar para a realização de mudanças organizacionais, e assim buscar ações que promovam a saúde do servidor público e, conseqüentemente, melhoria da qualidade dos serviços que prestam à população (Palazzo, Carlotto &

Aerts, 2012). É importante ressaltar o resultado da pesquisa realizada por meio do questionário não deve substituir o diagnóstico realizado por médico ou psicoterapeuta.

## Conclusão

A síndrome de *Burnout* surge no trabalho, principalmente quando existe excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e reconhecimento (Maslach et al., 2001). Para Maslach e Leiter (2008) uma das principais causas da sua ocorrência é a escassez de um senso de comunidade nas organizações, falta de qualidade nas interações interpessoais, conflitos constantes, falta de estrutura, grupos fechados e dificuldades no trabalho em equipe.

Entender e reconhecer a síndrome de *Burnout* como um problema de saúde individual, mas também social é primordial para a busca e promoção do desenvolvimento pessoal e organizacional saudável e equilibrado, neste sentido Maslach e Leiter (2008) esclarecem que as intervenções focalizadas apenas no indivíduo são ineficazes, sendo necessária a realização de estratégias preventivas, que atuem diretamente na organização e no ambiente de trabalho.

Considerando a proposta deste estudo verificou-se todas as fases da síndrome de *Burnout* nos servidores da instituição estudada, como o fato de que há uma amplitude muito grande nos resultados, indicando a necessidade de uma investigação mais profunda das causas dos indícios da doença e investigar os pontos críticos dentro da instituição, já que podem ocorrer casos de esgotamento crítico em contra partida a níveis mínimos.

Como limitações observa-se o fato de aplicação da pesquisa em uma única instituição e além do que, apesar que a pesquisa foi encaminhada a todos os servidores, o número de respondentes foi relativamente baixo. Para futuros estudos ficam as sugestões de aplicação em outras instituições visando a comparação dos resultados encontrados e investigar como as características de perfil dos cargos de gestão e de chefia interferem nos resultados encontrados.

Este estudo contribui para o maior conhecimento referente à síndrome de *Burnout* nos servidores públicos federais, principalmente no ambiente universitário, destacando que a enfermidade passou a ser reconhecida como acidente de trabalho em janeiro de 2022. Os resultados implicam ainda em orientações acadêmicas e organizacionais para a busca de ações preventivas e de diagnóstico de disfunções labo-

rais, contribuindo para a saúde pessoal e social, e consequentemente a melhoria do serviço prestado. Manter o ambiente laboral saudável em todos os aspectos: físico, mental e emocional é responsabilidade dos agentes que ocupam postos na administração pública prevenindo a ocorrência da síndrome de *Burnout* por configurar-se na atualidade como acidente de trabalho.

Enfim, a busca pelo o sentido da vida, do trabalho e da vida social são muitas vezes questões inquietantes, e para alguns, dramáticas e sofríveis, no entanto tentar encontrar (sozinho ou com ajuda especializada) o “*sentido do seu eu*” é vital para o equilíbrio físico e mental de cada um. Consequentemente compreender nossos limites e capacidades ajudará a prevenir e evitar doenças e síndromes. E é essa busca que muitos pesquisadores se debruçam na tentativa de tentar entender e “*escutar*” uma sociedade cada vez mais doente. A saúde é um direito de ser humano indisponível. Todos temos direito a um ambiente laboral saudável.

## Referências

- Abreu, K. L. D., Stoll, I., Ramos, L. S., Baumgardt, R. A., & Kristensen, C. H. (2002). Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 22(2), 22-29.
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsa, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Koskinen, S., & Lonnqvist, J. (2006). *Burnout in the general population - Results from the Finnish Health 2000 Study. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(1), 11-17.
- Boechat, M. Á. M., & Ferreira, M. C. (2014). Preditores individuais e organizacionais do *burnout* em servidores públicos federais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 738-750.
- Cotrim, P. S. & Wagner, L. C. (2012). Prevalência da síndrome de *burnout* em professores de uma instituição de ensino superior. *Ciência em Movimento*, 14(28), 61-69.
- Celestino, E. P. & Mascarenhas, S. A. N. (2011). A Síndrome de *Burnout* e seu Reflexo na Saúde de Professores que Atuam em Escolas Públicas de Humaitá/Amazonas. In *II Congresso Luso Brasileiro de Psicologia da Saúde e I Congresso Ibero Americano de Psicologia da Saúde*, 1, 1-12.

Ensslin, L., & Vianna, W. B. (2008). O design na pesquisa quali-quantitativa em engenharia de produção—questões epistemológicas. *Revista Produção Online*, 8(1).

Gómez Ortiz, V., Perilla Toro, L. E., & Hermosa Rodríguez, A. (2015). Moderación de la Relación Entre Tensión Laboral y Malestar de Profesores Universitarios: Papel del Conflicto y la Facilitación Entre el Trabajo y la Familia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 185-201.

Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Editora Vozes Limitada.

Maslach C, Schaufelli WB & Leiter MP. (2001). Job *burnout*. *An Rev Psychol*, 52(1), 397-422.

Maslach C & Leiter MP. (2008). Early predictors of job *burnout* and engagement. *J Appl Psychol*, 93(3), 498-512.

Meireles, I. A. d. C. (2006). O impacto das percepções de justiça organizacional sobre as vivências de prazer e sofrimento no trabalho. *Disseração de Mestrado*. Universidade Católica de Goiás.

Paiva, k. C. M., Gomes, M. A. N. & Helal, D. H. (2015). Estresse ocupacional e síndrome de *burnout*: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. *Gestão & Planejamento*, 16(3), 285-309.

Palazzo, L. S., Carlotto, M. S., & Aerts, D. R. G. C. (2012). Síndrome de *Burnout*: estudo de base populacional com servidores do setor público. *Revista de Saúde Pública*, 46(6), 1066-1073.

Perez Jauregui, I. (2012). Estrés laboral y síndrome de Burn-out: Sufrimiento y sintentido en el trabajo estrategias para abordarlos. *Psicoteca*, Buenos Aires.

Schaufeli, W. B. & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on *Burnout* and health. *Psychology & Health*, 16(5), 501- 510.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). *Burnout*: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(2-3), 204-220.

Schuster, M., Dias, V., & Battistella, L. (2015). *Burnout* e Justiça Organizacional: um estudo em servidores públicos federais. *Revista de Administração IMED*, 4(3), 330-342.

Schuster, M., Dias, V., Battistella, L., & Grohmann, M. (2016). Validação da escala MBI-GS: uma investigação general survey sobre a percepção de saúde dos colaboradores. *REGE Revista de Gestão*, 22(3),

403-416.

Toppinen-Tanner S, Ojajärvi A, Väänänen A, Kalimo R & Jäppinen P. (2005). *Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. Behav Med.* 31(1):18-27.

Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2018), *Unidades acadêmicas do interior: Humaitá*. Disponível em: <https://ufam.edu.br/unidades-academicas/interior/instituto-de-educacao-agricultura-e-ambiente-humaita>.



# **Diálogo inter e transdisciplinar entre a pedagogia histórica crítica, a educação popular e a educação indígena**

Terezinha do Socorro Lira Pereira  
Tania Suely Azevedo Brasileiro

## **Introdução**

Este capítulo buscou refletir sobre a relação dialógica e as práticas pedagógicas entre a sociedade e a educação nos seus diversos níveis de ensino. Nesse sentido, seguindo as perspectivas e concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre elas a de que não há rupturas entre o que se passa na escola e o que se passa na sociedade, nos propomos tecer diálogos na relação entre a Pedagogia Histórico Crítica, Educação Popular e a Educação para os Povos Indígenas.

O objetivo das proposições apresentadas, motivadas principalmente por discussões promovidas em aula<sup>24</sup>, é evidenciar e estabelecer relação teórica que reflete na prática sobre o entendimento da educação como um direito que não se resume nas relações econômicas, nos acordos governamentais, na escravização da mão-de obra profissional e na dissociação entre sociedade-educação-sujeito.

O viés para esta abordagem concebe a educação como uma prática ligada às realidades sociais, a cultura, aos movimentos populares, as rupturas, a contra-hegemonia, as lutas de classe, bem como contestações a toda e qualquer prática dominante que conduzem os cidadãos como sujeitos dominados, subalternos e tácitos na sociedade. Uma posição que concebe a educação como uma prática libertária e emancipadora.

Nos atentando a compreender os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógico-didáticos a partir dos quais a pedagogia histórica-crítica articula as dimensões teóricas e práticas na realização da atividade educativa<sup>25</sup> e visando estabelecer intersecção entre essa

24 Disciplina optativa Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática, oferta interinstitucional (UNICAMP; UFOPA; UFSC; UFES; UNIRIO-Extensão: UFPB, UFOPA, SINPRORJ, UNIRIO, UESB, UFSCar, UFRN, UFMS, Grupos de Estudos e Pesquisas vinculados ao HISTEDBR Nacional), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, sob responsabilidade dos Professores Dr. Anselmo Colares e Lília Colares.

25 Foi possível acompanhar as discussões da educação nas suas variadas nuances. Educação especial, artes, ensino de biologia, ensino de química, educação infantil, educação física, ciências da natureza, a concepção política da educação, além de muitos outros temas apresentados

corrente pedagógica e a proposta de Tese de doutoramento cujo objetivo principal é “*analisar a presença das epistemologias indígenas na práxis educacional na universidade*” a partir da concepção teórica a Decolonialidade, propomos fazer este diálogo inter e transdisciplinar.

Assim, relacionar a educação para os povos indígenas com as concepções da Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Popular não parece ser algo novo considerando a trajetória de lutas e reivindicação dos povos indígenas e outros grupos sociais em prol de propostas educacionais que tenham como aportes de suas reflexões as realidades sociais e a participação dos protagonistas na construção de políticas públicas, principalmente educacionais, que realmente contemplem suas necessidades, suas vivências. Uma educação popular e transformadora. O que passamos a abordar!

## **Pedagogia Histórico Crítica, Educação Popular e Educação Indígena: aproximações e distanciamentos**

As aproximações e os distanciamentos entre a Pedagogia Histórico Crítica, a Educação Popular e a Educação Indígena serão tratadas na perspectiva da relação entre educação e a sociedade e do sujeito como protagonista de seu processo sócio-histórico.

No Brasil a educação popular entendida como concepção pedagógica remonta as décadas de 50 e 60 quando os ideais democráticos se difundiram e ganharam relevância na sociedade brasileira. Sobretudo com a atuação dos movimentos de base que, posteriormente, fortaleceram e consolidaram os debates sobre essa concepção pedagógica nas décadas posteriores, conforme definem Borges, Silva e Verdério (2012, p.4):

[...] pode-se afirmar que na transição da escravatura para o trabalho assalariado já é possível apontar elementos como a luta antiescravagista, urbanização e a aglutinação populacional, a presença dos anarquistas, os indícios da organização operária, entre outros que mais tarde dariam vigor a esta concepção pedagógica, a Educação Popular.

Mais especificamente na década de 70, surge a Pedagogia Histórico Crítica com Demerval Saviani trazendo a proposição de uma concepção pedagógica que se contrapõe às teorias produtivistas e também

---

e dialogados, até a conclusão da disciplina com a apresentação do professor Demerval Saviani, que palestrou sobre perspectivas para a Pedagogia Histórico Crítica.

as teorias não - críticas. A Pedagogia Histórico Crítica ganhou protagonismo enquanto teoria pedagógica no contexto da educação, principalmente no que se refere à formação de professores, concebendo o ensino e o aprendizado como um processo construído coletivamente, seguindo uma visão crítica, na tentativa de resolução de problemas sociais, a partir da relação dialógica entre educação e sociedade e também entendendo o professor como protagonista nessa construção.

Alves, Junior e Neto (2019, p.137) assim definem a Pedagogia Histórico Crítica:

Trata-se de uma teoria pedagógica contra-hegemonica e que traz em seu bojo uma visão crítica, concreta, inspirada no materialismo histórico- dialético com vistas a transmitir aos homens os conhecimentos acumulados historicamente entendendo que a apropriação desses conhecimentos poderá contribuir para o processo de formação dos seres humanos e que deverá perpassar todo o processo de escolarização e formação do indivíduo desde à educação básica ao ensino superior.

O contexto socioeconômico brasileiro em que surgiu a Pedagogia Histórico- Crítica, marcado por crises sociais e econômicas, favoreceu a consolidação dessa corrente pedagógica crítica no cenário da educação brasileira. A situação de crise econômica no país propiciou a ampliação para novas propostas e também para reformulações. Era preciso avançar nas discussões sobre o papel da sociedade, do estado e da população sobre a educação no Brasil e refletir sobre o antagonismo na divisão das classes sociais, bem como na atuação da sociedade nas propostas educativas.

Reagir sobre o controle e a força do capital, tendo a educação como uma bandeira de luta e libertação era o que defendia a Pedagogia Histórico Crítica, além de outras correntes teóricas que acreditavam que pelos processos educacionais era possível a sociedade se libertar do poder do capital e do estado.

[...] a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como e encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa (SAVIANI, 2013, p, 26).

Reivindicar por transformações sociais em favor dos trabalhadores, das lutas de classes, da atuação da hegemonia dominante do estado

e também contra a educação tecnicista e bancária são pontos de aproximação entre a pedagogia histórico crítica e a educação popular. Contudo, nas décadas mais recentes surgiu na América Latina com o grupo de estudiosos das Epistemologias do Sul, entre eles o sociólogo Anibal Quijano. Surge o pensamento Decolonial, que tem como premissa a libertação, a emancipação, sobretudo, no campo epistemológico.

Miranda (2014, p. 72) assim destaca o pensamento Decolonial:

Processos decoloniais podem ser oportunidades podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais inter, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas. As desvantagens socioeducativas demandarão esforços e questionamentos.

As concepções críticas a respeito da educação a partir do pensamento Decolonial da Educação Popular da Pedagogia Histórico Crítica, têm provimento movimentos e reações ao formato da pedagogia tradicional e não - crítica aos problemas da educação no Brasil.

A Decolonialidade enquanto concepção teórica tem contribuído para a difusão se contrapondo as aos controles eurocêntricos e hegemônicos que se encontram difundidos na educação e em outros seguimentos da sociedade. Ainda sobre a decolonialidade, Pereira e Brasileiro (2020, p.3) ressaltam que:

As preocupações e desafios dos sistemas educacionais, tanto no Brasil como no continente Latino-Americano, visam propor modelos de educação que contemplem as diferenças culturais e as relações étnico-raciais. Os debates sobre essas preocupações tornaram-se evidentes com as mudanças epistemológicas que defendem compreender a educação com base na perspectiva da decolonialidade, concepção que ultrapassa os discursos políticos e acadêmicos

Assim, a concepção da educação popular inicialmente desenvolvida por Paulo Freire desde o ano de 1950, a Pedagogia Histórico Crítica proposta por Demerval Saviani e o pensamento Decolonial, iniciado por Quijano, apesar de parecerem estarem em campos de discussões antagônicos, evidenciam mais aproximações, principalmente no que tange ao protagonismo das classes populares, que distanciamentos. Neste sentido, Terto (2007, p. 2) defende:

A educação popular, antes de ser apenas um projeto pedagógico, é um verdadeiro método de ensino, pautado na leitura do mundo

e na análise aprofundada das relações e dos diferentes níveis de opressão, que possibilita a politização de todos os participantes do processo e, conseqüentemente, sua emancipação.

As aproximações entre as perspectivas da Pedagogia Histórico Crítica, da Educação Popular e do pensamento Decolonial, que sustenta a defesa dos direitos de grupos sociais como os indígenas, por exemplo, surgiram a partir das reivindicações de propostas pedagógicas que provam rupturas com propostas que colocam a sociedade e os grupos sociais em situação oposta à construção e interação social na proposição de políticas educacionais de cunho mais democrático.

No caso da educação indígena, torna-se difícil romper práticas tradicionais que não propõem propostas pedagógicas das quais o indígena, enquanto sujeito social, possa construir políticas das quais serão beneficiados e que evidenciem a contribuição dos saberes indígenas na construção de conhecimentos oriundos de outros contextos empíricos, de grupos sociais, culturais, bem como de identidades, narrativas míticas e fonte.

O que há em comum entre essas concepções é que elas dialogam em favor das classes populares, dos problemas da sociedade, concebem e defendem a educação como uma prática libertária e emancipadora centralizando o protagonismo nos sujeitos sociais. Essas propostas se encontram abertas a novas estratégias pedagógicas e metodológicas na relação crítica existente entre sujeito e sociedade, em contrapartida à forma de conceber as ideias reprodutivistas e dos espaços educacionais como aparelhos ideológicos do estado que controlam o sistema educacional. “Essa denominação faz parte de uma classificação desenvolvida por Saviani, na qual ele coloca as principais teorias educacionais em dois grupos: teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas” (LOPES; TERTO, 2008, p.8).

As teorias e conceitos da Pedagogia Histórico Crítica, da Educação Popular e da Educação diferenciada para os povos indígenas seguem a narrativa da relação dialética entre educação e sociedade. Veem que não há separação entre educação e sociedade. Nesse sentido, Lopes e Terto (2008, p.9) definem que:

SAVIANI vê na educação popular uma tentativa de constituição de uma espécie de Escola Nova Popular, sendo ela uma tentativa de resposta para a questão da possibilidade de a escola nova ser capaz de assim como fez com a educação das elites, aprimorar a educação das classes populares (...) assim, vemos que a educação popular

entende como necessária para a transformação social uma efetiva atuação por parte daqueles para quem ela se volta (os oprimidos).

No tocante aos direitos dos povos indígenas, a Constituição Federal do Brasil de 1988 garantiu no seu capítulo Título VIII, Capítulo VIII, o direito dos povos indígenas de manutenção de suas culturas, suas manifestações linguísticas e suas tradições, porém, passados mais de trinta anos da promulgação da constituição os direitos previstos nesse importante documento nacional ainda há muito questionamento acerca do cumprimento desses direitos previstos.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2011, p.130).

Contudo, embora as leis subsequentes à constituição também tivessem fortalecido os direitos e garantias dos povos indígenas, sobretudo, os direitos específicos à educação diferenciada, na prática ainda há muito o que se avançar para o cumprimento dos dispositivos legais já preconizados.

O processo de escolarização dos povos indígenas durante toda sua história perpassou e perpassa pelos desafios para sua consolidação enquanto política pública diferenciada, atendendo aos princípios de democratização da educação não somente no seu acesso, mas na permanência e conclusão dos processos educacionais formativos. O que se observa nas políticas governamentais é que existem lacunas nas ausências de propostas efetivas específicas para os povos indígenas, principalmente nas pautas sobre educação.

Ao longo do processo educacional dos povos indígenas houve pouca participação dos indígenas na construção de suas políticas públicas. É necessário avaliar a ausência dessa relação dialógica, considerando o que preconiza a Constituição Federal e outros documentos normativos sobre o direito dos povos de preservação da sua cultura, sua crença, sua língua materna e seus processos específicos ao serem educados.

Essa perspectiva deveria estar presente no horizonte de estratégias metodológicas do processo ensino-aprendizado nos espaços educacionais, pois, a elaboração e produção de conhecimentos se dão na inter-relação entre saberes, na qual não há hierarquização nem escalas que possam classificar conhecimentos científicos e não científicos.

Apesar da Constituição de 1988 ter reconhecido os direitos desses povos de manterem sua organização social, seus territórios e, principalmente, permitiu aos indígenas se manterem distintos na sociedade nacional, garantindo e reconhecendo suas especificidades sociais, culturais, étnicas e a promoção da igualdade entre todos, outros documentos normativos propuseram e consolidaram a legitimação desses direitos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Planos Nacionais de Educação (PNEs) e, mais recentemente, na Educação Superior, a Lei Federal nº 12.211, de 29 de agosto de 2012, que fortaleceu as Ações Afirmativas, ainda é necessário discutir a participação dos indígenas na construção das políticas públicas educacionais.

A abertura dos espaços educacionais para a inserção dos povos indígenas representa não somente um marco histórico na redemocratização da educação brasileira, mas também uma ressignificação, uma nova dinâmica, a importância de se pensar políticas, tanto na educação básica como na educação superior, para os grupos com especificidades culturais e étnicas, com novas formas de conceber a educação que proporcionou a expressão do protagonismo aos grupos que compõe a sociedade nacional.

Com a presença dos povos indígenas nos espaços escolares vimos um mosaico composto por uma diversidade biológica, cultural, territorial, de costumes e práticas fundamentais para a existência de conhecimentos que, por meio de suas gerações, têm mantido tradições, organização e preservação, proporcionando melhor interação entre ser humano e natureza e sociedade e espaço.

As formas de organização social e política dos povos indígenas carregam consigo heterogeneidades socioespaciais e socioterritoriais e diferenças locais, etnográficas, territoriais, étnicas, impossibilitando tratá-los em uma mesma categoria, pois possuem características e identidades múltipla que são construídas e preservadas historicamente, e coletivamente, definindo-os como grupos/classes sociais.

No entanto, dialogar ou propor diálogo com os saberes e com as epistemes dos povos indígenas ainda parece ser desafiador para o estado e para a sociedade não indígena, principalmente nos espaços educa-

cionais onde há certas preferências por conhecimentos privilegiados e ocidentalizados.

Teorias e práticas que representam imposições eurocêntricas, hierarquizadas e hegemônicas são categorizadas como o *colonialismo do saber*, que se sobrepõe a outras formas de produção e disseminação de conhecimento que não faça parte do contexto epistemológico eurocêntrico. Apesar das contradições, Gersem Baniwa menciona em sua obra *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*, de 2019, ter havido nos últimos anos *melhorias para o conjunto da população, especialmente a população mais pobre, incluindo os povos indígenas*.

Ao longo dos anos as lutas dos movimentos sociais em defesa de propostas educacionais contra-hegemônicas, que sigam perspectivas fundamentadas nas vivências coletivas e formações de organização, no caso dos povos indígenas saberes ancestrais, têm ganhado força, sobretudo no campo epistemológico. Tem se expandido e refletido entre pesquisadores, escritores e defensores da educação emancipadora capaz de transformar os espaços e as concepções educacionais, como defende Gama (2015, p. 20)

[...] urge o desenvolvimeo e a prática de proposições formativas contra- hegemônicas, centradas no conhecimento científico, na elevação do padrão cultural dos trabalhadores. Proposições que pautem uma formação que se coloque “[...] a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos.

A perspectiva de reivindicação da educação popular encontra aporte na Pedagogia Histórico Crítica com proposições que vão ao encontro às concepções e formação critico-social, aos debates e reflexões pedagógicos divergentes do contexto educacional hegemônico e dominante, ora vigente no Brasil. Assim, seguindo as tendências de críticas no contexto da educação brasileira, de novas formações, surge a Pedagogia Histórico Crítica descrita pelo propositor dessa teoria, Demerval Saviani, como *uma pedagogia que se situa no quadro das tendências da educação brasileira*.

Romper as barreiras coloniais ainda existente nos processos educacionais do país não é uma pratica fácil considerando o modelo educacional construído historicamente, que excluiu processos formativos baseados em aspectos sociais, raciais, culturais e étnicos. No entanto, tendências e correntes pedagógicas como a Pedagogia Histórico Crítica

e a decolonialidade, por exemplo, têm apresentado propostas e reflexões que buscam compreender a educação e os currículos educacionais como processos construídos coletivamente, dinâmicos, com rupturas de modelos tecnocráticos, dominantes, reprodutivistas, autoritários, que colocam a sociedade em situação de subalternidade.

[...] a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa (SAVIANI, 2013, p.26).

Nos ordenamentos da sociedade capitalista, que tem como base de sustentação o capital, a educação ganha protagonismo e se torna um viés de formação, informação e orientação sobre processos de escravidão dos donos do capital. É nessa perspectiva que deve ser pensada a educação para os povos indígenas. Não como propor políticas educacionais sem considerar a relação dos povos com as lutas e processos formativos construídos coletivamente.

Muitas políticas indigenistas propostas pelos governos não são articuladas com o movimento indígena antes de serem implementadas. Não seguem a lógica de formação e concepção educacional dos povos indígenas. Para eles, a educação é um processo que está relacionado com a cultura, ao costume, a aspectos linguísticos e a organização social.

Segundo Gersen Baniwa (2019, p. 15), a Constituição reconhece as especificidades dos povos indígenas: “As línguas, as pedagogias indígenas e os processos educativos próprios que justificam a necessidade de instrumentos de avaliação próprios e diferenciados, mas que os sistemas de ensino se negam a cumprir”. Contudo, a falta de cumprimento, sobretudo dos governantes, impossibilita o avanço na construção de processos dialógicos, participativos, bem como ações e projetos que sejam integradores, capazes que cumprir seu papel social.

Historicamente convivemos com a colonialidade e a subalternidades de saberes e narrativas. Negações principalmente no que se refere à atuação dos grupos sociais nas políticas das quais são beneficiados. Imposições hierárquicas que desconsideram conhecimentos e contribuições populares que não são reconhecidos, que “invisibilizam” a participação dos sujeitos sociais na construção dos modelos educacionais como propostas para o processo formativo do ensino e da aprendizagem.

No tocante à educação para os indígenas que tiveram seu processo escolar iniciado com a alfabetização por meio da catequização, sob a responsabilidade das missões religiosas católicas, na segunda metade do século XVI, com a concepção dominante de que os indígenas precisavam ser preparados para se adaptarem à sociedade colonial vigente, promover rupturas e novas propostas para a educação desses grupos ainda é um grande desafio na sociedade contemporânea.

De acordo com Pereira e Brasileiro (2016, p. 15):

Do ponto de vista da Antropologia, destaca-se que os povos indígenas sempre conviveram em uma relação de conflito com a sociedade considerada nacional. A relação existente era a de dois mundos antagônicos, separados por duas sociedades diferentes. De um lado, um povo considerado agente colonizador; de outro lado, os índios. A tentativa de inclusão e inserção dos índios na sociedade dos não índios foi marcada por dificuldades enfrentadas pelos índios ao serem inseridos em uma sociedade da qual não faziam parte e com extremas desigualdades.

Na história do Brasil, os povos indígenas eram povos que viviam sempre em conflito com a sociedade nacional, por isso viviam em posição de isolamento, sobretudo, das propostas educacionais. Estavam sempre em condição antagônica. De um lado, o colonizador, de outro lado eles, os indígenas. Aos poucos foram criadas as tentativas de inclusão e inserção dos índios na sociedade dos não – índios. Foi um processo de desrespeito com as culturas, saberes e a História desses povos ao serem inseridos em uma sociedade desigual e unilateral, a qual suas histórias e trajetórias não faziam parte.

Em poucos momentos na história do país deu-se oportunidade para a participação dos indígenas na construção das políticas públicas. Os governos e estados escravocratas sempre deixaram os povos à margem da construção coletiva. Os momentos da atuação desses grupos, principalmente na trajetória educação no país, revelam o descaso com a participação popular nas políticas.

Secchi (2007, p. 16) classificou em quatro períodos a atuação indígena nos processos educacionais:

a) Período de exclusão indígena: é um período de exclusão dos índios das políticas públicas. Nesse momento, atuavam em favor dos índios o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional dos Índios (FUNAI), esta última estava iniciando sua atuação. Esses dois órgãos raramente se envolviam em iniciativas voltadas para as comunidades indígenas. A única preocupação com os in-

dígenas era sua localização geográfica e a identificação da grande diversidade cultural existente. A participação dos índios se dava marginalmente como observadores ou prestadores de serviços.

b) Período de inclusão compulsória (décadas de 1970 e 1980): esse momento é representado por um conjunto de iniciativas que teve como objetivo a integração nacional e o desenvolvimento do Centro-Oeste e da Amazônia.

c) Inclusão solidária (década de 1990): esta fase apresenta duas características: uma que é marcada pela tentativa de inclusão das sociedades indígenas no âmbito das políticas públicas voltadas às “populações desassistidas” representadas por políticas assistenciais que visavam à participação do índio na sociedade. Outra que representava uma busca dos valores étnicos, culturais e de cidadania dos povos indígenas.

d) Protagonismo indígena: trata-se do período atual que se projeta para o futuro e que tem o seu nascedouro no próprio movimento indígena e nas instituições apoiadoras. Esse momento concebe as políticas públicas como partes integrantes do Plano de Vida de um povo ou de uma comunidade. Consideram-se os projetos educacionais e de desenvolvimento em seus múltiplos aspectos e supõe a participação indígena em todas as suas fases: definição das prioridades, elaboração, busca de financiadores, planejamento e administração dos recursos e das ações, acompanhamento, avaliação, registros

Embora tenha havido um período de participação dos povos indígenas nas políticas públicas, como observamos anteriormente, houve pouco avanço até nos dias atuais. Especificamente no que se refere aos componentes curriculares, às propostas de educação diferenciada e a formação de professores indígenas para atuarem como professores indígenas em suas aldeias.

Ainda sobre as propostas educacionais, Pereira e Brasileiro (2021, p.15) assim descrevem:

Os desafios do processo histórico da educação indígena passam pela inserção de rearranjos curriculares e pedagógicos na tentativa de inclusão do indígena nas propostas e nos modelos educacionais que historicamente desconsideraram as diferenças e as particularidades desses povos, prática que percorreu toda a educação básica e também o ensino superior na atualidade.

Assim, entre as propostas defendidas pelas correntes teóricas, principalmente a partir da perspectiva decolonial, defendem Currículos

que pedagogias e metodologias pensadas para as relações étnico-raciais, para os povos indígenas, pois não há como negar que as diversidades culturais trazem para as propostas e para os espaços educacionais uma riqueza de aprendizados em razão de suas particularidades. Esses elementos são considerados a força motriz da diversidade cultural para ganhar espaço, na educação e nos currículos educacionais.

Pereira (2017, p. 29), no seu trabalho de mestrado<sup>26</sup> sobre o acesso dos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará, defende que:

[...] propostas para uma educação emancipadora, que considere as diversidades étnicas e culturais existentes nos ambientes educacionais e valorize a cultura popular, surgiram outras concepções para uma educação tomando por base a interculturalidade e a multiculturalidade. Esses conceitos dialogam com as propostas do *pensamento decolonial* ao adotar novos currículos educacionais que promovam o respeito e que sejam capazes de proporcionar uma reflexão crítica da prática docente e das epistemologias construídas.

A concepção de exclusão do “outro” nas propostas educacionais tem um processo histórico, entretanto, torna-se evidente nas formulações mais recentes com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais incorporaram a pluralidade como um tema transversal para serem trabalhados nos espaços educacionais. O mais difícil foi verificar nas páginas iniciais desse documento o reconhecimento da concepção equivocada sobre a imagem criada do Brasil como um país homogêneo, que não consegue lidar com a sua heterogeneidade populacional.

## **Considerações finais**

E nessa compreensão de diálogo entre correntes teóricas que defendam a participação popular nas políticas públicas, principalmente nas políticas educacionais, que vimos a possibilidade de propor uma reflexão teórica entre as concepções da Pedagogia Histórico Crítica, a Educação Popular e a Educação indígena com aporte na perspectiva Decolonial.

Embora difundidas em tempos históricos, sociais e políticos diferentes, a Pedagogia Histórico Crítica, a Educação Popular e a Decolonialidade interagem teoricamente na perspectiva da educação como

---

26 Orientado pela Professora doutora Tania Suely Azevedo Brasileiro.

proposta emancipadora, libertária, crítica, assim como realizam críticas à atuação do capital e do estado nas propostas educativas.

Apesar da Pedagogia Histórico Crítica não centralizar seus enfoques críticos na educação indígena, talvez este seja um dos distanciamentos entre as teorias, já na perspectiva da Educação Popular como foi perceptível, em alguns escritos existe essa relação entre as prospecções críticas dessa teoria com a decolonialidade.

As convergências entre as três correntes teóricas pautam-se na defesa da atuação popular e nas lutas de classe como processo libertário em uma sociedade dominada e controlada por interesses financeiros e negociações governamentais.

O rompimento de processos de colonização que utilizam o poder econômico para imergir na sociedade é uma luta histórica, sobretudo, dos grupos sociais. É um processo que caminha paralelamente à história do Brasil. Algumas conquistas que os grupos sociais conseguiram e que atualmente estão registrados nos documentos normativos vêm desse processo de luta.

O efeito do Brasil como um país colonial ainda resiste e encontra-se presente nas concepções vigentes e em alguns documentos normativos quando exclui os grupos sociais e inclui “sujeitos financeiros” dos processos construtivos que nortearão as políticas públicas do país. Os interesses das camadas dominantes estão sempre articulados aos interesses do capital. Nessa lógica, não cabe para eles dialogar com as camadas populares, desprovida de poder político e econômico.

Mantê-los subalternos é interessante para a camada dominante, dessa forma, propor políticas que levem o cidadão a reflexões críticas não se torna atrativas. Em prol de uma educação crítica que vai de encontro aos grandes interesses econômicos que financiam a educação e, na sua maioria, formam sujeitos tácitos e conformados com sua condição social na sociedade.

Não é por acaso o que comumente ocorreu e ocorre com as políticas públicas que são implementadas sem a participação da sociedade antes de sua formulação. Isto reflete a estrutura colonial, dominante e conservadora que conduz, principalmente, a educação no país, que não contribui para as transformações sociais e de classe.

Nesse sentido, torna-se fundamental difundir nos espaços educacionais concepções teóricas como a Pedagogia Histórico Crítica, a Educação Popular e o Pensamento Decolonial como correntes propositoras de reflexões que na prática poderão fortalecer a importância da Educação para processos emancipatórios, libertadores e contra-hegêmicos frente às camadas dominantes.

## Referências

ALVES, J.S. JUNIOR. A.L.M. NETO.L.B. **Trajetória da Pedagogia Histórico- Crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica dos professores.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 11, n. 3, p. 136-148, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32172/20925>. Acesso: Julho/2021.

BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos.** 1ª. Ed. Rio de Janeiro. **Mórmula, Laced, 2019.**

GAMA, C. N. **Curricular principles grounded in historical-critical pedagogy: the in the academic production of Dermeval Saviani.** 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

GRUPIONI, L. D.B. **Do nacional ao local, do federal ao estadual:** as leis e a Educação Escolar Indígena, 2002. Ministério da Educação- MEC. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf). Acesso: 2021.

LOPES.I.S.V. TERTO. J.D. **Educação Popular e Pedagogia Histórico-Crítica:** distanciamentos e aproximações. XXI EREDE/ERAJU. 20 anos de Constituição: parabéns! Por quê? Disponível: <https://docplayer.com.br/5403885-Educacao-popular-e-pedagogia-historico-critica-distanciamentos-e-aproximacoes.html>. Acesso: julho/2021.

MIRANDA, C. **Pedagogias Decoloniais: práticas insurgências de resistir (re) existir.** Equador, 2013. Disponível: <file:///C:/Users/TEREZI~1/AppData/Local/Temp/19866-Texto%20do%20artigo-80893-2-10-20190715.pdf>. Acesso: julho/2021.

PEREIRA, T. S. L.; BRASILEIRO, Tania S. A. **Educação superior indígena na universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): um olhar pedagógico pós-colonial a partir das perspectivas inter e multicultural.** *Brazilian Journal of Development*, v. 6, p. 90728-90741, 2020.

PEREIRA, T. S. L.; BRASILEIRO, Tania S. A. **O processo seletivo especial da Universidade Federal do Oeste do Pará: uma polícia afirmativa para os indígenas** 1. ed. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. v. 1. 281p.

PEREIRA, T. S. L.; BRASILEIRO, Tania S. A. **Políticas Públicas Educacionais e Escolarização Indígena.** *Revista Educação e Emancipa-*

ção, v. 9, p. 218-250, 2016.

PEREIRA, T.S. **OS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: REALIDADE E PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2010-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. 247p., 2017.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico Crítica, as Lutas de classe e a Educação Escola. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. **Conferência da Abertura da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel, 23 de outubro de 2013. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>, Acesso: julho/2021.

SECCHI, D. Autonomia e protagonismo indígena nas políticas públicas. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S.; KARIM, T. M. (orgs.). **CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015,

TERTO, J. D. **Uma abordagem da educação popular em Direitos Humanos no Programa de Assessoria Jurídica Estudantil**. SEMINÁRIO FINAL DO PROGRAMA ALFA Human Rights Facing Security /III Encontro Anual da ANDHEP/IV Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, João Pessoa, PB, 2007. (Comunicação científica). Disponível: <http://www.andhep.org.br> › anais do III encontro. Acesso: junho/2021.



# O ensino remoto e a precarização do ensino no projeto aula em casa do Estado do Amazonas

Victor Amaral Magalhães<sup>27</sup>  
Ângela Maria G. de Oliveira<sup>28</sup>

## Considerações iniciais

Ao tratar, neste texto, do processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, na Escola Estadual Álvaro Maia, no município de Humaitá-AM, buscamos evidenciar os desafios enfrentados pela comunidade escolar para dar prosseguimento as atividades escolares dos anos letivos de 2020-2021 e que suscitaram amplas reflexões a todos aqueles que faziam parte desta realidade e que acabaram sendo afetados direta ou indiretamente por este problema global.

As reflexões serão orientadas a partir do problema de pesquisa: quais foram as estratégias utilizadas pelos professores, no ensino remoto, durante o regime especial de aulas não presenciais no período pandêmico 2020-2021 em uma escola pública estadual de Humaitá-AM? E o objetivo geral para este texto será um dos objetivos específicos de uma dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida por este autor: Analisar como ocorreu a aplicação do ensino remoto.

Os dados teóricos apresentados aqui são resultado de pesquisas bibliográficas desenvolvidas no âmbito acadêmico para compor o referencial teórico da dissertação de mestrado e que alimentaram a redação de uma seção deste trabalho é um recorte da realidade da pesquisa que estará sendo evidenciada para dar voz a outros agentes que enfrentaram também os desafios dessa modalidade de ensino. Este texto terá uma abordagem qualitativa “o pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (SANTOS FILHO, 2007. p. 43) e tentaremos então compreender um pouco desses significados que foram postos todos.

## O ensino remoto e a precarização do ensino

Em 20/03/2020 a classe docente do estado do Amazonas recebeu orientações para paralisar as atividades presenciais em todas as escolas

---

27 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades a UFAM/IEAA. Docente da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SE-DUC/AM).

28 Professora na Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades a UFAM/IEAA

do estado conforme Decreto Estadual nº 42.061, de 16 de março de 2020 e muito rapidamente o Governo do Estado do Amazonas através da Secretaria de Educação (SEDUC) em 23/03/2020 “Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime especial de aulas não presenciais para a Educação Básica, como medida preventiva à disseminação do COVID-19” através da Portaria GS nº 311, de 20 de março de 2020 instituindo o Projeto Aula em Casa<sup>29</sup> como forma de dar prosseguimento ao ano letivo corrente e com isso proporcionar uma relativa segurança aos estudantes da rede de ensino e, onde, a figura do professor, precisou reinventar toda a sua prática pedagógica para atuar nesse momento tão sensível ao qual atravessamos “na Educação *on-line*, o docente atua como um facilitador entre o aluno e o conhecimento por meio da adoção das tecnologias digitais e suas implementações, mas também por intermédio de processos pedagógicos diferenciados e assertivos” (DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2021. p. 5).

Apesar de atravessarmos uma pandemia, de termos que cessar o convívio social, de trabalho, alguma medida deveria ser tomada para que não houvesse tanto prejuízo aos estudantes e a continuação das atividades escolares/acadêmicas “nesse contexto, os lares e as famílias foram requisitados, mais do que antes, como extensão da escola e dos professores” (ARRUDA, 2021. p. 4), a solução para esse problema foi lançar mão de uma modalidade de ensino que uma parcela da população já utilizava, o ensino remoto. A utilização dessa modalidade de ensino evidenciou uma série de benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, no entanto, trouxe à tona de forma bem escancarada, os diversos problemas que grande parte das famílias brasileiras vivenciam em seu cotidiano em tempos normais

Primeiro, as desigualdades que essa modalidade de ensino expõe e amplifica: alunos de baixa renda, atendidos por programas sociais, e que provavelmente não dispunham de sinal de internet de qualidade ou equipamento tecnológico adequado; segundo, porque os discentes estavam acostumados à modalidade de ensino totalmente presencial, inclusive os próprios docentes teriam que aprender novas formas de ensinar e de colocar em movimento diferentes conteúdos curriculares com a mediação tecnológica. (DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2021. p. 3)

---

29 O Projeto Aula em Casa é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) que em função da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (COVID-19), objetivam disponibilizar à comunidade escolar conteúdos didáticos pedagógicos para possibilitar a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial.

Não é possível apontar, aqui, com certeza, e nem é esse o objetivo, mostrar qual a parcela de nossa população que não possui meio algum para se inserir na era digital sem um estudo adequado embasando tal afirmação, como no caso da realidade da Escola Estadual Álvaro Maia. No entanto, é notório que há muitas pessoas que infelizmente estão à margem da sociedade digital e isso teve consequências diretas da não participação dos alunos da escola nas aulas, no ensino remoto, “Essas tecnologias podem chegar por meio das políticas públicas, e condições para que os estudantes tenham acesso a esta modalidade de ensino, com a mínima qualidade requerida (VELANGA; PEREIRA; MOREIRA, 2020. p. 60).

Com o isolamento social houve uma mudança, abrupta, na modalidade de ensino, mas não foi feito nenhum levantamento antes para saber se os estudantes e suas famílias conseguiriam acompanhar essa mudança do cenário presencial para o cenário virtual o que acabou deixando muitos alunos de fora do ensino remoto e conseqüentemente do processo de ensino e aprendizagem “a exclusão é uma das faces mais cruéis da desigualdade social; tem início nas diferenças e disparidades econômicas, mas se estende a outras esferas, como a educacional, cultural, digital etc”. (ARRUDA, 2021. p. 6). Essa exclusão digital evidenciou o abismo existente em nossa realidade concreta, experienciada nesse momento de crise, essa foi a face cruel para muitos de nossos estudantes que acabaram inflando o índice de evasão/abandono justamente por não possuírem os meios necessários que ora era solicitado a eles para a execução de suas atividades cotidianas.

A aquisição dos equipamentos/dispositivos tecnológicos tem sido um dos temas mais discutido pelas narrativas, a respeito do assunto que envolve o ERE, pois nem todos os alunos possuem equipamentos tecnológicos, como também, pode-se dizer, nem todos os professores, ocasionando e/ou intensificando a desigualdade do acesso ao ensino, por essa nova forma adotada. (SANTOS; SILVA, 2021. p. 245)

O grande desafio para o ensino nesses moldes, na região sul do Amazonas, era justamente que os nossos estudantes tivessem a sua disposição em seus respectivos lares os aparatos tecnológicos necessários (notebook/desktop, smarthphone, tablet, internet e etc.) para dar continuidade a sua rotina de estudos que já era intensa e cheia de nuances, como direitos conferidos em diversos dispositivos legais que asseguram a todos os estudantes o direito a educação gratuita e de qualidade e infelizmente esse desafio não foi superado por essa

parcela de estudantes, nessa mesma esteira tecnológica também temos os materiais didáticos produzidos e distribuídos pelo sistema de ensino aos alunos, todos em formato digital o que não favorecia aqueles alunos que estavam de fora do projeto aula em casa.

Além desses contratempos logísticos mencionados anteriormente, os alunos não contavam mais com alguém que intermediasse diretamente esse processo de interação com o conhecimento como tinham na escola, os seus professores, essa responsabilidade foi transferida, por hora, e ficou a cargo das famílias e dos próprios alunos, essa realidade que esses alunos enfrentaram era bem diferente e nesse sentido o Projeto Aula em Casa não teve o alcance esperado devido a essa falta dos meios logísticos necessários para que esses estudantes se incluíssem dentro do projeto o que acabou fazendo com que muitos alunos ficassem de fora das aulas e atividades que eram todas virtuais, *on line*.

É assim que apresentamos essa reflexão, esse recorte da realidade apontada, e é dentro desta perspectiva que “a escola foi transportada para os lares e que, “agora”, os novos professores são os pais e responsáveis” (ARRUDA, 2021. p. 4) e assim a responsabilidade foi transferida, por hora, para pessoas que muitas vezes não tiveram a instrumentalização necessária específica para essa atividade e que ainda estão a muito tempo longe da escola e não tem como ajudá-los com as atividades escolares. “As alternativas de ERE<sup>30</sup> promovidas durante a pandemia da COVID-19 são estratégias temporárias e excepcionais que demandaram de professores, alunos e famílias um novo modus operandi de relações” (ARRUDA, 2021. p. 5).

No parágrafo anterior vimos o novo modus operandi de relações que os sujeitos que que vivenciaram o ensino remoto enfrentaram então a partir dessa experiência podemos refletir sobre o processo de formação dos docentes como forma de mitigar, de certo modo, a complementação dessa formação inicial, visto que a inserção pedagógica de tecnologia em sala de aula demanda tempo e outras estratégias de ensino que não foram contempladas nessa formação inicial. Ano após ano o conceito “formação de professores” sofre a influência de diversos fatores tanto internos quanto fatores externos a práxis, assim como também a influencia, e é nessa dinâmica reflexiva que são retomados os debates e as discussões acerca das questões metodológicas e epistemológicas que devem nortear o desenvolvimento dos saberes educacionais marcados pelos contextos social, político e econômico característicos de cada região e de um dado momento histórico-científico, acentuado pelo contexto da pandemia.

---

30 Ensino Remoto Emergencial

De acordo com Oliveira (2021. p. 234) “o contexto da pandemia da COVID-19 afetou a dinâmica das escolas, impactou o processo de ensino-aprendizagem e acirrou a discussão sobre a necessidade de formação continuada de docentes”, alicerçando as reflexões que passarão a constar no rol de atribuições para os futuros docentes “houve uma transferência da interação humana para a interação digital, na qual tudo depende do ambiente virtual. A maioria dos docentes não estavam preparados para esse sistema de ensino aprendizagem digital” (NOBRE, 2021. p. 3) por uma série de questões já evidenciadas é necessário que os resultados e reflexões desses debates sejam tornados públicos e difundidos no meio social porque “o ensino a distância veio para ficar, em todos os níveis, trouxe uma nova realidade diante das novas tecnologias e da necessidade da atualização dos professores” (VELANGA; PEREIRA; MOREIRA, 2020. p. 60).

### **3. Transformações proporcionadas pelo conhecimento**

Antes do advento da escrita todo o conhecimento humano construído era repassado as gerações futuras de forma verbalizada, oralmente, e por figuras específicas, com o advento da imprensa o livro passou a ser uma poderosa ferramenta de conhecimento utilizada para expor as ideias e o pensamento das pessoas de forma mais ampla, o que potencializou a busca insaciável dos seres humanos pelo conhecimento.

Nessa sociedade do século XXI, os padrões de ensino conhecidos passaram por transformações que estão alterando e dando lugar a novas formas de troca e acesso a diferentes tipos de informações, de modo que a escola não é mais o único espaço de aquisição de informações e conhecimentos. Tal alteração é característica significativa da inserção das novas tecnologias ao ensino. Além da disponibilidade desses novos recursos, a facilidade de acesso fez com que equipamentos e produtos de alta tecnologia, antes restritos a uma pequena parcela da população, pudessem ser popularizados e difundidos entre diversos segmentos da sociedade. (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020. p. 105)

O século XXI vem imprimindo uma nova dinâmica na forma que se relacionam escola e o conhecimento escolar, pela maneira como são trabalhados esses conhecimentos, pela popularização das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação no seio da sociedade e sua inserção no meio educacional, “em face dos desafios que a pandemia da COVID-19 trouxe, principalmente com o uso de diferentes interfaces e

recursos educacionais e digitais” (KNUPPEL; HORST; ECKSTEIN; ANCIUTTI, 2021. p. 1), mudanças ocorreram não somente no formato do ensino, de um lado, como também na aprendizagem, de outro, no entanto, a maneira como essas mudanças foram impostas a todos nós em decorrência desse momento de paralisação de todas atividades presenciais em consequência a pandemia é que repercutiram essa transição.

Apesar das inúmeras vantagens de sua utilização, a tecnologia disponível também tem imposto determinadas dificuldades aos docentes e discentes, principalmente quando, de forma abrupta, torna-se obrigatória e meio único e exclusivo de ensino, como foi o caso decorrente da necessidade de isolamento social causada pela COVID-19 (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020. p. 104)

As vantagens da utilização de tecnologia aplicada ao processo pedagógico podem ser listadas aqui e constam num rol muito amplo para o processo de ensino e aprendizagem, porém, as dificuldades que tanto os docentes quanto os discentes encontraram no momento de incorporação impuseram também um amplo rol que inviabilizava o mesmo processo de ensino e aprendizagem e sem as garantias de uma recuperação paralelamente a esse evento, afinal, a falta dessas condições se estendiam em um campo muito maior que os limites de uma sala de aula, onde os estudantes, em seus lares, ilosolados do convívio social, perderam seu contato com o mundo e não lhes foi ofertada a mínima possibilidade de prosseguirem acompanhando a rotina das aulas e atividades escolares.

“Diferente de outras pandemias do passado, a da COVID-19 ocorre num contexto em que as TIC’s<sup>31</sup> e a *internet* estão disseminadas de forma ampla, desde as camadas sociais privilegiadas até as mais vulneráveis economicamente” (ARRUDA, 2021. p. 5) esse é o cenário do qual tratam as aspirações do que encaramos como domínio dos saberes da atualidade e de uma incorporação necessária a prática docente, o uso de outras metodologias, denominadas ativas, “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica” (KNUPPEL; HORST; ECKSTEIN; ANCIUTTI, 2021. p. 7) essa combinação metodológica e ferramentas digitais possibilitaram ao processo de ensino e de aprendizagem uma remodelagem aos seus processos de interação que não acompanhavam a era digital e o momento crítico propiciou isso “o trabalho pedagógico

---

31 Tecnologias de Informação e Comunicação

do professor se reveste de uma dimensão ampliada, pois além da produção e organização do conteúdo, há a necessidade de se ter conhecimento dos pressupostos de uma educação digital” (KNUPPEL; HORST; ECKSTEIN; ANCIUTTI, 2021. p. 8).

As relações de ensino estão baseadas na troca de experiências em ambientes formatados para esse fim, no nosso caso, as instituições de ensino, de todos os níveis, que comportam as pessoas com a intenção de formação e esse problema sanitário global ocasionou também essa mudança, uma inversão desses lugares específicos, que antes eram as escolas e universidades, agora são os lares. A interrupção das atividades em decorrência do isolamento social fez com que as pessoas ficassem em casa em *home office*, com aulas on line e etc. dividindo os mesmos horários, os mesmos espaços e equipamentos que normalmente não estariam o que causou um acúmulo de tarefas domésticas (BRAGA; PEREIRA, 2021) para os pais que também assumiram o papel dos docentes na educação de seus filhos no ensino *on line* e isso acabou interferindo no processo uma vez que a maioria não estava preparada para assumir essa função ou tinha que dividir seu tempo de trabalho com esse fim, de ser o orientador, a ponte entre o educando e o conhecimento escolar sistematizado o que ocasionou em estresse de pais e responsáveis com os alunos e sua rotina.

#### **4. O projeto Aula em Casa no estado do Amazonas**

A iniciativa do Governo do Estado do Amazonas e da Secretaria de Educação do Amazonas quando implementaram o projeto Aula em Casa tinham como foco possibilitar a rede de ensino de todo o estado a continuação de suas atividades letivas nos anos de 2020-2021, período pandêmico, de distanciamento social, foi visto como uma boa estratégia do sistema para que os milhares de estudantes matriculados pudessem prosseguir “normalmente” com o seu processo de escolarização e, assim, que não houvessem grandes prejuízos pelo fato de ficarem afastados das escolas, modelo tradicional, no ensino regular.

A novidade, para nós, na região sul do estado, nessa nova modalidade de ensino, era o uso intensivo de recursos tecnológicos de comunicação que antes estavam restritos ao campo do entretenimento e nesse momento seriam utilizados exclusivamente para a prática educativa incorporada ao cotidiano de docentes e discentes, no entanto, o estado e a secretaria de educação não previram e não tomaram medidas, *a priori*,

para minimizar o problema do acesso a internet tanto dos alunos quanto dos professores que tiveram que arcar com mais esses custos para cumprir com as suas obrigações diárias, fator esse que foi um grande empecilho para muitos alunos e suas famílias que tiveram suas necessidades educacionais frustradas pela impossibilidade de acesso a um ponto de internet de qualidade já que a continuidade das atividades escolares era exclusivamente por meio digital, deixando a margem do processo de ensino e aprendizagem esses alunos.

O cotidiano das pessoas foi completamente modificado em função do uso extensivo de instrumentos tecnológicos como *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e etc., sobretudo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC's<sup>32</sup> “hoje na era digital, a maioria das pessoas não conseguem mais viver sem o aparelho celular, para manter-se conectado às redes sociais, informar-se das notícias” (MONTEIRO, 2020) e que até pouco tempo atrás seu uso não era permitido em diversas instituições públicas dentre eles, a escola “as tecnologias têm se inserido, também, nos espaços escolares e se destacado como relevantes ferramentas no processo de organização e aplicação metodológica” (SOUZA, 2021. p. 34) o que é preciso agora é rever essas proibições e estimular o uso pedagógico desses instrumentos

A sociedade atual está imersa no universo tecnológico, exigindo de diferentes segmentos e profissionais adaptação a essa nova realidade. Os professores precisam acompanhar esse movimento, reconhecendo que a aprendizagem não pode mais se deter a métodos tradicionais, que devem ser ressignificados pelo uso pedagógico dos recursos tecnológicos em sala de aula. (GONÇALVES; ALMEIDA; SILVEIRA, 2021. p. 2)

A princípio é necessário que os profissionais da educação compreendam que a realidade ao qual seus alunos estão inseridos não é a mesma de sua criação/formação o que inside diretamente em sua atuação em sala de aula daí a importância da atualização constante, da formação continuada para que os docentes se incluam nesse movimento de adaptação a novas realidades em que os métodos tradicionais conflitam com novas abordagens e a aprendizagem, nesse sentido, precisa ser ressignificada buscando convergir com esse uso pedagógico dos diversos recursos tecnológicos a disposição.

“Essa nova dinâmica desafia a escola e os professores a utilizar as tecnologias da comunicação e da informação formando uma teia co-

---

32 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

municacional educativa” (ARRUDA, 2021. p. 6) na tentativa de minimizar os impactos do isolamento social sobre os estudantes os sistemas de ensino fizeram uso de plataformas de aprendizagem denominadas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como estratégia para continuar as atividades escolares do ano letivo e uma aparente normalidade do processo de ensino “as instituições públicas de Ensino Superior, a fim de manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão, fortaleceram ou adotaram – no caso daquelas que até o momento da pandemia não utilizavam os recursos on-line” (SILVA; COSTA; MATEUS; OLIVEIRA; TRUQUETE, 2021).

Esse momento singular que vivenciamos fomos bombardeados por uma enxurrada de termos utilizados para designar o tipo de mecanismos pedagógicos utilizados pelos sistemas de ensino que dariam continuidade as atividades escolares em outro formato então temos como exemplo **Práticas pedagógicas remotas** no Pará, **Regime especial de ensino** na Paraíba, **Educação a Distância** no Paraná, **Estudos e atividades não presenciais** em Pernambuco, **Regime especial de aulas não presenciais** no Amazonas e que esses termos estão mais associados a organizações externas do que as opções pedagógicas e que denotam interesses de um grupo social sobre outro (WILL; CERNY; ESPÍNDOLA; LOTTERMANN, 2021).

Essa foi a nova dinâmica que estudantes e professores da rede pública estadual de ensino do Amazonas enfrentaram no seu dia-a-dia durante o isolamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus, uso intensivo de aparatos tecnológicos digitais aplicados ao processo de ensino e aprendizagem, onde aqueles com um poder aquisitivo melhor participaram do processo de aulas e atividades on line apesar de todos os problemas já mencionados anteriormente e a evasão de grande parte dos estudantes justamente por não possuírem um poder aquisitivo que pudessem arcar com a compra de equipamentos e planos de internet para sua conexão.

## **Considerações finais**

Considerando as experiências vivenciadas durante o regime especial de aulas não presenciais o chamado, ensino remoto, podemos observar que, para algumas famílias, essa modalidade de ensino não trouxe grandes prejuízos, uma vez que tinham condições de suprir essa

demanda educacional e sua familiaridade com esses instrumentos tecnológicos era feita cotidianamente e na medida em que a utilização desses recursos tecnológicos facilitou a interação entre docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem então nesse sentido puderam dar prosseguimento as atividades escolares e assim conseguindo chegar ao término do ano letivo com êxito e também iniciarem o ano letivo seguinte sem problemas.

Contudo, nesse mesmo período de aulas não presenciais, observamos também um número acentuado de evasão de alunos da escola, os motivos são diversos, porém o que constatou-se e destacamos aqui, são justamente aqueles que estavam associados ao uso dos recursos tecnológicos digitais que foram êxito no exemplo de parte dos estudantes porém a falta desses recursos tecnológicos de uma parcela considerável de alunos fez com que muitos estudantes não continuassem a participar das aulas durante esse período letivo concorrendo para que os alunos se afastassem da escola nesse formato digital.

Nessa mesma esteira de adversidades vimos também que até os docentes tiveram problemas para atuarem nas suas aulas utilizando os recursos tecnológicos requeridos para esse momento, com a rápida paralisação e a rápida mudança do ensino presencial para o ensino virtual, *on line*, não houve tempo para uma atualização tanto dos equipamentos que seriam requisitados nas ações de enfrentamento quanto do quadro de pessoal docente que tiveram que atuar em condições precárias como conexões de *internet* de baixa qualidade em *home office*, falta de energia e etc. o que acabou potencializando o distanciamento do ensino regular.

Portanto, a experiência do ensino remoto, da forma que aconteceu acabou não propiciando a continuidade das ações educativas de forma efetiva, já que, muitos alunos ficaram de fora do processo de ensino e mesmo assim foram admitidos para a série seguinte segundo dados do painel demonstrativo da escola que consta 100% de aprovação para os anos letivos de 2020-2021 e constata-se que houve uma regressão no potencial de muitos estudantes que deixaram de assistir as aulas remotas e conseqüentemente ficaram longe da escola e viram seu rendimento, na volta do ensino presencial, estar muito abaixo.

## Referências

ALBUQUERQUE, A; GONÇALVES, T; BANDEIRA, M. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. *EmRede*, v. 7, n. 2. 2020. p. 102-123.

AMAZONAS. Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020; “Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19”; publicado no Diário Oficial do Amazonas em 16 mar 2020, Amazonas, AM.

ARRUDA, R. L. de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto emergencial. *EmRede*, v. 8, n. 1. 2021 p. 1-13.

BRAGA, Daniel Santos; PEREIRA, Isabela Adriana Martins. Tudo como dantes? Reflexos da pandemia de COVID 19 sobre graduandos da educação à distância. *EmRede*, v. 8, n. 1. 2021. p. 1-25.

DUTRA, J. M.; MORAES, A. F. de M.; GUIMARÃES, M. da G. V. Ensino remoto e a pandemia da Covid-19: experiências e aprendizados. *EmRede*, v. 8, n. 1. 2021. p. 1-15.

GONÇALVES, E. M.; ALMEIDA, Gil D. S.; SILVEIRA, T. C. O uso didático de tecnologias no Instituto Federal do Maranhão. *EDUCA. Revista Multidisciplinar em educação*. Porto Velho, v. 8 p. 1-21. Disponível em <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5097/3814>. Acesso em 02/10/2021

KNUPPEL, M. A. C.; HORST, S. J.; ECKSTEIN, M. P. W.; ANCIUTTI, M. C. R. Formação docente para o ensino remoto de emergência: para além do casual. *EmRede*, v. 8, n. 1. 2021. p. 1-13.

MONTEIRO, L. O. Trabalho Remoto em Tempos de Pandemia. *Revista Culturas & Fronteiras* v. 2, n. 2 (2020) p. 73-75. Disponível em <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/5387>. Acesso em 02//10/2021

NOBRE, A. Explorando desafios pedagógicos digitais no ensino profissional durante a pandemia da COVID-19. *EmRede*, v. 8, n. 1. 2021. p. 1-16.

OLIVEIRA, R. N. Letramento(s) digital(is) e os caminhos formativos: um diálogo possível na construção do conhecimento em tempos de pandemia. *RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia* v. 8, n. 2. 2021. p. 234-250. Disponível em <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/5707>. Acesso em 02/10/2021

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAM-

BOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59

SANTOS, R. S. S.; SILVA, J. M. da. Pandemia e Educação: a realidade do ensino de uma escola de Porto Velho-RO. Revista Práxis Pedagógica v. 6, n. 7. 2021. p. 243-267. Disponível em <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/6066>. Acesso em 02/10/2021

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS – SEDUC/AM. Portaria GS nº 311, de 20 de março de 2020. “Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime especial de aulas não presenciais para a Educação Básica, como medida preventiva à disseminação do COVID-19”; publicado no Diário Oficial do Amazonas em 20 mar 2020.

SILVA, W. A. da; COSTA, F. A.; MATEUS, S.; OLIVEIRA, J. V. de; TRUQUETE, M. K. Experiências da utilização do Moodle no Ensino Remoto Emergencial em uma universidade pública da Amazônia ocidental. EmRede, v. 8, n. 1. 2021. p. 1-16.

SOUZA, S. A. B. de; Maria Cláudia Teixeira. Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia. RE-UNIR. Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia v. 8, n. 2 2021. p. 33-52. Disponível em <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/5732/4065>. Acesso em 02/10/2021

VELANGA, C. T.; PEREIRA, L. da C.; MOREIRA, M. V. Pandemia e os desafios da educação: primeiras aproximações. Revista Culturas & Fronteiras v. 2, n. 2 (2020) p. 58-72 Disponível em <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/5506>. Acesso em 02/10/2021.

WILL, D. E. M.; CERNY, R. Z.; ESPÍNDOLA, M. B. de; LOTTERMANN, J. Profusão terminológica na denominação das práticas pedagógicas da Educação Básica durante a pandemia de COVID-19. EmRede, v. 8, n. 1. 2021. p. 1-19.

# **Reflexiones del pensamiento educativo desde la civilización occidental y la meta-epistemología de contextos.**

## **Modelo de aprendizaje $4 \times 25 + 1 + 1 = a N$**

María Martha Arias Tenorio

### **Introducción**

El propósito de este artículo, es dar a conocer un modelo coadyuvante de aprendizaje, basado en un sistema de recursividad, donde el niño se convierte en la figura principal “que rompe con la causalidad lineal al hacernos concebir la paradoja de un sistema causal en el cual el efecto retro actúa en la causa y la modifica; aparece entonces una causalidad bucle”. Vallejo 1996. y el adulto únicamente acompaña en el proceso. Dicho modelo va dirigido a niños de 3 a 12 años. Y está basado en formas sencillas, divertidas y emocionantes de aprendizaje.

Este Sistema de Aprendizaje lleva por nombre: Modelo  $4 \times 25 + 1 + 1 = N$  donde:

4 es el número máximo de niños por grupo

25 es el número total de actividades que comprende el programa de aprendizaje

1 es el facilitador que acompaña en el proceso de aprendizaje a los niños

1 es el especialista en cada disciplina (25 en total).

N son las múltiples posibilidades de creatividad e innovación que cada niño desarrollará.

Es un proyecto ambicioso porque la proyección de sus instalaciones, están diseñadas a través de escenarios que rompen con el modelo tradicional de la escuela, el salón de clases y los maestros. Los ejes centrales de esta propuesta son: La creatividad y la innovación como fértil semillero de la niñez.

Este sistema se presenta como una herramienta coadyuvante en el proceso educativo en México, puesto que la enseñanza oficial (lo obvio del conocimiento) en su estructura interna, sólo está organizada

para el aglutinamiento del gremio magisterial, y el pago de su nómina, dejando de lado a los usuarios, en este caso los niños y los contenidos de estudio. Impactando negativamente en el propio Niño, la familia, la sociedad, el trabajo y la productividad. Quedando en evidencia la obsolescencia del modelo educativo prevalente.

En suma, el Sistema Educativo occidental prevalente nos enseña a “obedecer e imitar el canon europeo sin jamás cuestionarlo” (Lara 2022). La propuesta del sistema coadyuvante de aprendizaje, no pretende competir con el modelo educativo oficial, simplemente camina sobre un eje paralelo, sencillo y eficaz.

La educación actual en México a la luz de la óptica de la civilización occidental, no es tan actual como parece, si partimos del acontecer histórico, donde, los modelos educativos desde el jardín de niños, pasando por la primaria, secundaria, preparatoria, vocacional y universidad Se encuentran gobernados por modelos y sistemas educativos, cuyo origen se localiza en el siglo XVII, (sólo para tomar un punto de referencia en el tiempo).

Bajo esta mirada haré un muy breve recorrido del surgimiento de la civilización occidental y su invasora llegada, al continente Americano y a Tenochtitlán en particular y cómo ha influido, permeado, impuesto y dominado su “forma de ver la vida” a un pueblo, México, en especial, cuya idiosincrasia, formas de vida y pensamientos, tienen su propia historia, heredada de una cultura Astronómica y Cosmogónica.

Y cómo el epistemicidio y genocidio efectuado durante la invasión española a Tenochtitlán, ha definido el rumbo a seguir a una Civilización Cósmica, que interrumpió los avances de su historia ancestral, de antecedentes matemáticos, lenguas cósmicas (relacionales), vestimenta diseñada con motivos cosmogónicos, así como llena de colorido, arte plumario, ornamentos realizados con piedras preciosas como, el jade, las turquesas, obsidianas y metales como el oro y la plata, diseños de vasijas y demás utensilios en barro y piedra, diseños de casas y caminos, orientados en armonía con los 4 rumbos cósmicos del universo, teniendo como centro de su cosmogonía al Sol, música vinculada a la naturaleza, también, pongo como ejemplo, la mal llamada “danza” el nombre correcto en el idioma Náhuatl es Chichontekiza, cuya traducción al español es “movimientos en armonía con el cosmos”, un amplio saber culinario, juegos basados en armonía con el cosmos, conocimientos herbolarios con técnicas de curación integrales y antiguas, además del conocimiento y dominio de la mecánica del universo.

Cultura no depredadora, respetuosa y en armonía con la natu-

raleza y el cosmos. “Con un conocimiento profundo en la cuenta del tiempo, educación y también el desarrollo cultural quedando registrado en sus libros o amoxtin y sobre todo, el conocimiento de la naturaleza”. (Meza, 1994).

## **Tipos de pensamiento y sus nociones desde la civilización occidental.**

La filosofía inicia su anclaje en la humanidad, estando ligada a la religión y con el paso del tiempo, ésta se vincula a la ciencia.

Para los fines de este artículo el punto de partida dará inicio con el padre de la ciencia moderna: René Descartes (1596-1650).

Renacimiento	Siglo de Transición	Ilustración
Siglo XV	Siglo XVI	Siglo XVII
Teo centrismo	Nace Rene Descartes	Antropocentrismo
.Dios como centro	en medio de.	El humano como centro
	Dos siglos.	

Durante el pasaje de la Edad Media a la Edad Moderna, nace René Descartes.

“El siglo XVI, es un siglo de transición, este siglo se puede considerar, como el puente entre dos siglos, el Renacimiento primero y después la Ilustración. Al siglo XV lo marca el hecho que la iglesia empieza a perder fuerza y poder, con su filosofía del teocentrismo; Doctrina que considera a Dios o a la divinidad, centro de la realidad y de todo el pensamiento y actividad humana”. Darío Sztajnszsaiber” en YouTube. Ya en el Siglo XVII surge el periodo de la Ilustración, caracterizado principalmente por el surgimiento de una concepción filosófica que considera al ser humano, como centro de todas las cosas y el fin absoluto del dominio del hombre, sobre el propio hombre y sobre la naturaleza, llamado también antropocentrismo.

En dicho periodo de transición, se pasa de la fuerza imperante de la religión, al nuevo mundo que emerge, con la fuerte decisión de sacarse el influjo eclesiástico y escolástico, siendo el método propio de la religión. Era tal el criterio que surge en la escolástica, que tiene que ver con la hermenéutica, (la interpretación de los textos bíblicos) que ante cualquier factor de duda, que se daba en sentido inverso a la religión, si había que ir por la verdad, se iba a los textos bíblicos considerados, impecables e impolutos.

De tal manera que el pensamiento Cartesiano, quedó atrapado entre la religión y la ciencia, se va presentando, la fuerza que tiene el

pensamiento religioso, propio del siglo XV y la libertad que arroja el siglo XVII, donde ahora, es el hombre y la razón el centro del pensamiento. Descartes es el filósofo, que crea la duda metódica, duda de todo, incluso de sí mismo, de sus propias percepciones. Paradójicamente Descartes, crea un pensamiento circular, es decir, busca tanto la perfección en sí mismo y su método, que al creer no conseguir la perfección, retorna a Dios, como figura única y verdadera, que termine avalando su pensar.

El concepto de la verdad se descubre en Grecia, mismo pensamiento que retoma y asume el Cristianismo, enarbolando ahora la verdad y la pureza, que viene de Dios. Descartes en el apogeo de su pensamiento, todo lo cuestiona, duda de todo. Sus esfuerzos se orientan a descubrir y justificar la verdad. Sin embargo, se marca un retroceso en su pensamiento, en su libro *Meditaciones Metafísicas* (1637) cuando afirma la existencia de Dios y de la inmortalidad del alma. Regresando así al teocentrismo. Saltando así del monoteísmo, al mono pensamiento, único y verdadero. (Lara 2022) curso de Meta- epistemología de Contextos.

Para esquematizar las repercusiones que hasta el día de hoy tiene la influencia del Método Científico desarrollado por René Descartes, diré que las palabras: progreso, verdad, objetividad, neutralidad, orden, ciencia, universal, obediencia, las ideas puras, entre otras, además de convertirse en conceptos básicos e inamovibles en las aulas “supervisadas, resguardadas y dirigidas” por docentes y obedientemente asistidas por alumnos, también pasaron a tomar el carácter de sentencias, mismas que contienen y sostienen este pensamiento propuesto por Descartes, hace más de 500 años. Dando como falso resultado, la creencia que todos los seres humanos y sus pueblos deben ceñirse a los conocimientos, surgidos en Europa, y a través de invasiones, imponer dichos conceptos científicos y teológicos a pueblos con diferentes, saberes, idiosincrasias y contextos civilizacionales.

La educación actual está regida bajo las premisas postuladas, hace más de 500 años por René Descartes, modelo por demás obsoleto. Esta fundada en conceptos del Siglo XVII y sostenida, defendida y afianzada por maestros, padres y alumnos del Siglo XXI. Representada por “cerebros de perico” (Lara 2022), que solamente se limitan a repetir sin cuestionar.

La educación en México, desde preescolar, pasando por todos los grados escolarizados está regida por las siguientes características: se crean ambientes educativos tradicionales donde ha prevalecido el

aprendizaje a sistémico, jerarquizado, programado, cerrado focalizado, disciplinario, monotemático, academicista, determinista, fragmentado, controlado y monopolizado por el profesor y los administradores educativos (Guillaumin,2006).

Necesariamente el devenir histórico avanza y también el despertar a nuevas propuestas de pensamiento. La Meta – Epistemología de Contextos da cuenta de ello, abriéndose a nuevos paradigmas y sujetos epistémicos, para dar contexto a la recuperación de nuevos saberes en civilizaciones Extra-occidentales e Inter-civilizacionales. Saliéndose así del mono-pensamiento europeo.

La Meta-Epistemología de contextos plantea que la Civilización Occidental está gobernada por 4 magnos paradigmas:

- La separación metafísica de la realidad
- La fragmentación conceptual de la realidad
- La desacralización de la naturaleza
- El antropocentrismo

Los cuales han permeado nuestras sociedades y están presentes en el desarrollo cultural y educativo.

La Meta- Epistemología de contextos es:

Un modo nuevo de generar conocimiento que inicia con la razón europea y no se agota en ella, se abre a otros saberes, de otras civilizaciones en igualdad y respeto a la humanidad. (Lara 2022).

Cuenta con tres ejes operativos:

- Intra Occidental al interior de la sociedad europea, es provincial
- Extra Occidental va al interior de las sociedades no europeas
- Inter civilizacional, basada en otros saberes y en igualdad y respeto. Además de la vinculación con el cosmos y otras espiritualidades.

Un planteamiento más de la Civilización Occidental está basado en 5 dogmas centrales del eurocentrismo:

- La filosofía es universal
- La razón europea es universal
- Creer que las ciencias sociales son universales
- Creer que las categorías europeas son universales
- Creer que las categorías de humano son centrales y universales

Desde la perspectiva de la Meta- epistemológica de contextos, dichos planteamientos son falsos, debido a que la realidad no es única y universal.

La Civilización Occidental ha hablado a nombre de toda la humanidad, sin tomar en cuenta el contexto de otras civilizaciones, otros saberes, otros pensares y otros seres humanos, así como, otras formas de relación con la naturaleza. Dando como resultado un imperialismo civilizacional.

Sin dejar de mencionar que la civilización europea tiene bondades y también limitaciones. Los europeos no se han detenido a reconocer los procesos de devastación civilizacional, en los pueblos que han invadido, en este caso, el continente americano y en México en particular.

Occidente ha hablado a nombre de toda la humanidad, a partir de su filosofía cristianocéntrica, sin detectar que a lo largo y ancho del mundo existen muchas más civilizaciones.

Europa no posee toda la verdad, ni tampoco la “universalidad”, se habla desde una civilización, no se puede incluir a toda la humanidad. Sin tomar en cuenta que no todos somos hijos del mismo Dios, ni tampoco todos partimos del mismo concepto de razón y verdad. Negando qué hay otras civilizaciones y otras formas de vivir la vida y de usar el conocimiento. La Civilización Occidental, en los momentos de las invasiones a otros países, no se ha preguntado ¿A qué civilización pertenecen y que costumbres y saberes poseen? Solo se conciben a partir de sí mismos y sus propios conocimientos e intereses de invasión.

Este marcado seguimiento hacia el eurocentrismo, nos somete a alejarnos del sentido común, destruye la capacidad de cuestionamiento y favorece el pensamiento colonizado y domestica la conciencia, al aceptar sumisamente los preceptos filosóficos, científicos y teológicos venidos de Europa, sin ninguna posibilidad de asumir nuestra parte extra-civilizacional e Inter-civilizacional de crear nuevos paradigmas, desde nuestras propias necesidades e idiosincrasias.

Un último planteamiento a considerar de la Meta-epistemología de contextos lo refleja la siguiente cita. Si queremos realmente pensar - nosotros los mestizos, indígenas o afroamericanos – tenemos que descolonizarnos, des-racializar los “saberes” nativos, des-domesticar nuestra conciencia y dejar el nivel instituido y oficial de lo <obvio> que es occidental por todos sus costados. Para alcanzar niveles más complejos y abstractos de lo <no obvio> y <nada obvio > (Lara 2022).

## **¿Cuándo surge el concepto de sujeto?**

Una de las consecuencias del mono pensamiento también es el concepto de sujeto, bajo la mirada simplista y unidimensional el indi-

viduo se asume como único y verdadero, aislado de su entorno, pero también se asume como modelo único y universal, alejándose de la civilización que lo vio nacer y a su vez, sin considerar que puede haber hombres diferentes a él, desde el ámbito civilizacional.

Tarea completamente invisibilizada, para unos y otros, es hasta el surgimiento de la Meta-epistemología de contextos, que aparece como una de sus premisas epistemológicas, mencionar: Para el caso de México los < sujetos epistémicos > son: indígenas, afro-mexicanos, criollos y mestizos. Categorías -No biológicas, homogéneas ni esencialistas – sino provisionales, flexibles y heurísticas (Lara2022).

Para el trabajo que se desarrolla en este artículo, la experiencia que se tiene con los niños que han seguido este sistema de aprendizaje han sido únicamente mestizos y criollos.

### **¿Qué es un algoritmo y cómo se extrae de un proceso de conocimiento?**

Un algoritmo es una serie de pasos a seguir, bien definidos y especificados, mediante una metodología, aplicada a un conocimiento. Y que es una alternativa creativa, que da como resultado la emergencia de un nuevo conocimiento. “No está en encontrar un principio unificador de todo el conocimiento sino en indicar las emergencias del pensamiento complejo”. Morin (1996).

Es equivalente al know how ó saber hacer las cosas. Un algoritmo se extrae de algo o de alguien, para seguir o adaptar el sistema de pasos que alguien ejecutó, en un tiempo remoto o presente y que se le puede dar un uso igual o diferente y que lleva a la obtención de un nuevo conocimiento y adaptado de forma práctica, para conseguir un resultado nuevo. En un tiempo, espacio, con materiales e individuos actuales.

El algoritmo se puede extraer de personas fallecidas o vivas y que a ellos los llevó a crear “algo” y ahora se puede adaptar en otra época, buscando los mismos resultados o diferentes.

Generalmente este conocimiento se puede extraer de los genios de la humanidad, en casi todas las disciplinas; pedagógicas, educativas, tecnológicas etc, etc.

Requiere de altos niveles de Meta observación de los procesos de otras personas, para la extracción de los algoritmos y la creación de nuevos algoritmos. Generalmente lo logran las personas autodidactas. Para el caso de este trabajo, se extrajeron los algoritmos de 4 genios: Julio Verne, Diego Rivera, Sor Juana Inés de la Cruz, Leonardo Da Vinci.

Para convertir sus experiencias de vida, en una metodología, que permite ser implementada, en los procesos de aprendizaje de los niños, mencionados en este trabajo.

## **Antecedentes del Sistema de Aprendizaje 4x25+1+1= a N**

De acuerdo a la Meta-epistemología de contextos, en lo relativo al conocimiento, está alternativa educativa, se ubica en lo no obvio del conocimiento, porque este es un sistema, que creó sus propios paradigmas, a partir de necesidades específicas, en el campo de trabajo.

Daré inicio enfocando las causas que originan la emergencia del sistema de aprendizaje en niños mestizos y criollos de 3 a 12 años, en la CDMX Y EL ESTADO DE MÉXICO.

Antecedentes:

El origen innovador y creativo de este Sistema de Aprendizaje surgió:

- 1) Al observar la falta de atención, concentración y seguimiento de instrucciones por parte de los niños al momento de realizar ejercicios terapéuticos en las áreas del lenguaje y el aprendizaje.
- 2) Observé que mis instrucciones y las de los padres de familia resultaban muy difíciles de ejecutar porque los niños -en lugar de permanecer sentados realizando la terapia- empezaban a bostezar a decir “ya me quiero ir, a qué hora acaba, quiero ser libre, es aburrido, no quiero hacerlo”. Reclamos que también hacen en el salón de clases y no son escuchados, por parte de los maestros, así como, en casa y tampoco son escuchados por los padres de familia o tutores.
- 3) Después de muchos años de intentos, logros y frustraciones decidí hacer una reflexión y dar un viraje total. Pensé: en lugar de dar instrucciones a los niños, les voy a preguntar ¿Qué quieren hacer? Ellos dijeron “correr, brincar, jugar, comer, ir a la tienda, ver las nubes, contar cuentos de terror, mojarnos, inflar globos, jugar basquetbol, reírnos”. En ese momento todo cambió, porque alterné terapia y juego. Ellos y yo nos divertimos. Así empezó la creatividad y el juego.
- 4) Después fue al revés ellos proponían y yo les acom-

pañaba en sus propuestas. De esta manera, rompí con la linealidad de la enseñanza tradicional. En este nuevo sistema, es el niño que le enseña al adulto, que enseña. Dando una circularidad al proceso de aprendizaje.

5) De la misma manera, en la riqueza multicultural que nos ofrece México, también se rompe con la linealidad del proceso, dónde vemos nuestras raíces culturales de procedencia indígena y ya no, con los ojos lineales y descalificadores del invasor europeo. Y ahora en un proceso recursivo, reconociendo la integración de dos civilizaciones. Dando cabida al reconocimiento de un proceso Inter-civilizacional, dando prioridad al respeto sagrado a la naturaleza y dando importancia a la crisis ambiental que estamos viviendo y de este proceso circular de la sabiduría indígena no está excluido el niño, la familia, la educación y el planeta.

6) Cómo se puede observar originalmente todo empezó sin rumbo, donde me centraba unidireccionalmente en el niño, después vi que el niño también me enseñaba a respetar su espontaneidad, creatividad e individualidad. Así mismo, en ese aprendizaje recursivo también observé que la cultura permea a la educación, el profesionalismo y al niño. Por lo cual rompiendo esa linealidad y abriéndome a la recursividad del proceso, me di cuenta que la cultura una vez descolonizada, se me regresaba enriqueciéndome en unos planos innovadores y creativos como no había tenido antes.

7) Por otra parte además de esa experiencia obtenida, y siguiendo la misma lógica, dirigí mi atención a varios genios de la humanidad, dónde investigué cómo había sido su infancia, ¿Qué les llevó a desarrollar en plenitud su inteligencia y capacidades creativas? Y estos fueron: Julio Verne, Sor Juana Inés de la Cruz, Leonardo Da Vinci y Diego Rivera. Enfatizé mi atención en cómo ellos narran que las experiencias vividas en su infancia fueron determinantes para desarrollar su Vocación de Vida.

8) Como una de las vertientes de esta experiencia, se incluyen 4 caminos (arte, ciencia, tecnología y deportes) con 25 rutas de aprendizaje.

9) Tratando de recrear un ambiente tan rico de imagina-

ción y de forma intencional (a semejanza de lo narrado por los 4 genios mencionados) para dar a los niños la posibilidad de potencializar sus talentos natos.

## **Perspectivas**

Este conocimiento multidimensional me impulsó a crear propositivamente, actividades lúdicas, así como, el uso de materiales, que están reservados (solo para la etapa educativa profesional) y manejándolos de forma cuidadosa y responsable, pueden ser usados en la etapa infantil. Con la finalidad de dar mayor realismo a las actividades. Al mismo tiempo se pretende crear escenarios mágicos y diseñados de forma creativa, incluyendo réplicas de modelos a la usanza Azteca, entre otros, para fomentar la curiosidad e innovación de conocimiento, convirtiéndose en una fuente inagotable de creatividad a través de áreas del conocimiento humano como son: Arte, en la Ciencia, en la Tecnología Multidisciplinaria y en los Deportes. Con miras a una educación con vocación.

## **Referencias**

GUILLAUMÍN, A. (2006). Hacia una pedagogía de la Complejidad. En M.A. Santos y A. Guillaumín (Eds.), Avances en complejidad y educación: Teoría práctica. (Pp.169-205). Barcelona:

LARA, J. (2022). Meta-Epistemología de Contextos Curso en línea impartido en la FES Iztacala.

LARA, Vargas Jesús. Meta-epistemología de contextos. Un modo «extra-occidental» de generar el conocimiento para este siglo XXI en la decadencia de la Civilización Occidental. México, 2022 (en corrección de estilo).

MEZA, A. (1994) Un recorrido por la toponimia jeroglífica mexicana. Publicaciones Artesanales Malinalli.

MORIN Edgar. Entrevista por Nelson Vallejo Gómez: “El pensamiento complejo contra el pensamiento único”. Sociología y política (No. 8, pp. 71-89). México, 1996.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO

SZTAJNSZZAIBER, D. Método Cartesiano Clásicos de la Filosofía l.wik.pedia.org

# “Se eu não fosse gay, provavelmente eu não estaria ouvindo esse tipo de coisa”: uma breve contribuição sobre a lgbtfobia na escola e o complexo de bode expiatório

Norcirio Silva Queiroz<sup>33</sup>

Carlos Augusto Serbena<sup>34</sup>

Denise Machado Duran Gutierrez<sup>35</sup>

## Introdução

A LGBTfobia no ambiente escolar possui raiz multifatorial e complexa, abrangendo desde questões individuais até questões socio-culturais. Garutti e Neves (2015) entendem que existe o chamado “estigma anti-homossexual”, por meio do qual os estereótipos normativos de gênero são utilizados para discriminar a população LGBTQIA+.

No campo da educação, a LGBTfobia se faz presente para além da violência explícita, se concretizando também através de violências sutis nas relações pedagógicas normatizadoras, na arquitetura da escola, bem como nos materiais didáticos e grades curriculares, os quais trazem textos “generificados” definindo e impondo padrões referentes a gênero e sexualidade (LOURO, 2004; ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015). Para Louro (2004), ao serem demarcados os campos da sexualidade compulsória e *ideal*, aqueles que não se encaixam passam a ser excluídos das propostas pedagógicas, uma vez que esta é pensada pela e para a maioria. Neste sentido, entendemos que a escola se configura como espaço propício para a ação e fiscalização da heteronormatividade.

Por heteronormatividade, compreende-se o conjunto de regras sutis ou expressas acerca do *ideal* no campo da sexualidade, o qual se impõe através da reprodução de discursos, materiais escolares, infraestrutura e, principalmente, por meio de ideias e comportamentos. Para Warner (1993), a heteronormatividade visa a normalização da heterossexualidade, como a única forma possível de expressão sexual, através de discursos e valores sociais. Para Miskolci (2015), essa norma não

---

33 Doutorando em Psicologia Clínica, UFPR/PR. Linha de pesquisa Psicologia Clínica. Laboratório de Fenomenologia e Subjetividade – LabFeno. norcirio.queiroz@ufpr.br

34 Doutor em Ciências Humanas, UFSC/SC. Linha de pesquisa Psicologia Clínica. Laboratório de Fenomenologia e Subjetividade – LabFeno. caserbena@gmail.com

35 Doutora em Saúde Coletiva, IFF/Fio Cruz/RJ. Linha de pesquisa Processos Psicológicos e Saúde. Grupo de Pesquisa e Estudos Clínico-Sociais/UFAM. ddgutie@ufam.edu.br

está ligada somente à imposição de relações sexuais com o sexo oposto, mas atravessa, principalmente, a *ordem* sexual, na qual há a doutrinação dentro do universo da heterossexualidade, abrangendo os comportamentos condizentes com este modelo, bem como a defesa de valores intrínsecos a essa orientação sexual – o que alguns autores chamam de heterossexualidade compulsória.

Uma vez que a heteronormatividade se constitui enquanto mecanismo que interpela a participação do sujeito enquanto reproduzidor de discursos no que concerne à sexualidade hegemônica, esta inscreve e instiga os sujeitos na ação, tanto como agentes quanto fiscais do *dispositivo* disciplinar/de controle da sexualidade visando à manutenção do *status quo* (MISKOLCI, 2015).

Um dispositivo pode ser configurado como um conjunto de condutas, de instituições, discursos, proposições morais, filosóficas, leis. “Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2000, p.244).

Foucault (2001) pontua que a pessoa “anormal” é aquela abjeta que viola as leis disciplinares impostas pelos dispositivos. Ao fazer isso, esse sujeito se configura como danoso e um perigo para toda a coletividade, podendo ser entendido como um “monstro moral” ou um déspota, ou seja, aquele que irá levar o mal, o pecado para o restante da coletividade. Nas palavras de Foucault,

O déspota é aquele que, *por sua existência mesma, e apenas por sua existência*, efetua o crime máximo, o crime por excelência, o crime da ruptura total do pacto social (...) o déspota é aquele cuja existência coincide com o crime, cuja natureza é, portanto, idêntica à contra natureza (2013, p.117, grifos nossos).

A existência da população LGBTQIA+ no papel de déspota instiga a ruptura do pacto social da identidade heteronormativa, isto é, do papel ideal da sexualidade. Em termos da Psicologia Analítica, estas pessoas seriam a contraparte oposta (a sombra), do ideal social (a persona<sup>36</sup>), ou seja, o ideal da heteronormatividade. Deste modo, a fim de manter os ideais desta normativa, a população LGBTQIA+ se configura como passível de ser – continuamente – sacrificada para a expiação dos males.

A figura de bode expiatório – como imagem do oposto, ou seja, da sombra da persona ideal – encontra-se presente em nosso cotidiano,

36 Para Stein, “a persona, que é a pele psíquica entre o ego e o mundo, é não só um produto de interação com objetos, mas inclui também as projeções do indivíduo nesses objetos. Adaptamos-nos ao que percebemos que as outras pessoas são e ao que querem” (2006, p.110).

sendo vista em suas variadas formas, desde o isolamento e discriminação de indivíduos divergentes no ambiente de trabalho e nas famílias (ovelhas negras) até em suas manifestações públicas nas mídias sociais e/ou na execração de minorias políticas.

Para Perera (1998, p.12),

O fenômeno do bode expiatório, em sua manifestação usual, consiste em encontrar-se o indivíduo, ou indivíduos, capazes de serem identificados com algum mal ou delito, responsabilizá-los por isso e expulsá-los da comunidade a fim de proporcionar, aos membros remanescentes, um sentimento de inculpabilidade e de reconciliação com os padrões coletivos de comportamento.

Em antigas civilizações, acreditava-se que o maligno coletivo poderia ser literalmente transferido para um objeto, uma planta, um animal ou mesmo uma pessoa, e através do sacrifício deste receptáculo poderia haver uma expurgação dos males e, conseqüentemente, uma renovação do contrato com o espírito regente da comunidade (PEREIRA, 1998). Um exemplo mundialmente conhecido é o *Yom Kippur* – o Dia do Perdão, ritualística hebraica retratada na Bíblia em Levíticos. A renovação da Fé cristã, da mesma forma, se baseia nessa ritualística, pela qual Jesus Cristo, o cordeiro de Deus, foi sacrificado para expiar os pecados do mundo.

Outrora relacionada à dimensão espiritual, essa ritualística encontra terreno fértil para se atualizar no mundo contemporâneo, sendo – continuamente – reproduzida, enquanto um dispositivo disciplinar/de controle. Ademais, se faz importante enfatizar que, mesmo que, atualmente, o rito englobe aspectos socioculturais, disciplinares e de controle, este se mescla a aspectos dinâmicos da psique tanto da vítima quanto de seus agentes por meio do *complexo de bode expiatório*.

Jung entende o complexo como,

a imagem de uma determinada situação psíquica de forte carga emocional e, além disso, incompatível com as disposições ou atitude habitual da consciência. Esta imagem é dotada de poderosa coerência interior e tem sua totalidade própria e goza de um grau relativamente elevado de *autonomia*, vale dizer: está sujeita ao controle das disposições da consciência até um certo limite e, por isto, se comporta, na esfera do consciente, como um *corpus alienum* corpo estranho, animado de vida própria (JUNG, 2000, p.20.).

De acordo com o exposto acima, podemos entender que quando um complexo é constelado (ativado) há uma distorção na percepção

da realidade pelo indivíduo, pois é tomado por disposições ou atitudes divergentes do habitual. Além disso, por serem dotados de certa autonomia e, principalmente, por serem inconscientes, os complexos, como qualquer conteúdo inconsciente, se manifestam como externos ao eu, ou seja, projetados em terceiros.

Para Whitmont, o mecanismo de projeção pode ser entendido como,

[...] uma visão ou imagem interior, evocada por elementos externos que correspondem ao campo energético de um complexo, e é, por enquanto, vivenciável apenas em termos desses elementos externos [...] os complexos, portanto, operam não apenas como conjuntos de tendências e impulsos interiores, mas também como expectativas, esperanças e medos concernentes ao comportamento externo das pessoas e dos objetos (2010, p. 55).

Deve-se salientar que, conforme Jung, a psique tem um dinâmica para a inteireza, que implica na integração de conteúdos inconscientes especialmente a sombra. Deste modo, a sombra indica e representa parcelas negadas, reprimidas e não vivenciadas e do sujeito ou da própria coletividade, no caso da sombra coletiva (GAMBINI, 1988).

Deste modo, Whitmont entende que as discriminações de minorias possuem raízes no mecanismo da projeção, pois “toda minoria e grupo dissidente carrega a projeção da sombra da maioria” (WHITMONT, 2010, p.151). Ao projetar a sua própria divisão interior, ou seja, seus aspectos sombrios em outros grupos, e, assim, estabelecendo inimigos comuns a serem combatidos, acaba por haver um reforço do sentimento de identidade coletiva. Quanto maior a renegação de seus aspectos sombrios, maior é o sentimento de pertencimento ao grupo opressor. A projeção possui, psicologicamente uma função heurística de possibilidade de reconhecimento e contato com parcelas da psique e da experiência negadas e reprimidas pela maioria. Deste modo, o reconhecimento da projeção da sombra e por implicação, da discriminação e opressão e um trabalho coletivo de superar isto é essencial para a ampliação da consciência e das possibilidades vivenciais da cultura dominante.

Ressalta-se que devemos entender a sombra não enquanto uma coisa em si, mas enquanto qualidades ou traços psicológicos que tiveram que ser escondidos ou encobertos no processo de aculturação e educação (STEIN, 2006). O processo de socialização, portanto, tem papel fundamental para que a sombra seja formada. O autor entende

que, “de um modo geral, a sombra possui uma qualidade imoral ou, pelo menos, pouco recomendável, contendo características da natureza de uma pessoa que são contrárias aos costumes e convenções morais da sociedade” (p. 98). Von Franz comenta em seu livro *“A sombra e o mal nos contos de fadas”* que Jung se irritava com seus alunos quando reduziam o conceito de sombra como “apenas” algo reprimido, obscuro e não vivenciado da psique, sendo parcialmente verdadeiro, é verdade, porém, entendia que “a sombra é simplesmente todo o inconsciente” (VON FRANZ, 2002, p. 11), ou seja, seus aspectos que não são conhecidos pelo sujeito, sejam “bons” ou “maus”. Dessa forma, o que é projetado no externo é apenas algo que não está à luz da consciência do sujeito.

A despeito de a projeção ser entendida como um mecanismo psicológico geral (JUNG, 2015a), no caso específico do bode expiatório, esta pode assumir característica defensiva, como bem abordado por Stein (2006, p.100),

a pessoa psicologicamente ingênua ou defensivamente resistente concentrar-se-á na percepção, argumentando a partir dela e ignorando a parte projetiva. Essa estratégia defensiva, é claro, exclui a possibilidade de usar a experiência para adquirir conhecimento consciente de características da sombra e lograr uma integração dessas. Em vez disso, o ego defensivo insiste em adotar uma postura farisaica de satisfação consigo mesmo, colocando-se no papel de vítima inocente ou simples observador. A outra pessoa é o monstro cruel, enquanto que o ego se sente como um inocente cordeiro. É de tal dinâmica que são feitos os bodes expiatórios.

No âmbito escolar, o mecanismo de projeção das sombras da coletividade toma proporções perversas ao encontrarem terreno fértil para livre circulação, fecundação e reprodução. Mesmo que a temática da Orientação Sexual acompanha o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), enquanto tema transversal desde a década de 1990 (BRASIL, 1998), e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordem o combate a todo e qualquer tipo de preconceito e combate à discriminação de forma generalizada em detrimento das especificidades (SOUZA; FIALHO, 2020), estes não trazem de maneira explícita a terminologia de gênero, sexualidade ou LGBTQIA+, o que acaba por invisibilizar o processo educacional para o respeito às diferentes existências, confirmando que a heteronormatividade encontra respaldo na sua manutenção.

Se considerarmos a educação também como incremento da consciência e não apenas um acúmulo cognitivo, então se faz essencial abordar estes elementos para ampliação da personalidade, respeito e autoconhecimento dos educandos.

Aqui, vale lembrar do kit educativo anti-homofobia – o que ficou conhecido pejorativamente como *kit gay* –, integrante do Projeto Escola Sem Homofobia, o qual encontrou forte resistência em sua implementação por parte da bancada conservadora evangélica. Estes entendiam que seria um estímulo à pedofilia e uma apologia ao “homossexualismo” entre os jovens (MELLO *et al.*, 2012). Por fim, a presidenta Dilma Rousseff cedeu às pressões e vetou o kit.

Dessa forma, é importante ressaltar que mesmo quando há a emergência de ações promovidas e, de fato, mantidas pelo governo, estas acabam assumindo caráter pontual, não visando um trabalho a médio-longo prazo, mas de curta duração em formato de curso de capacitação e/ou de formação, não sendo suficientes para mudar a estrutura educacional (MELLO *et al.*, 2012).

## **Método**

O presente estudo é um dos resultados da pesquisa de campo de abordagem qualitativa, realizada por ocasião da dissertação de mestrado defendida e entregue no ano de 2018 ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Nesta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 homens homossexuais cisgênero com idade entre 18 e 30 anos, residentes na cidade de Manaus e que foram vítimas de violência LGBTfóbica no período escolar, entre os 10 e 17 anos. Na época, os participantes faziam parte, ou já haviam sido membros, de um coletivo que visa à discussão, elaboração e proposição de projetos sociais, suporte emocional, ações e políticas públicas em prol da comunidade LGBTQIA+ na cidade de Manaus - Amazonas. A entrevista abordou questões sobre a situação LGBTfóbica ocorrida na escola, bem como sobre as implicações subjetivas advindas da violência sofrida e rede de apoio à época da violência LGBTfóbica e da época da entrevista.

Na dissertação, as entrevistas foram categorizadas e analisadas conforme a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2002), resultando em nove categorias iniciais e duas finais. Dentre as categorias iniciais presentes na dissertação, escolhemos apenas três para serem analisadas a partir da visão da Psicologia Analítica: Constrangimento e Estigmatização; Culpabilização; e Normatividade sexual e o sujeito.

O trabalho foi submetido ao CEP/UFAM com CAAE nº 70469017.0.0000.5020, número do parecer: 2.158.053, tendo sido aprovado. As falas dos sujeitos foram trazidas na íntegra, entretanto, para resguardar a identidade dos sujeitos, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes.

Tendo em vista a complexidade dos fenômenos apresentados, bem como para abarcar as variadas dimensões da subjetividade dos sujeitos, para a presente análise de dados, decidimos utilizar os estudos de Psicologia Analítica a partir de autores junguianos e pós-junguianos e aporte da literatura dos estudos de gênero.

## **Resultados e discussão**

A escolha de três categorias dentre nove (Constrangimento e Estigmatização; Culpabilização; e Normatividade sexual e o sujeito) se deu pela similaridade destas com o complexo de bode expiatório. Por estarem interligadas, possivelmente outras categorias poderiam muito bem se encaixar de maneira exitosa na presente análise, entretanto, acreditamos que estas trazem de maneira explícita os elementos constituintes do complexo do bode expiatório enquanto dispositivo disciplinar/de controle à serviço da heteronormatividade.

Estas categorias evidenciam a estigmatização, bem como o constrangimento público advindos da LGBTfobia. Ao não se adequarem à normativa sexual, os participantes foram colocados no lugar de déspotas e relegados ao papel de bode expiatório em suas respectivas escolas, tanto por seus pares quanto pelo quadro profissional. Além disso, as categorias revelam um mecanismo ainda mais perverso, o fato de que as vítimas, a partir de sua experiência de sofrimento, passam a se culpar pelo ocorrido.

Como dito anteriormente, as categorias no geral estão interligadas e imbricadas em sua complexidade, podendo haver uma sobreposição dos elementos constituintes. Portanto, é possível que o leitor possa se questionar se determinada fala poderia constituir outra categoria em detrimento da qual pertence. Enfatizamos que os relatos acerca do constrangimento vivenciado perpassa pela descrição da normatividade existente naquele ambiente, bem como a tomada de consciência desta em sua relação intrapsíquica; perpassa ainda pela tomada de consciência acerca da culpabilização e do papel a eles relegados de receptáculos do mal.

## Constrangimento e estigmatização

Nessa categoria são apresentadas as falas dos sujeitos que sofreram constrangimento público e foram estigmatizados por cometerem o crime máximo: existir fora da norma. As violências e constrangimentos constituíram a vida desses sujeitos por carregarem o supracitado estigma anti-homossexual. Guimarães e Merchán-Hamann (2005) pontuam acerca do estigma enquanto um dispositivo de controle objetivando a manutenção dos sentimentos de inferioridade em grupos divergentes da normativa. Enquanto déspotas, a população LGBTQIA+ é inscrita numa relação de poder onde é constantemente subjugada.

Aqui trazemos alguns relatos que demonstram esta subjugação,

Tinha aqueles meninos machistas e tal e viam que eu era mais afeminado que eu andava mais com as meninas e de uma certa forma iam lá e xingavam ‘ah seu boiola’, ‘ah, seu viado’, ‘ah, sua menininha’ (Sujeito E, 18 anos).

Todas as salas que eu passava alguém tirava uma gracinha: ‘onde tu mora? No Flores? Ah, por isso’. ‘Tu és filho único? Por quê? Ah, por nada não’. Porque geralmente filho único é mais mimado. Entendeu? ‘ah, tu fostes criado com vó? Ah’ (Sujeito W, 29 anos).

Fora as pessoas me achavam ‘ah, muito educadinho’, ‘é estranho, né?’, ‘Homem não é assim, homem não pode ser assim. É muito delicado’, ‘ah, é filho criado com vó, só pode ser bicha’ (Sujeito F, 30 anos).

Eu era um menino delicado, então tentava brincar, correr, aí botavam as pernas, caía, aí me chamavam de menina, me chamavam de gayzinho, de boiolinha (Sujeito N, 22 anos).

Por meio destas narrativas é possível pontuar que a violência física e psicológica que tanto amedronta a população LGBTQIA+ se manifesta no âmbito escolar em formato de LGBTQfobia ou *bullying* homofóbico (GARUTTI; NEVES, 2015; MARTINS *et al.*, 2020). Este tipo de *bullying* carrega em seu bojo uma força desumanizadora (JUNQUEIRA, 2009; SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017) contra aqueles que não estão adequados à norma: o ser delicado, ser educado, não possuir aptidão atlética para corrida etc. Todas essas são características pertencentes ao universo do feminino, se considerarmos a lógica do discurso normativo binário.

Os estudantes estigmatizados deveriam permanecer marginalizados a fim de manter o sentimento de menos-valia, ou seja, o bode

expiatório deve ser excluído do convívio com aqueles que não estão tomados pelo mal,

Num sítio da instituição acabou que por algum motivo todo mundo soube do suposto beijo que eu tinha dado no meu namorado e várias pessoas se afastaram de mim nesse sítio e não queriam ficar perto de mim (Sujeito C, 25 anos).

Não deixavam às vezes eu entrar no banheiro, que eles achavam que...a visão da população heteronormativa é achar que todo gay, ele é pervertido, todo menino gay, na verdade, ele é pervertido, ele vai querer olhar pro pau (Sujeito N, 22 anos).

Teve um dia que o cara apareceu lá e o diretor proibiu os outros alunos de sair, e o cara ficou na porta e ele saiu falando que tudo por conta de um aluno que tinha ido se oferecer pra um cara mais velho. O diretor falou isso e todo mundo ouviu. A escola...tipo, o prédio não era muito grande, o prédio era pequeno. E aí o diretor chegou, e os alunos curiosos...e vazou essa história e todo mundo ficava apontando 'ah, lá vai o viadinho passando'. E aí rolou um boato da galera 'ah, a bichinha que foi traçada'. Sendo que não aconteceu nada disso, mas gerou um transtorno muito grande (Sujeito F, 30 anos).

De forma complementar, Guimarães e Merchán-Hamann (2005) pontuam que essa dinâmica se pauta na constante tensão entre a sociedade e o sujeito estigmatizado. A naturalização e banalização do processo de estigmatização reforçam o sentimento de menos-valia do sujeito marginalizado.

O constrangimento e a culpabilização andam de mãos dadas, pois se há o ideal a ser alcançado (o certo), então o errado diverge e acende o sinal de alerta dos agentes fiscalizadores, configurando o constrangimento. Punido, o sujeito se entende culpado. A seguir, explanaremos melhor essa dinâmica.

## **Culpabilização**

Essa categoria traz os relatos acerca da culpabilização, ou seja, do ato de atribuir a culpa pelas agressões sofridas. Por vezes essa culpa era atribuída por terceiros, mas isso não constitui regra. Independentemente da atribuição, em geral, a culpa era atribuída a si mesmo,

Parte de mim me culpava 'ah, eles falam isso porque eu sou gay. Se eu não fosse gay provavelmente eu não estaria ouvindo esse tipo de coisa' (Sujeito X, 25 anos).

Eu me sentia culpado. Eu achava que a culpa era minha (Sujeito N, 22 anos).

O sentimento de culpa se soma às agressões sofridas, o que acaba por constituir um fardo maior na vida dessas pessoas. Ao questionarem a culpa atribuída à sexualidade, fonte incessante de escárnio, os sujeitos acabavam por questionar também sua própria existência.

Ao serem marginalizados, passam a admitir e introjetar a “culpa” por serem tomados pelo complexo do bode expiatório. Perera entende que, “quando esses valores são desqualificados e os indivíduos identificam-se com o papel de bode expiatório, estes podem completar sua identificação através da ‘auto rejeição’ [sic] e do comportamento motivado por, ou encobrendo, culpa e vergonha” (1998, p. 19).

Em termos subjetivos, pode indicar uma identificação dos “marginalizados” com a sombra coletiva, pois “os que são identificados com o bode expiatório, em contrapartida, identificam-se com as inaceitáveis qualidades da sombra. Sentem-se inferiores, rejeitados e culpados. Sentem-se responsáveis por algo além de sua parcela individual de sombra” (PERERA, 1998, p. 13)

Enquanto a vítima entende que sua existência configura transgressão, portanto *culpa*, a parte acusatória, por outro lado – ao ter seus conteúdos da sombra projetados no bode expiatório –, acaba por ter sua identidade reforçada e renovada, enquanto seguidor da normatividade. Whitmont entende que, “*à medida que tenho de ser correto e bom, ele, ela ou eles se tornam os portadores de todo o mal que não consigo reconhecer em mim mesmo*” (2010, p. 146).

Perera reconhece essa mecânica no complexo de bode expiatório, “ao mesmo tempo em que localiza a culpa, ele também ‘previne contra futuros males e faltas’, pela expulsão da suposta causa de infortúnio. Proporciona a ilusão de que podemos ser ‘perfeitos, como Pai que está nos céus’, se tomarmos as medidas profiláticas adequadas; se agirmos de modo adequado” (1998, p. 12).

Sob este prisma, podemos afirmar que a prática do bullying homofóbico/LGBTfobia perpassa pelo campo da *busca* de uma suposta perfeição divina, a qual dificilmente pode ser alcançada através desse mecanismo. Tarefa tão contraditória quanto cruel.

Enquanto alguns alunos questionavam sua existência vivenciando culpa frente à violência sofrida, outros eram culpabilizados por terceiros, apenas confirmando seu papel de bode expiatório que precisa ser punido:

Ela [mãe] dizia que eu era o culpado por isso. Ela dizia que isso acontecia comigo porque eu não andava direito. Ela dizia que acontecia comigo porque eu não tinha uma postura direita. Ela dizia que isso acontecia comigo porque eu não falava direito, porque eu não tinha uma voz imponente (Sujeito G, 29 anos).

O relato desse sujeito indica claramente como as noções do que é uma ‘postura direita’, ou ideal, dominam o espaço discursivo sobre o sujeito, e passam a constituí-lo, imobilizando-o e aprisionando-o no lugar do déspota. Ao serem atribuídas demarcações do comportamento, das atitudes, da postura ideal, os sujeitos sofriam no cotidiano o dispositivo da normatividade sexual, o qual será melhor abordado no tópico seguinte.

## **Normatividade sexual e o sujeito**

Ao impor o universo da sexualidade ideal, a heteronormatividade não permite que os indivíduos olhem para outros tipos de sexualidade. Esta interpela o sujeito a se autofiscalizar e, por consequência, disciplinar e controlar os próprios pensamentos, sentimentos e desejos, como podemos verificar no relato abaixo.

Eu sabia da existência dela [a sexualidade], eu sabia que ela estava ali presente me assombrando a qualquer momento, mas eu queria deixá-la distante (Sujeito G, 29 anos).

Havia o receio de lidar com uma parte sua entendida como execrável pela sociedade. O papel de bode expiatório do Sujeito G cumpria sua função de fiscalização. Ao não ter que olhar para sua forma de amar, para os seus desejos e para a sua forma de existir, o sujeito estava cumprindo consigo mesmo o papel esperado do déspota, enquanto portador de algo transgressor.

A reprodução do discurso da homossexualidade enquanto algo execrável, vulgar e maligno modelou a compreensão de que esta não era *permitida* se manifestar enquanto afeto, simplesmente pela inexistência de modelos.

tudo o que eu tinha ouvido falar, tudo o que eu tinha visto sobre homossexualidade, era o aspecto do sexo em si sempre que a minha família falava que era imundo pelo fato de um homem deitar com outro homem. Eu achava que só existia sexo entre dois homens, não existia afetividade, não existia amor, não existia paixão. Era

no máximo tesão, desejo, alguma coisa do tipo. Aí eu fui ficando com esse menino e foi quando a gente decidiu namorar e aí eu fui entendendo que poderia me apaixonar por outro homem, coisa que eu não sabia que existia (Sujeito H, 29 anos).

O fato de o Sujeito H não compreender a existência da sua sexualidade enquanto algo que poderia ter finalidade de afeto e paixão, mas somente algo físico, advém da ideia estereotipada do gay enquanto pervertido, sem controle de seus desejos. Não é de se espantar que nas primeiras ocorrências do HIV no Brasil, já na década de 80, a pandemia tenha sido chamada de “*Peste Gay*”. Que, inicialmente, foi vista como uma espécie de punição aos que tinham relações sexuais com seus pares. A relação de subjugação encontra meios de se atualizar.

Enfatizamos que a subjugação enquanto ferramenta da relação de poder se faz presente no e através do complexo de bode expiatório e se atualiza através dos dispositivos da heteronormatividade. Historicamente, nas culturas que praticavam a ritualística de expiação da culpa, os indivíduos escolhidos para o sacrifício eram colocados nessa posição pela garantia de que se submeteriam sem a possibilidade de revidar ou havia ainda a concessão de boa vontade, por conta da *participation mystique*<sup>37</sup>, ou seja, se identificavam com a coletividade e com suas necessidades transpessoais, entendendo o sacrifício enquanto algo benéfico para a comunidade. Dessa forma, a *submissão passiva* parece fazer parte integrante desse complexo (PERERA, 1998).

Por conta do complexo ser autônomo e constelado de forma inconsciente, é preciso tomar minimamente consciência da situação para que haja resistência ao papel sacrificial. No campo da clínica, Perera entende que,

os indivíduos que chegam a uma terapia, geralmente já foram levados a perceber essa posição; sofrem por uma discrepância que, de certa forma impede sua aquiescência voluntária. Neles, o espírito da vida individual foi instigado, por vezes pelo próprio fato de terem sido escolhidos a serem os marginais sobrecarregados e começarem a sofrer por essa condição. Os indivíduos nesse caso, possuem algum sentido de estarem arcando com um papel estranho à sua própria identidade individual (1998, p.70).

---

37 Jung utiliza deste termo a partir dos estudos do antropólogo Lucien Lévy-Bruhl em sua obra *Les Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. No entendimento de Jung, a *participation mystique* “denota uma espécie peculiar de conexão psicológica [...] [na qual] sujeito não consegue distinguir-se claramente do objeto, mas com ele está ligado por relação direta que poderíamos chamar identidade parcial. Esta identidade se baseia numa unicidade apriorística de objeto e sujeito” (JUNG, 2015b, p. 599, par. 871)

Os participantes da pesquisa eram crianças e/ou adolescentes quando sofreram LGBTfobia, numa época em que as discussões sobre essas questões ainda não eram tão facilmente acessíveis na sociedade quanto o são na atualidade. Se hoje as *Fake News* sobre gênero e sexualidade na escola assolam as redes sociais, sendo massivamente compartilhadas pela ignorância – em concordância com um deliberado projeto político (é só lembrarmos do “kit gay” e das “mamadeiras de piroca” amplamente divulgadas nas eleições de 2018) –, naquela época os estereótipos sobre a população LGBTQIA+ não eram tão diferentes, se pensarmos na já mencionada *Peste Gay*.

Importante enfatizar que, não se excluindo as *Fakes News* enquanto ferramentas políticas de controle de narrativas, bem como um “ecossistema [que] gera lucros a produtores e intermediários, permitindo que diversos atores (de políticos a empresas) construam narrativas e defendam agendas com base em informações falsas ou mal-intencionadas” (FORSTER *et al.*, 2021, p. 3), estas também se propagam e se difundem devido às dificuldades de integração dos aspectos da sombra à personalidade. Ora, se há um mal a ser combatido e este é massivamente conhecido e compartilhado pelos pares, é preferível que continue no externo sendo continuamente expurgado.

Os dispositivos que disciplinam e controlam, assim o fazem visando o adestramento à normatividade. Se não há a possibilidade de quebra deste ciclo por meio dos próprios alunos, a escola, enquanto instituição formadora de cidadãos e peça-chave na construção das subjetividades, deve fornecer subsídios para que o quadro profissional atue de forma assertiva em meio às violências ali existentes.

Nesse sentido, Souza e Fialho (2020) entendem que há bases nacionais e internacionais para a implementação de Políticas Públicas Educacionais que visem a discussão de gênero e sexualidade no campo da educação, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos Sexuais (1977;1999), Lei de Combate ao Bullying (2015), o PNE (2014-2024), entre outros. São documentos e dispositivos que legitimam e fornecem subsídios teóricos e técnicos para que a escola desempenhe seu papel de transformação social.

## **Considerações finais**

A culpabilização trazida pelos sujeitos a respeito de sua sexualidade enquanto propulsora das violências sofridas se respalda na crua realidade das marcas da violência. Cabe aqui trazer o questionamento

do Sujeito X: “Se eu não fosse gay, provavelmente eu não estaria ouvindo esse tipo de coisa”. Cabe aqui inverter a lógica do questionamento e tentar entender se este não deveria seguir outro curso para além do sujeito. Quantas agressões são suficientes para que as pessoas dentro da normatividade passem a questionar a sua própria sexualidade e, portanto, os seus modos de existir?

As dificuldades encontradas no campo da educação em debater gênero e sexualidade na escola são atravessadas, principalmente, pelo jogo da política e das subjetividades. Com uma bancada cada vez mais conservadora, pautas com estas temáticas encontram não somente resistência, mas sofrem uma verdadeira caça às bruxas. Este retrocesso digno da Era Vitoriana, onde a repressão e a hipocrisia imperavam<sup>38</sup>, reflete cada vez mais os aspectos sombrios da coletividade e sua projeção no bode expiatório. Além dos aspectos sociais da luta pela igualdade social há um aspecto perverso da discriminação e preconceito. A identificação com a sombra coletiva e/ou bode expiatório implica muitas vezes em um desprezo, negação e ódio por si próprio e sua condição e uma identificação com a figura dominante ou oprimida. Há então uma baixa autoestima, uma desvalorização de si e de seu grupo social e um descrédito na capacidade de agência e de realizações, potencializadas pela manutenção estrutural. Deste modo, a arte, a valorização dos símbolos e da cultura dos grupos marginalizados possui um papel fundamental na melhoria da saúde mental e na emancipação destas minorias (HOOKS, 2021).

Nesse contexto é de importância fundamental entender o papel da escola na redução da reprodução de normativas que visam disciplinar e controlar as diferentes existências. A inclusão de pautas de sexualidade, gênero e a compreensão da heteronormatividade no campo da educação pode vir a beneficiar o campo da educação como um todo. No que diz respeito aos alunos, estas ações podem auxiliar tanto a população LGBTQIA+ a tomar consciência da sua própria sexualidade, enquanto existência legítima e passível de respeito, quanto os outros alunos que todas as diferentes existências devem ser respeitadas em sua singularidade.

Quanto aos benefícios do quadro profissional, vale destacar que uma formação a médio-longo prazo pode contribuir para que mudanças estruturais possam se estabelecer, pois são os diretores, professores,

---

38 Em Queiroz (2018), com base no livro *A História da Sexualidade Vol I* de Foucault (1999), levanta-se discussão acerca da hipocrisia da Era Vitoriana em relação às repressões no campo da sexualidade e sua relação com a religião, a medicina e o campo penal.

inspetores, colaboradores no geral que propõe os parâmetros pedagógicos, adaptam a grade curricular, influenciam na infraestrutura, dialogam com pais, fiscalizam corredores e lidam com a formação psíquica das crianças e adolescentes de forma direta e indireta.

Como citado anteriormente, há respaldo legal, técnico e teórico para orientar o debate da temática da sexualidade nas escolas, porém, as recomendações não são postas em prática por razões políticas. Mesmo quando são tomadas em conta, parecem não abarcar toda a complexidade que a situação exige. É preciso dismantelar constantemente os dispositivos que mantêm essas decisões a fim de combater o mecanismo que perpetua a LGBTfobia nesse espaço.

Urge a necessidade de uma mudança *estrutural* no campo da educação propiciando um espaço que promova emancipação do sujeito divergente, perpassando pela legitimação das diferentes existências para que sejam não somente toleradas, mas respeitadas em sua complexidade e singularidade.

## Referências

ALBUQUERQUE, P.; WILLIAMS, L. Homofobia na Escola: Relatos de Universitários sobre as Piores Experiências. **Temas em Psicologia**. Vol. 23, nº 3, 663-676, DOI: 10.9788/TP2015. 3-11, 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 23.03.2022.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei de Combate ao Bullying. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 06 nov.2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS. 14º Congresso Mundial de Sexologia. Hong Kong, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 25.04.2022.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

\_\_\_\_\_, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_, M. Os Anormais: Curso no Collège de France. São Paulo: Ed. Martins, 2001.

\_\_\_\_\_, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.

FORSTER, R.; MONTEIRO DE CARVALHO, R.; FILGUEIRAS, A.; & AVILA, E. Fake News: What Is It, How Is It Made and Why It Works?. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3294>. 2021.

GAMBINI, R. O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GARUTTI, S.; NEVES, A. L. das. Bullying homofóbico: uma discussão sobre a discriminação sexual escolar. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 4, n. 5, p. 54-66, jan/ dez. 2015.

GUIMARÃES, K.; MERCHÁN-HAMANN, E. Comercializando fantasias: a representação social da prostituição, dilemas da profissão e a construção da cidadania. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JUNG, C.G. **A natureza da psique**. Vol III/2. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, C.G. **A Vida Simbólica**. Vol. XVIII/I. Edição digital. Petrópolis: Vozes, 2015a.

\_\_\_\_\_, C.G. **Tipos Psicológicos**. Edição digital. Petrópolis: Vozes, 2015b.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas, organizado por Rogério Junqueira, 13-51. Brasília: UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento. **II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH)**, Brasília, DF,

realizado de 16 a 19 de junho de 2004.

MARTINS, J.; DUQUE, A.; NASCIMENTO, J.; MARTINS, M.; ARAGÃO, J. Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola: convite para uma reflexão. **Temporalidades** – Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 32, v. 12, n. 1. Jan./Abr. 2020.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas

públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas**, n 07, p. 99-122, 2012.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. Cadernos da diversidade, 2015.

PERERA, S. B. **O complexo de bode expiatório: rumo a uma mitologia da Sombra e da Culpa**. 10 ed. Coleção Estudos de Psicologia Junguiana por Analistas Junguianos. São Paulo: Cultrix, 1998.

QUEIROZ, N. S. Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicológicos e Saúde) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SANTOS; H.; SILVA, S.; MENEZES, I. Para uma visão complexa do bullying homofóbico: desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. **ex æquo**, n.º 36, pp. 117-132, 2017.

STEIN, M. **Jung**: O mapa da alma: uma introdução. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, H.; FIALHO, L. A Importância das Políticas Públicas Educacionais para as Questões de Gênero e Sexualidade na Escola. **Inovação & Tecnologia Social** . n° 3. 2020.

VON FRANZ, M.L. **A sombra e o mal nos contos de fadas**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2002.

WARNER, M. **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

WHITMONT, E.C. **A busca do símbolo**: conceitos básicos da Psicologia Analítica. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.



# **A marginalização da educação do campo em comunidades tradicionais: um estudo de caso sobre a comunidade do Paraizinho e o abandono da escola pelo Poder Público.**

Benedita de Paula N. Mendonça<sup>1</sup>  
Jordeanes do N. Araújo<sup>2</sup>

## **1.Considerações Iniciais**

Esta temática articula-se entre fatores históricos e atuais sobre a realidade educacional da comunidade ribeirinha do Paraizinho, localizada às margens do Rio Madeira, fazendo parte do município de Humaitá-AM. A comunidade Paraizinho e a Escola ribeirinha Nossa Senhora Maria Auxiliadora, foi o lócus para o desenvolvimento crítico da pesquisa, desenvolvida em paralelo com pesquisas elaboradas sobre educação do/no campo.

Nesta pesquisa elaboramos a seguintes questões: **como as decisões políticas educacionais para o desenvolvimento econômico, tecnológico, científico brasileiro colaborou (e colaboram) para o abandono de escolas no campo? Como a marginalização da educação de comunidades tradicionais afeta o desenvolvimento sociocultural da comunidade?** Inferimos que há o descaso do poder público com o abandono da escola, a dependência de uma educação arbitrária e despreocupada com os modos de produzir conhecimentos intelectuais e materiais.

O objetivo geral foi suscitar um debate sobre o abandono da Escola pelo poder público e como tais questões sociais afetou a vida comunitária dos agentes sociais que vivem e viveram na comunidade Paraizinho. Nessa perspectiva, levando em consideração as decisões políticas e históricas para a educação da população do/no campo, convergimos para questões que desvalorizam as necessidades individuais e coletivas dos povos do/no campo, dos estereótipos que os subjugam como incapazes de produzir conhecimentos com originalidade e autonomia.

---

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas/Campus Vale do Madeira. Email. paulaufam32@gmail.com

2 Professor da Universidade Federal do Amazonas/ Campus Vale do Madeira. Email. jordeanes@ufam.edu.br.

A partir disso, construímos nossa metodologia tendo como base a abordagem qualitativa e como material essencial para o debate do contexto da escola partiu da entrevista obtidas/vindas dos moradores da comunidade e de estudos realizados sobre a educação do/no campo no Brasil historicamente, em especial na região amazônica. Realizamos a observação participante e ao mesmo tempo, a entrevista aberta. Utilizamos o celular para registrar as informações coletadas e além de imagens da comunidade. As entrevistas foram aplicada a treze (13) moradores<sup>3</sup> conforme a disponibilidade de cada morador. Além disso, consta-se entrevistas antigas realizadas no período de 2011 e 2013 que compuseram o acervo da pesquisa, posto que, os moradores aqui revelados, uns já não se encontram no plano terreno.

Partiu-se do pressuposto que os agentes sociais estão e estavam envolvidos em diversas “situações sociais” (ARAÚJO, 2018), logo que os mesmos se encontram atrelados a programas de desenvolvimento agrário. Assim, compreender o objeto de estudo é compreender as razões pelas quais se construiu a relação de pesquisa e como esta exerce efeitos variáveis sobre os resultados da pesquisa (Bourdieu, 2008).

Consoante a isso, percebeu-se que há historicamente, plena desvalorização da educação para o campo com dignidade, que leve a formação de um ser humano crítico e construtivo. Contribui-se para uma alienação dos problemas sociais e naturais em prol do lucro, o que acaba trazendo inúmeros resultados, no qual está a intensidade de catástrofes ambientais. Na verdade, dever-se-ia valorizar a emancipação individual, coletiva e natural em pleno acordo com a educação crítica.

## **2. História e vida comunitária da comunidade Paraizinho: do seringal a comunidade**

*Sou João Calixto Mendonça, eu nasci aqui no Paraíso, no lugar de nome Centro, no Santo Inácio, na beira do Lago dos Reis. O primeiro dono era o Firmino Monteiro, depois que ele morreu, chegou os herdeiros. Muita gente de Humaitá vinha passar o fim de semana aqui no Paraíso porque a animação era muito boa. Nós era bem unido, parecia uma irmandade. Tinha os comboios que iam buscar a borracha, os animais, os cavalos, tinha o varador, e hoje acabou tudo. Quem vê hoje, não diz o que tinha. Isso aqui era estrada de seringa. Foi aberto, a abertura de moradores pra cá, foi em 1953. Os coronéis iam buscar os seringueiros, traziam eles naquelas embarcações como se fosse assim, como se fosse uma mercadoria. Quando deixava no lugar já não era como eles tinham*

---

3 Os moradores da comunidade não serão identificados pelos seus nomes, mas pela denominação de M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13.

feito a cabeça dos fregueses. Mudou tudo. E a pessoa já não tinha como voltar, era o jeito ficar ali mesmo. Mas eu digo pra vocês, por onde eu andei com os patrões, o melhor foi aqui, porque nunca ouvi grito de patrão, com dois quiseram gritar em cima de mim, mas eu nunca dei razão pra ninguém pegar meu braço e torcer. Em 1953, a terra era boa pra fazer o plantio, a roça, o tabaco, então como eles tinham aquela profissão vieram pra cá, muita gente, gostaram, foram acrescentando as casas. Ai, o Dom Miguel tomou de conta porque ficou com pena de ver tanta criança sem saber fazer o seu nome. Ele falou pro herdeiro do dono do lugar que foi o A. Monteiro e ele comprou 100 metros de frente com cem de fundo. E tanto que isso foi em 1974, ele fez uma capela, no entanto, na era que ele tava rezando a missa dele era capela e na hora que os professores estavam lecionando, dando aula pros alunos era escola. E hoje, teve essa estrada que passou aqui ficou cortado no meio esse lugar. Tem um lugar chamado Garapeaçu e lá tinha um centro que eu conheço, andei até lá, é extrema dos indígenas, por nome Todos os Santos, então daquela comunicação que tinha com os índios, com as pessoas que amansaram eles, então essa produção que eles tinham vinha tudo pra cá, pro Paraíso. Outros que pertencia pro lado dos Lobo ia pra lá, e outra ia pro Garcia que amansou eles, justamente ficava lá no Maici, esse Garcia foi quem amansou os índios. Então era muito arriscado o ano que meu pai chegou aqui, o ano foi 1908. Vou dizer até o tanto de centro que meu pai tomava de conta e meus tios também. Olha gente, meu pai tomava conta do Santo Inácio, onde eu nasci e me criei, tomava conta da Bolívia e tomava conta de outro centro chamado Paraisinho, justamente é a porta dessa que nós tamos aqui na frente, Joari, Centrinho, Cupinha, Camaratuba. Isso bem esse Camaratuba, era justamente esse lugar que é dos indígenas hoje. Justamente era do irmão do governador D. Plínio Coelho, o nome dele era Antônio Coelho, o conto tudo isso por motivo de eu saber porque tudo isso passava pela mão de meu pai. Pois bem, Camaratuba, Independência e Escondido. Já meu tio tomava conta do Garapeaçu, Cipal e a ilha, por nome chamava Ilha. E tanto por Todos os Santos, Mocó, tomava conta também do Punhuçul. Esse Ferreira de Castro, esse escreveu esse livro, como muita gente que não conhece, diz que nunca aconteceu esse camarada ter morado aqui, sim, meu pai, como já disse era que ele chegou aqui, 1908, ele escreveu embaixo de uma sapotizeira, muitas palavras ali, embaixo dela. E por bem, quando foi feito esse livro, teve muita gente que disse que ele trabalhou em Todos os Santos, ele disse que foi atacado por índios e que ele tinha matado um indígena. Não, eu digo que não, não foi do meu tempo mas meu pai passava pra nós. Os índios atacavam sim, jogavam flecha, o lugar que eles mais atacavam era nesse Igarapé Açu, justamente o varadouro de Todos os Santos ia sair lá. Foi o mateiro quem matou o índio, não foi o Ferreira de Castro. Tinha as carroças, os bois levava a madeira pra fazer essas pontes. Tinha duas pontes do Paraíso até o Santo Inácio. Do varadouro da Pupunha, tinha outra

*ponte. No varadouro do Garapeçu tinha outra ponta justamente onde que tá no mapa que nós fizemos, por nome de Repartimento, era outro Igarapé que ia sair do outro lado do Lago dos Reis.” (João Calixto Mendonça, 2013.)*

Segundo Santos (2000) durante 150 anos, os seringais dominaram a cena cultural e o modo de produção capitalista como expressão de vivência e sobrevivência das populações que chegaram para “ocupar” diversos espaços e lugares na Amazônia. Paraíso e Paraizinho, antigos seringais da bacia do rio Madeira tornaram elementos fundantes do sistema de barracão que se espalhou por todo século XIX na Amazônia, invadindo territórios de povos indígenas ainda desconhecidos pela sociedade brasileira.

Consoante a isso, as populações advindas do Nordeste brasileiro, ao entrar no sistema de barracão eram nas palavras de Santos (2000, p. 3) incorporadas a viver e sobreviver:

(...) dentro dos limites de suas regras, de seus costumes e de suas tradições que transcorria a vida de milhares de pessoas. Até duas décadas atrás, um seringal representava não apenas uma imensa propriedade, mas toda uma engrenagem econômica, política, social e cultural, com raízes no processo histórico de conquista e colonização da região.

A história do Paraizinho inicia-se dentro desses limites hierárquicos e deveres sociais, imposta pelos donos de seringais, a narrativa de João Mendonça é reflexo de como o patrão era ao mesmo tempo, dono e senhor de domínios territoriais, ao estabelecer no sistema de barracão deveres, ordens e hierarquias sociais. Sendo assim, os seringais eram propriedades privadas com limites fixos, bem demarcados, normalmente estabelecidos por rios e igarapés.

O seringal era constituído por ‘estradas – picadas abertas na floresta, com extensão de cerca de dez a quinze quilômetros, ao longo das quais encontram-se as árvores que devem ser ‘sangradas’<sup>3</sup>. A seringueira brasileira apresenta, como característica nativa, a grande dispersão, mesmo em áreas consideradas de alta concentração de árvores. Com isso, as estradas avançavam, cada vez mais, para dentro da floresta. Distavam, às vezes, dias uma da outra, sem, contudo – ao que parece – exceder os limites da propriedade. O ‘patrão’ (proprietário ou gerente) controlava a exploração a partir o barracão, habitualmente localizado na foz de um afluente a ser explorado. Dali ele comandava os seringueiros que viviam embrenhados na floresta (SANTOS, 2000, p. 3).

O barracão conjugava para além da residência do seringalista, o lugar do comércio, das negociações, dos endividamentos com o patrão, dos destinos de milhares de nordestinos que chegavam à procura de uma estrada de seringa para poder alimentar sua família e fugir das mazelas sociais de sua terra natal.

Tanto no rio Madeira como no rio Purus, o sistema de barracão funcionou até o início dos anos de 1980 como o principal meio econômico das comunidades ribeirinhas que se fixaram ao longo dos rios da Amazônia. Paraíso, Paraizinho, depois da derrocada do sistema de barracão, passaram a buscar outros meios econômicos de sobrevivência ao longo ao tempo. Tais evidências são expostas pelos moradores mais antigos da Comunidade Paraizinho.

## **2.1. Paraizinho - de Seringal a Comunidade**

Segundo os moradores mais antigos, como João Mendonça, Maria da Conceição Mendonça e outros, em 1953, os trabalhadores e moradores dos seringais se dirigiram à região do Paraizinho, situada na beira do rio, com o pensamento de encontrarem uma vida melhor, em relação ao transporte das seringas e à facilidade de transição para Humaitá.

Vale ressaltar que a borracha enquanto produto econômico não mais correspondia como o principal elemento econômico da região. Assim, após se estabelecerem às margens do rio, os moradores iniciaram a atividade de plantio, que incluía o cultivo de mandioca e de tabaco, além de continuarem a atividade de extração da seringa.

Tenho 86 anos, daqui nunca saí pra canto nenhum, criei todos os meus filhos, tudo aqui. Nasci lá no lago dos Reis, lugar (chamado) Santo Inácio e lá me criei. Casei lá, tive meus filhos, a metade lá. Quando saí de lá pra cá, ainda tive cinco aqui no Paraizinho, porque o irmão do meu marido era aviado (aviado, ele tomava conta aqui do Paraizinho), aí ele quis que ele saísse de lá do Paraíso, pra vim pra cá, pra morar, pra trabalhar com ele aqui. Quando chegou aqui, não deu certo, ele brigou com o irmão, aí ele passou de novo lá pro patrão, lá no Paraíso. Antônio Costa era irmão do meu marido, aí nós viemos pra cá e aqui faleceu e estamos até hoje, graças a Deus. Quando eu cheguei aqui, eu cheguei aqui em 61, não era comunidade, tinha muita gente morando aqui, tinha muito freguês aqui, aí o cara foi botando de um por um, acabou alimpando tudo, mais era muito bom e até agora os vizinhos são muito bom também. Quando a Irmã Luiza começou vim, fizeram a igreja ali mais embaixo né, foi em 74, foi o tempo que a Trindade veio, aí a irmã

começou a frequentar pra cá, trazia muita gente, nós trabalhava em horta, verdura e outros, tinha costureira fazendo, ensinando costura (Maria da Conceição Mendonça, entrevista realizada em 2013 na Comunidade Paraizinho)<sup>4</sup>.

Por volta do ano de 1961, quando dona Maria da Conceição Mendonça chegou na região, sendo uma das moradoras mais antigas da atual região denominada Paraizinho, ainda não havia comunidade instaurada. No início da formação, existia o que se chamava na época de *aviado*, pessoa responsável pela comunidade e que era bastante presente. Hoje, encontra-se a figura do arrendatário, que é a pessoa responsável por cobrar pelo uso da terra.

Por conseguinte, entre 1969 e 1970, a igreja católica com sua missão “civilizadora” e colonizadora construiu uma pequena igreja e passou a impor o catecismo às crianças da comunidade, nesse sentido, o povoado que antes era um pequeno seringal, transformou-se na comunidade do Paraizinho.

Em 74, o Bispo Dom Miguel D’Aversa andou comprando terras pra colocar as igrejas. Em 74 foi quando ele fez lá também em Auxiliadora que ficou até hoje, né? Auxiliadora, comunidade de Auxiliadora e também ele colocou o nome dessa comunidade e da Igrejinha Nossa Senhora Auxiliadora. Eles fixaram moradia aqui pra facilitar mais o transporte da borracha que era muito distante, né! Pra eles irem pra lá. Aqui também sempre teve o Seringal, Paraizinho lago do Paraizinho sempre teve aqui. Aqui sempre foi do Paraíso Grande as terras do Paraíso Grande. O Paraizinho veio o nome Paraizinho devido o Lago do Paraizinho. Lá que tinha morador. Os moradores moravam lá, devido centro da borracha ser lá, e lá, aí foi de lá que veio, fixaram morada aqui pra aqui também que é mais fácil pra ir pra o Humaitá.” (Dona Auxiliadora).

Todavia, percebe-se que as comunidades menores como Paraizinho, Paraíso, Puruzinho e outras, tornaram-se os elementos fundantes para a espacialidade da igreja católica no rio Madeira, sendo de extrema importância para a construção da primeira igreja católica da região. Assim, observa-se também a presença da igreja para a construção cultural e educacional das comunidades ao longo da calha do rio Madeira.

Contemporaneamente, se a comunidade se livrou das amarras do sistema de barracão, ela agora, passou enfrentar os diversos conflitos que envolve recursos naturais, o arrendamento da terra, e um suposto dona da terra.

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que Dona Maria da Conceição já não se encontra mais entre seus familiares, esta entrevista foi fruto do Projeto Nova Cartografia social da Amazônia, realizado pelo Professor Jordeanes N. Araújo em 2013.

A propriedade era protegida por ordem do patrão, não desmatava, só matava para comer. Depois da construção da Transamazônica o povo começou a atingir de maneira agressiva aqui, explorando todas as áreas, aqueles que pegaram lote na beira da estrada procuraram logo invadir, começaram a invadir, foram invadindo todas as áreas. Antes disso aí, nós já tinha aqui na comunidade, a horta comunitária foi criada pelo bispo D. Miguel, assessorado pela irmã Joana, a irmã Naldília, a qual prestava serviço religioso como catequese e missa. Nesse período houve uma enchente muito grande e muita gente migrou daqui, mas muito outros retornaram. Então, a gente foi sobrevivendo aqui conforme as necessidades da gente determinava. O patrão em exercício ainda era o Sr. Alfino, então foi o tempo que ele fracassou como político, porque não ganhou a política, ficou decepcionado e preferiu entregar pro estado toda a propriedade. Antes dele sair daqui da colocação, da propriedade, ele chamou todos os freguês, se reuniu com os aviados, com todas as pessoas que tinha aqui e orientou pra que a gente tomasse conta da área que habitava que não vendesse e não deixasse mais ninguém entrar porque ele já tava indo embora, porque ele já tinha tirado um lote lá na beira da estrada no km 15 e ia morar com outra mulher que ele já tinha arranjado. Então, de lá para cá, o Sr. Luiz Carlos, que foi vereador em Humaitá, entrou como arrendatário pra tirar madeira aqui do Paraizinho, madeira goiabeira, ficou, tirou período de dois invernos, depois entrou com as máquinas por aí, desistiu e entrou Sr. Nelson Vanaze como quem tinha arrendado a terra. O caso, arrendamento, quando o Sr. Alfino falou pra gente que tava deixando, ele disse pra gente que já tava terminando o período de seu Vanaze porque ele tinha arrendado por oito anos, já tava com seis anos e que faltava apenas dois anos pra terminar o contrato de arrendamento. E nós ficamos aqui, trabalhando, todo esse tempo, acreditando que ele fosse apenas um arrendatário, mas só que ultimamente ele já diz que é o proprietário. Muitas vezes a gente se pergunta por que fazem isso com a gente? Porque todo tempo nós tivemos aqui e as únicas pessoas que nos ajudou, como agir, como fazer acontecer alguma coisa e como buscar nossos objetivos, foi a Igreja Católica, os padres, as irmãs, às vezes, as catequistas. O pessoal do Imater veio fazer certos cursos com a gente aqui, como cuidar do solo, como desenvolver serviço agrícola. Com o passar do tempo mudou as coisas, seu Nelson veio com os projeto dele, começou a fazer vicinais dando acesso pra dentro da propriedade, entrou pelo km 4, saiu fazendo conexão aqui da beira até chegar na linha fundiária, tirando madeira da propriedade toda e a gente não sabe até hoje qual é o nosso direito e dever que temos diante de tantas situações, às vezes, a gente se acha desvalorizado, rejeitado e até humilhado porque trabalhamos aqui a vida toda. Hoje nós queremos um pedaço de terra pra que nós administre e a gente não tem. (Seu Rodriguez, comunidade Paraizinho).

Consoante a isso, o conflito que incomoda a vida dos comunitários é o arrendamento da posse de terra. Tal conflito é vivenciado nas comunidades Parazinho e Paraíso Grande, pois o uso da terra é dado

através de contrato que dar o direito de desfrutar dos recursos nelas existentes, sem o direito de usufruto legal como dono do imóvel fundiário.

De fato, segundo Araújo e Silva (p. 253, 2020), tal conflito pelo uso da terra nessas comunidades se arrasta desde o tempo do seringal. Tais áreas de seringais foram arrendadas ao longo dos séculos por diversos supostos donos de terra que adquiriram o direito de uso e exploração dos recursos naturais pela lei de terras de 1850. A história do processo de territorialização de ambas as comunidades, tornou-se uma luta constante que torna difícil de regularizar-se. Ressalta Leal que:

A realidade que permeava os conflitos naturais (borracha e castanha) e o processo de territorialização no Rio Madeira foram grandes devido o direito de demarcação da terra naquela época e o processo de territorialização que se tornou um conflito entre os lavradores acusados de donos dos castanhais e os proprietários”. (LEAL, 2007: 70).

Segundo Leal (2007), mediante aos sofrimentos e perseguições pelo uso dos recursos naturais, os agentes sociais nas comunidades no rio Madeira, ainda conseguiram resistir através de denúncias feitas nos jornais de época. Principalmente, *o jornal Humaytaense*, retratava em suas edições semanais diferentes formas de conflitos envolvendo o uso dos recursos naturais como coleta da castanha, arrendamentos de terras indevidas por seringalistas e empresários de Humaitá.

A partir dessa longa história, foi criada uma associação dos agricultores na comunidade, que facilita e valoriza o trabalho desses moradores apoiando o comércio local, com a venda dos frutos da plantação. Além disso, também existem moradores da região que trabalham no garimpo. Ainda há o cultivo de mandioca, além do cultivo de feijão e melancia. Ou melhor, desde o início do assentamento, muitas mulheres já trabalhavam com o cultivo de verduras em hortas, além de praticarem atividades de costura.

### **3. Contexto histórico da construção da escola ribeirinha nossa Senhora Maria Auxiliadora: estereotipando o povo do/no campo**

*“A escola da comunidade do Paraizinho foi desativada com o motivo de que não havia quantitativos de alunos o suficiente para que a escola continuasse a funcionar; porém os alunos que lá ainda vivem, foram realocados para escolas da cidade de Humaitá-AM,*

*onde as crianças passam por estresses diários, que por sua vez é sair muito cedo de suas casas com fome ou até mesmo cansados. As crianças passam por problemas diários com chuvas e temporais isso depende de qual a data do ano pois sofremos com a seca e com as enchentes, onde essas crianças precisam se adaptarem as situações que o poder público não vê. Essas crianças lutam todos os dias com as dificuldades que encontram no seu dia a dia para que assim tenham aquilo que é de direito que é a educação para todos, como rege a LDB a Educação Básica constitui um direito e dever de todo cidadão brasileiro, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394 de 20.12.1996, configurando um ensino gratuito e obrigatório”. (M10)*

A partir desta fala da moradora discorremos sobre o processo histórico, cultural e político que possibilitou a construção e, consequentemente, o abandono da escola na comunidade do Paraizinho.

### **3.1 Contexto histórico da construção da escola na comunidade**

Ao discorrermos sobre a criação e o abandono da Escola Ribeirinha Nossa Senhora Maria Auxiliadora, necessitamos atentar para o contexto da sua construção nos anos 1970, em pleno período de Ditadura Militar. Esse contexto influenciou no processo de abandono da educação dos povos do/no campo, e que refletiam em suas relações sociais e no contato com o meio ambiente natural. Esse impacto para a educação, era consequência de decisões políticas da nova força constituinte no país na época dos militares.

O quadro social pelo qual o país se configurava economicamente, na educação, na cultura, na política, é parte de um período voltado para uma política de expansionismo industrial nos grandes centros, e ao mesmo tempo, para a expansão da fronteira na Amazônia com os grandes projetos desenvolvimentistas como as BR-230 e BR-319<sup>5</sup>. Em contrapartida, foi notado com o tempo que trouxeram as comunidades do interior, principalmente as comunidades ribeirinhas, a defasagem e estagnação que atualmente são percebidos na educação do/no campo.

Como fator histórico e contemporâneo a educação desses sujeitos, os projetos educacionais atuais, para comunidades ribeirinhas ou afastadas dos centros urbanos, alertam sobre a reflexão do ensino que

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que segundo Otávio Velho (p. 34-53, 2016), a expansão da fronteira sempre foi pensada, como se fosse um avanço no vazio, como se não houvesse outras populações na Amazônia, outros seres que não os humanos presentes naquilo para onde supostamente se expandia.

deva ser ofertado a esses povos, muita das vezes, marginalizados e excluídos dentro de sua própria cultura.

O fato é que os projetos educativos devem estar em sintonia com os projetos de desenvolvimento das comunidades, para que os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula possibilitem aos alunos atuarem de forma ativa nos projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para o desenvolvimento, utilizando de forma sustentável os potenciais culturais, ambientais e produtivos de cada região (LIMA, 2013, p. 609).

A problemática de oferta educacional voltado para os povos do/no campo, deve tratar de análises não feitas sobre as decisões políticas construídas em épocas e contextos diferentes, e que sempre trataram com descaso os danos que, futuramente, esses povos e a construção das identidades pessoais e coletivas poderiam sofrer.

Os investimentos governamentais para uma melhoria nos distintos segmentos da sociedade brasileira, especialmente a partir da segunda metade do século XX, fizeram com que as comunidades encontradas distantes das capitais estaduais ficassem condicionadas ao descaso das decisões políticas destinadas à educação do/no campo. Isso porque desconsideravam as condições de vida do trabalhador do campo e de sua família, levando-os ao não desenvolvimento das potencialidades do educando do/no campo e produzindo no sistema de ensino estereótipos sobre a originalidade de saberes, identidades e narrativas.

Podemos reforçar o entendimento desse descaso com a educação em nosso país, atentando para o processo desenvolvimentista oriundo do governo de Juscelino Kubitschek, em que a educação tinha pouca relevância como direito subjetivo. A necessidade da aceleração da economia, da indústria, em regiões elencadas pelo governo como propícias ao desenvolvimento do Brasil.

O caráter transformador, que seria dado ao governo JK, se basearia no propagado slogan de sua gestão, “50 anos em 5”, em que se propunha um mandato voltado à elaboração de políticas públicas que viabilizassem a aceleração do crescimento econômico para 50 anos de desenvolvimento. A referência do governo JK para a elaboração dessas políticas seria o Plano Nacional de Desenvolvimento, documento que referendaria a atuação governamental em cinco grandes áreas: expansão dos serviços básicos de energia e transporte; industrialização de base; racionalização da agricultura; planejamento regional e urbano e educação (PADILHA; REIS, 2010, p.7).

Fica nítido a necessidade de desenvolvimento do país em questões industriais e econômicas. Esse processo histórico trouxe a forma atual da nossa educação, ou seja, o ato falho de formar o seu educando para o trabalho, alienador e de conformidades com os problemas sociais. Nesses problemas, ocorrem a marginalização e exclusão em sentido amplo com os povos do/no campo, e que tem como produto o abandono de escolas no campo.

A fundação da escola, segundo relatos dos moradores,

Se deu no ano de 1974, em comum acordo com a Prelazia de Humaitá, que viu uma necessidade de instalar uma escola na comunidade. Essa ajuda voltada a comunidades ribeirinhas era reflexo de um expansionismo, desenvolvido na década de 1930, com o governo Vargas, também voltado a política desenvolvimentista e pouco preocupada com a educação que atendesse as verdadeiras necessidades da diversidade regional encontrada no país (M1).

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural. (FAUSTO, 2001, p.188 apud BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4491).

O relato dos moradores nos leva a compreender que, decorrente da necessidade de desenvolver a economia do país, ainda nos modelos de 1930, novos modos de regionalizar a educação foram se fazendo indispensáveis, o que implicou no trabalho da instituição religiosa.

A escola foi fundada em 1974, a casa era de palha de urucuri né, então foi nesse período que ela foi fundada aqui, porque já havia demanda, como esse povo migrou do centro para a beira do rio, então na época era prelazia, não era nem a diocese de Humaitá, as visitas das irmãs e dos padres eles viram que tinham necessidade que tinha criança já, adolescentes que queriam estudar (M2).

A escola foi construída por nos moradores da comunidade, com ajuda da irmãs, e os padres da prelazia, foi muito trabalhoso construir a escola, pois era igreja e escola ao mesmo, mas como queríamos que nossos filhos tivessem educação fizemos todos esforços limpamos onde era a escola carregamos palhas e tiramos madeira de paxiúbas para fazer a tão sonhada escola os moradores que construímos tudo. (M3).

Apesar da igreja contribuir com locais distantes dos centros urbanos implicou no contexto histórico em que a educação do/no campo ficava (e fica) à margem do desenvolvimento educacional, voltado amplamente para o trabalho nos centros urbanos brasileiro. Então, a Prelazia instalou a escola na comunidade, que atualmente encontra-se abandonada pelo poder público local.

A partir da segunda metade do século 20, as pessoas residentes nas áreas rurais necessitariam se adaptar a política desenvolvimentista que viriam a se instaurar em distintos períodos (anos 1950, 1960, 1970 e 1980). Isso significou para a educação e seus sujeitos no contexto do campo um processo de marginalização, exclusão e, também, de migração para os centros urbanos.

Antes adaptado ao campo, o brasileiro agora deveria se acostumar ao ritmo urbano e entrar no mercado de trabalho, para isso a educação seria instrumento fundamental. Mais do que capacitar era preciso transformar o campestre em urbano. Àqueles que não aderiram às ondas de êxodo rural, acabaram marginalizados e relegados à miséria. Até os tempos atuais identificamos os efeitos destas políticas, principalmente se levarmos em consideração o sem número de migrantes que partem do campo para a cidade em busca de oportunidades de trabalho que nem sempre se concretizam. Estes acabam miseráveis e ao invés de despertarem o interesse do governo para políticas que os libertem dessas condições, acabam por protagonizar índices de violência e pobreza nas capitais das regiões mais desenvolvidas (PADILHA; REIS, 2010, p. 8).

Essa colocação trazida pelos autores, demonstra um processo que explicitou as desigualdades sociais, ligando os trabalhadores ao processo de êxodo. Percebe-se o distanciamento da identidade dos povos do campo como sujeitos autônomos, construtores de conhecimentos advindos de experiências pessoais ou coletivas e convívio com a natureza. Essa marginalização e migração fazia da ordem religiosa (prelazia), uma das poucas perspectivas de acesso ao ensino formal ao povo do campo, o que também foi vivenciado na comunidade do Paraizinho.

Eu, como professora tive uma formação muito fraca, mas era o que podíamos ter na época, por muitas vezes pensei em desistir da profissão, em 1985 quando eu entrei para ser professora eu só tinha a antiga quinta série do ensino fundamental e com o passar de dois anos eu fui fazendo cursinhos para que eu pudesse ensinar meus alunos com qualidades, em 1990 foi quando eu pude finalizar o antigo magistério com o Pró-Rural que foi uma parceria do município com a UEA para que assim tivéssemos aptos a dar aula e só assim pude

entrar na faculdade e finalizar meus estudos e pude fazer uma pós-graduação isso e um fato que jamais pude imaginar que com tantas lutas eu iria hoje servir de inspiração para tantos outros moradores da minha saudosa comunidade do Paraizinho (M12).

A ajuda vinda dessa ordem religiosa, os Salesianos, mostrava-se como processo pioneiro na formação dos primeiros professores para atuação em escolas distantes dos centros urbanos que eram os próprios padres e freiras. Com o tempo, houve a formação dos primeiros professores da comunidade, dada por essa instituição católica, expressava o contexto do poder vigorante de cada época, nesse caso em especial, o Regime Militar, iniciado em 1964. A intenção era adaptar-se há um modelo educacional urgente de desenvolvimento da economia, voltando-se a educar para o trabalho.

Minha filha, naquela época, para ser professora só era preciso ter a primeira série do ensino fundamental e saber ler e escrever, que já era chamado para ensinar os que não sabiam ler e nem escrever, eles faziam isso para que as pessoas não precisasse sair da comunidade em busca de educação, pois era muito difícil os familiares ter condições de mandar seus filhos para outras cidades. (M13)

Sob esse processo de formação, o enunciado da desvalorização do trabalhador/professor em diferentes épocas, se encaixa perfeitamente nesse contexto de trabalho formativo da prelazia local.

A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação. Fato esse apontado por Marx e que permanece encoberto nas obras economistas burguesa, cujo discurso é o da qualificação como resultado para o desenvolvimento do capitalismo. Para explicar esta história, Marx remonta ao surgimento da produção capitalista como um modo de produção caracterizado por determinadas relações de produção que trazem como um dos resultados a exploração do trabalho humano e a sua alienação. (KUENZER, 1995, p.32 apud PADILHA; REIS, 2010, p. 8).

Esse aspecto formativo para exploração do trabalho se liga tanto a educação ofertada ao homem do/no campo, como no trabalhador urbano. Os conteúdos trabalhados em sala de aula conformariam (e ainda conformam) camadas da sociedade, impondo uma educação defasada e sem nenhuma ligação com a realidade e os problemas sociais e naturais. Isso traz a educação dos dias atuais, a falta de esclarecimentos sob os problemas enfrentados na realidade do educando e da sua relação com o meio natural, provocada por ações humanas.

As ações educacionais refletem o contexto social do qual fazem parte os diferentes indivíduos do campo, seus educandos envolvidos com o trabalho e produção, a cultura e outros costumes. A influência dos projetos de desenvolvimento, colaboram com a afirmação política de cada época, como foi o caso dos governos de JK e Vargas. Para uma educação libertadora e autônoma, os processos formadores vinculam-se ao cidadão participativo em sua realidade social e natural, não importando se na área urbana ou rural.

### **3.2 Desativação da Escola Ribeirinha Nossa Senhora Maria Auxiliadora: a continuação do descaso com a educação do/no campo**

*“A escola é muito importante para nossa comunidade, e principalmente para os nossos filhos, pois e nós pais que estamos sofrendo com a desativação da escola, nosso filhos agora precisam sair todos os dias de casa se arriscando no meio desse Rio, eu sei que ele está indo, e fico em casa rezando para que ele volte, isso atrapalha muito não consigo nem fazer minhas coisas com medo de venham acontecer algo com o ônibus então e muitas preocupações que poderia ser resolvido se a escola estivesse funcionando”.*( M4 )

A desativação de escolas ribeirinhas é parte da inércia educacional histórica oriunda de políticas públicas que produziram em sua ação mão-de-obra barata. Esse aspecto negativo, recai na necessidade de um currículo concreto e de atuação significativa nos processos educacionais nas escolas do campo. Para tanto, são necessárias reconfigurações na visão educacional dispendiosa para uma minoria e defasada a maioria.

A educação para os povos do campo, da área rural sempre estiveram em segundo plano nas discussões do governo. Se reclama que muitas escolas da região amazônica não têm acesso a materiais didáticos suficiente, segurança dos educandos e docentes e outros problemas que ficam em segundo plano nas prioridades do governo em locais à margem do Rio Madeira.

O modelo de educação historicamente praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia (BRANDÃO; FERREIRA, 2011, p. 3).

Esse fator histórico, leva a entender que as políticas governamentais brasileiras trataram a educação do/no campo com descaso e exclusão, chegando aos dias atuais, como continuidade de um processo de manutenção de uma elite intelectual, legitimadora, normativa e mantenedora do atraso educacional nas áreas do campo ou rurais. A inutilização da escola Ribeirinha Nossa Senhora Maria Auxiliadora, é o exemplo do atraso imenso confirmado às pessoas do campo.

A Escola citada se mostra como um espaço físico, vazio e escuro. Um espaço sem fins educacionais, sem prática educativa. Sem professores, alunos ou livros a escola sobrevive fisicamente graças a dignidade dos moradores, estendendo o significado de abandono.

A estagnação educacional e escolar percebida na comunidade é uma negação dos direitos e também dos deveres a população localizada no campo. Oficialmente, a educação se faz entre os distintos documentos e projetos; na prática, se nota que a educação é privilégio de uma minoria dominante, concentrada em escolas tanto nos grandes centros urbanos, ou em alguns casos raros, nas áreas rurais dos grandes e afortunados latifundiários do território brasileiro.

Movido pelo desejo de mudança, a educação discutida de modo amplo e universal deve ser continuamente a forma de resistência e luta para valorizar o ensino do/no campo.

O debate sobre a educação do campo vem crescendo de forma significativa nos últimos anos, no Brasil, impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e a persistência de muitos educadores comprometidos com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvida no meio rural, quanto com as condições de exclusão social, negação de direitos e invisibilidade em que vive a população do campo. (LIMA, 2013, p.608).

É essencial uma discussão a melhorias voltadas a subsistência das pessoas nativas do campo, de um planejamento feito sobre o fazer da educação nesse espaço. Os discursos dos moradores se conflitam entre a educação oferecida e o sentimento de abandono, e de onde seus filhos serão o produto final. Nesse sentido, constata-se o total descaso do poder público local, que não se faz presente no atual momento da escola e que tende a reforçar as diferenças, tornando-a inerte quando voltada ao seu funcionamento como instituição de ensino e aprendizagem, ou seja, uma estrutura física indiferente com a formação em sentido amplo.

Parece que a palavra formação para levar a emancipação é um conceito, ainda, distante de formação humana, na formação dos povos

do/no campo. Nesse sentido, é extremamente importante realizar a construção de um currículo que não corrobore, ou enfraqueça a riqueza cultural desse determinado povo. Muitas das vezes os conteúdos curriculares implicam um fazer educativo descontextualizado da verdadeira realidade enfrentada pelos povos do/no campo.

A construção de um currículo e projetos não devem focar somente em aspectos ao combate a alienação do povo do/no campo, mas também deve atentar para seus objetivos, suas metas, desejos e interesses particulares. A construção subjetiva, o foco da dignidade de um povo trabalhador e digno se valoriza por meio de um documento próprio, voltado a tirá-los de uma imobilidade histórica de conformismos e desconhecimento dos seus direitos e deveres. Neste sentido,

O currículo, então, não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos. Deve também abrir-se para acolher os valores, crenças, saberes, sonhos que os camponeses consideram importantes para se ensinar nas escolas, contemplando os sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dêem condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de mudanças das condições socioculturais nas quais são submetidas (LIMA, 2013, p.611).

Essa atenção de que o povo ribeirinho necessita, não se daria de maneira desordenada, sem planejamento, mas sim de forma cuidadosa com as prioridades que teriam resultados significantes e satisfatórios em todas as extensões da comunidade. As discussões sobre como tratar a questão da educação em comunidades de difícil acesso, se passa por decisões políticas mais efetivas e um currículo reservado às necessidades em períodos de difícil acesso à escola.

Devem ser contemplados constantemente debates voltados a necessidade de mediações feitas por instrumentos tecnológicos e técnicos internos à comunidade e os meios tecnológicos externos, característicos da sociedade moderna. Induzir um ensino digno e proveitoso à população camponesa é a possibilidade de desenvolver o conhecimento interno da comunidade, utilizando a estrutura física da escola, a participação da comunidade e de suas relações com o meio natural. É uma ação educativa a ser desenvolvida no combate a marginalização dos povos do/no campo, em tempos de dinamismos científico e tecnológico.

#### 4. Considerações finais

O debate feito acerca do abandono da Escola Ribeirinha Nossa Senhora Maria Auxiliadora, discutindo de modo conjunto as dificuldades enfrentadas pelos moradores da comunidade do Paraizinho e das problemática histórica de decisões políticas relacionadas a educação, apresentou resultados de descasos dos governantes brasileiros com a educação para os povos do/no campo, valorizando mais as populações dos grandes centros urbanos.

As pesquisas realizadas indicaram que os governantes atuais, permanecem com o descaso quanto educação ofertada ao povo do/no campo. Reforçam ainda mais uma educação distante da qualidade, crítica e reconceituada nesses espaços, que enfrentam consequências do descaso público e também das perturbações advindas dos desastres ambientais.

A insegurança física de alunos é outro ponto do anacronismo enfrentado por essa população. Como o acesso discente a escola se dá via embarcação da comunidade, que realiza a travessia do Rio Madeira diariamente, explica a insegurança quanto ao tipo de transporte. Os alunos tendem a enfrentar temporais, banheiros fortes, com a embarcação má equipada para o transporte, o que legitima o descaso e o descompromisso histórico para com esses sujeitos.

Nota-se que os fatores para a qualidade da educação do/no campo, continuam representando um impedimento no desenvolvimento de conhecimentos científicos, de potencialidades intelectuais e críticas e de uma escola valorizadora do contexto social e cultural da comunidade por via educação formal integrada aos valores locais.

Oferecer ao povo do/no campo uma educação de qualidade, tendo acesso à escola e professores que possam problematizar as necessidades individuais e coletivas, é uma tarefa cabível aos governantes e suas políticas voltadas a educação em contexto com a realidade de cada social e individual. Ficou claro ao presente estudo que o ensino que combate a estereotipação de grupos marginalizados, que contribua ao combate da inércia educacional ou educação dispendiosa a poucos e defasada a muitos, se faz mediante o trabalho conjunto entre educadores, educandos, comunidade e projetos institucionais, a princípio.

Na contramão desse pensamento, o descaso do poder público faz com que as expectativas de um futuro bem-sucedido por meio de uma educação inclusiva e a confiança de que através do ensino possam chegar a alguma renovação e transformação da realidade em que se

encontram, ainda se configura somente como escritos de documentos e normas oficiais.

Nossas referências bibliográficas levaram-nos ao entendimento de que as transformações sociais, sucedidas continuamente em um processo assíduo de globalização e avanço tecnológico, representam aos residentes em áreas ribeirinhas amazonenses, ideias excludentes e de manutenção de ordem capitalista, continuando a estagnação educativa de distintos períodos da história do país.

Para a pesquisa, mesmo com disparidades com relação aos que residem na cidade, com os descasos do poder público, humilhações e as batalhas diárias para acessar a escola formal, os ribeirinhos não deixam de estabelecer benefícios advindos da educação. Portanto, são produtos do abandono educacional e governamental, do atraso de uma educação pró-lucro, distante da educação democrática, emancipadora e libertadora das amarras coercitivas para o trabalho alienador, infiltrada nos mais variados segmentos de nossa sociedade, explicando o trato desigual nos planos educativos para os povos tradicionais.

Diante de todas as observações realizadas, compreendeu-se que a luta pelo direito da posse definitiva da terra e o uso comum dos recursos naturais são situações conflituosas vivenciadas pelos agentes comunitários pertencentes daquelas comunidades.

Assim, cotejando com Araújo e Silva (2020), o processo de construção das comunidades enquanto coletivos humanos de direito social e igualitário, não é algo considerado pronto e acabado, pode ocorrer mudanças significativas de acordo com as situações vividas por cada comunidade. Por fim, a comunidade se constrói pelo agrupamento de indivíduos que possuem características distintas, no entanto, constroem formas de fazer, criar e viver coletivamente e compartilham as mesmas perspectivas e dos mesmos aspectos sociais.

#### **4. Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Wagner Berno de e SHIRAISHI, Joaquim Neto. *Direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais no Brasil*. Manaus: UEA edições, 2010

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). *Antropologia dos Archivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8/ Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

\_\_\_\_\_. *Conflitos Sociais no Complexo Madeira*. Manaus: Projeto

Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2009.

ALMEIDA, Alfredo W. B de e ARAÚJO, Jordeanes do N. *Processos de capacitação de povos e comunidades tradicionais: agricultores, extrativistas do Paraizinho contra o desmatamento e luta pela posse da terra no rio Madeira*. Manaus: UE A-Edições, 2013. 12 p. Fascículo.

ALMEIDA, Alfredo W. B de e ARAÚJO, Jordeanes do N. *Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processos de capacitação de povos e comunidades tradicionais: agricultores, extrativistas do Paraizinho contra o desmatamento e luta pela posse da terra no rio Madeira*. Manaus: UE A-Edições, 2013. 12 p. Fascículo.

ARAÚJO, Jordeanes do N, e MELO, Felipe F. *Um olhar sob as ações de estado e suas consequências no modo de vida das comunidades tradicionais envolvidas em conflito pela terra: o caso nossa Senhora Auxiliadora do rio Ipixuna*. REVISTA EDUCAMAZÔNIA, Ano 11, Vol XXI, Número 2, Jul-Dez, 2018, Pág. 140-155.

ARAÚJO, Jordeanes do N, e REIS, KLIVER. *Terras tradicionalmente ocupadas: comunidades Paraizinho e Paraíso grande em luta pelo direito a terra e ao uso comum dos recursos naturais*. RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. Ano 4, Vol. IV, Número 2, jul- dez, 2020, p. 241-261.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BOURDIEU. Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2008.

BRANDÃO, Elias Canuto; FERREIRA, Fabiano de Jesus. *Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta*. *Revista Eletrônica de Educação*. [...], ano 5, n.9, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://educanp.weebly.com>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. *A educação do campo na Amazônia: estudo sobre a compreensão de movimentos sindicais com atuação nos espaços das florestas e das águas*. In: \_\_\_\_\_ . **Educação do Campo**: Olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI no estado do Amazonas. 2007. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação). UFAM, 2007. Disponível em: [http:// editorarealize.com.br](http://editorarealize.com.br). Acesso em: 18 mar. 2020.

COSTA, Rafaela Aparecida Rodrigues; FERNANDES, Tania da Costa; NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. *Educação e trabalho sob a égide das políticas neoliberais*. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente (SIPD/ CATEDRA UNESCO), s.d. [s.l]. EDUCERE (XIII Congresso Nacional de Educação). [s.i], s.d. p.14502-14514. (Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação) ISSN 2176-1396. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FREITAS, Ernani Cesar de. PRODANOV, Cleber Cristiano [recurso eletrônico]. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Modo de acesso: <[www.feevale.br/editora](http://www.feevale.br/editora)>

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5 Disponível em //: [formacaodemiscope.wordpress.com](http://formacaodemiscope.wordpress.com). Acesso em: 22 jun. 2020.

GUSFIELD, Joseph. *Community-a critical reponse*. N. York: Harper e Row Publishers, 1975.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5 Disponível em //: [formacaodemiscope.wordpress.com](http://formacaodemiscope.wordpress.com). Acesso em: 22 jun. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlás, 1985. Bibliografia. ISBN 85-224-3397-6.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LEAL, Davi Avelino. *Conflitos pelo uso de recursos naturais, direitos e processos de territorialização no Rio Madeira (1880-1930)*. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (Dissertação de Mestrado), UFAM, 2007.

LIMA, Elmo de Souza. *Educação do campo, currículo e diversida-*

des culturais. (Doutorando em Educação e professor da UFPI - Universidade Federal do Piauí). *Espaço Do Currículo*, v.6, n.3, p.608-619, set.-dez., 2013. ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

REIS, Ana Carolina Godinho; PADILHA, Caio Augusto Toledo. *Educar para o trabalho*: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na Era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961). Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SANTOS, Robson dos. Sociedade e natureza em Karl Marx: contribuições para uma sociologia socioambiental. In: *REVISTA EDUCAMAZÔNIA*: Educação sociedade e meio ambiente. Universidade Federal do Amazonas, Grupo de Investigação: Relação Educativa e Aprendizagem – UFAM/CNPq, Humaitá, v. 1, n. 1-2, jan. - dez., 2010. ISSN 1983-3423. Semestral.

SANTOS, Fernando Sergio Dumas dos. Ainda a “cultura do barracão” nos seringais da Amazônia. *HISTÓRIA ORAL*, 3, 2000, p. 69-89.

VELHO, Otávio. *Revisitando as frentes de Expansão*. Rio de Janeiro: CASA 8, 2016.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: EDUNB, 1999.



## POSFÁCIO

# PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Sinto-me honrado pelo convite para redigir o posfácio dessa obra, porém, dada sua magnitude, não é nada fácil, tanto pela sua abrangência quanto pela complexidade dos temas abordados e por trazer questões tão abrangentes e atuais.

Trata-se de uma obra composta por textos que nos oferecem a possibilidade de refletir sobre as perspectivas e desafios no ensino de ciências e humanidades, o que certamente exigiu das organizadoras habilidades e um esforço concentrado no âmbito do Programa de Pós-graduação Ensino de Ciências e Humanidades/UFAM, para reunir tantos textos e autores, não só pela quantidade, mas também pela abrangência do contexto geográfico das contribuições, indo para além do contexto amazônico, dando assim à obra uma dimensão internacional, com a presença de autores (as) de outros países, ou seja, textos apresentados em português e espanhol.

No contexto atual, político, social e econômico que vem passando e assolando o mundo inteiro, foi uma escolha feliz o título, nos remetendo a pensar o sentido das perspectivas atuais e os desafios do presente com vistas ao futuro, tanto econômico quanto da saúde e em particular os desafios para a educação, incluindo-se nesse contexto os desafios das universidades e as relações entre ciências e humanidades.

A quantidade de textos em suas diversas temáticas, não significa uma colcha de retalhos, mas uma colcha tecida em um tear com linhas coloridas de criatividade que vão dando a cada texto, destaques relevantes, permitindo vários olhares a partir de um eixo das ciências e humanidades que permite perceber o ser humano, as pessoas, em várias dimensões.

Tomando como ponto de partida, a apresentação representa um convite para a leitura, dado a elegância e a simplicidade como as organizadoras retratam as Pesquisas em Ensino de Ciências e Humanidades - Educação em diferentes contextos e perspectivas, manifestando a alegria da construção do livro **Perspectivas e Desafios no ensino de Ciências e Humanidades**, como um projeto editorial do Programa de Pós-graduação Ensino de Ciências e Humanidades/UFAM que tem

como objetivo divulgar resultados de estudos e pesquisas realizadas em diferentes contextos geográficos, indo além das realidades da Amazônia, do Brasil, aportando avanços neste domínio das ciências humanas, tendo recebido contribuições valiosas de pesquisadores de diversas universidades, do Brasil e de outros países (México e Venezuela) os quais apresentam interessantes narrativas e perspectivas teóricas e técnicas que permitem aos leitores ampliar e aprofundar os seus saberes e suas perspectivas, levando-se em conta que os textos que constituem o livro, em sua totalidade são de autoria e/ou co-autoria de docentes com doutorado, credenciados em programas de pós-graduação stricto sensu, em colaboração com mestrandos em alguns casos, assegurando assim o rigor científico do projeto, bem como demonstram a gratidão pelos autores, às instituições PPGECH, FAPEAM, CAPES, CNPq, editoras EDUA e Alexa Cultural pela concretização desse projeto que agora se revela no formato de um livro.

Inicialmente a abordagem dos textos esta direcionada a aspectos do contexto e das vivências em tempos de pandemia e seus reflexos na educação, ou nas práticas educativas.

O primeiro texto, como contribuição vinda do México, aborda os - **Protocolos de prevenção e ação como estratégia de gestão de instituições de educação frente à emergência de saúde devido à covid-19 (México)**.

Nesta investigação, o foco de interesse foi centrado no cenário pandêmico, a partir de uma realidade no México, por constituir uma emergência sanitária de profundas implicações, tendo sido direcionados seus objetivos, para: O reconhecimento da relevância da Gestão Educacional e o papel do protocolo de prevenção e ação em situações de emergência em saúde, em busca de mecanismos de trabalho colaborativo que beneficiem a comunidade educativa e o ambiente familiar e social, para um retorno seguro; A abordagem da importância de ter protocolos de prevenção e ação nas escolas, como instrumento de apoio à tomada de decisão e promoção de ambientes seguros para a comunidade escolar, face à emergência sanitária COVID-19; e de proporcionar a diretores, professores e funcionários administrativos estratégias preventivas e de ação por meio de um curso-oficina com perspectiva multidisciplinar para o gerenciamento de riscos à saúde, no sentido de contribuir para o retorno seguro à nova normalidade nos centros educacionais.

Na seqüência, também abordando questões no âmbito da Covid-19, se apresenta o texto sobre - **Atuação docente durante a emer-**

**gência sanitária “covid-19” no amazonas (Brasil) - desafios do século XXI**, que possibilita visualizar duas realidades, do México e do Brasil, na Amazônia, como reflexo de uma situação que nos foi imposta no contexto mundial – a pandemia, representando assim o surgimento da emergência sanitária conhecida como (Covid-19) e o atual cenário de conflitos que se vive na Europa, América do Sul, África, Ásia e outros ambientes do mundo conhecido por nossa sociedade e que certamente refletiu diretamente nas escolas, especialmente na prática docente, impondo uma mudança brusca do modo presencial para o modo remoto com o apoio de novas tecnologias.

O texto apresenta as seguintes questões: Será que são marcas do declínio da civilização ocidental, do saber único, dos velhos paradigmas? Os pesquisadores das ciências e humanidades teriam algum papel de contribuição neste contexto? Permitindo a reflexão em torno do tema de que, levando em conta as produções científicas na área pode-se afirmar que tem contribuído para disseminar o conhecimento e promover alternativas frente aos desafios deste século.

Assim este artigo se constitui a partir de um recorte temático, no qual o foco está centrado objetivamente sobre a importância do professor no ensino da ciência e humanidades frente aos desafios do século XXI, tendo como argumento o fato de que... no contexto educacional da enfermidade “Covid-19” foi estabelecida uma dinâmica complexa de ensino e estudo de modo remoto, como algo emergencial, sem a prévia e necessária infraestrutura pública oficial, impondo assim desafios aos profissionais da educação e a todo o sistema de ensino mundial, com reflexos também no Brasil e de modo particular no Amazonas.

Diante do contexto da temática, para a construção deste artigo, de modo específico, foi realizado um recorte delimitando o debate na esfera da dimensão amazônica, por considerar que os professores que atuam e residem na região passaram por diversos desafios tendo enfrentado de modo geral a falta de estrutura adequada, falta de internet, ajuda financeira, o problema da formação, falta de aparatos tecnológicos, dentre outros.

O texto está dividido em três etapas, destacando inicialmente a conjuntura sanitária (Covid-19) como um dos desafios do Século XXI para o ensino da ciência e humanidades, considerando que a forma como o tema foi disseminado afetou, tanto sistemas governamentais, quanto seus sistemas educacionais em sentido amplo, destacando como o Estado brasileiro se posicionou frente a pandemia e adotou políticas públicas para o enfrentamento do problema sanitário.

Na segunda etapa do texto se apresenta o papel do professor no ensino sobre os direitos humanos frente ao desafio do Século XXI em particular a experiência abrupta com os sintomas da virose “COVID-19”, dando ênfase especial e objetiva sobre o papel e a importância do docente intelectual em promover a educação em direitos humanos, na perspectiva de uma abordagem reflexiva do professor do século XXI.

Em sua terceira etapa o destaque está na perspectiva utilizada para compor este artigo, onde busca analisar e comprovar que a emergência sanitária internacional (Covid-19) se constitui um desafio do século XXI e que afetou todo o sistema de ensino mundial, em particular os professores (que fazem parte do sistema de ensino) da região amazônica.

Na seqüência, se apresenta também para reflexões o texto sobre – **A transversalidade no ensino de filosofia**, onde a discussão centrada no ensino de filosofia ganha novos elementos no atual contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) enquanto diretriz nacional e seus reflexos nos referenciais dos currículos regionais, onde a Filosofia perde não só seu *status* disciplinar, mas também seu espaço na sala de aula da educação básica, daí pretender discutir a transversalidade no ensino de filosofia na educação básica, avaliando a possibilidade da transversalidade como prática da interdisciplinaridade para a efetivação desse ensino, por entender que o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e transversal com a filosofia não deve ser entendido como uma tentativa reducionista que invalida décadas de luta pela inclusão desse saber como disciplina com corpo próprio de conteúdos na educação básica.

Ainda pensando nos impactos da Covid-19 nos sistemas educacionais, o texto seguinte apresenta outros olhares para as conseqüências e perspectivas no contexto da - **Diversidade cultural e inclusão: novos caminhos para formação docente em contexto remoto**, como um estudo decorrente de observações, reflexões e debates realizados por alunos de um programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, a partir da realização da disciplina “A diversidade no contexto educacional: discursos imaginários e desafios”, ministrada de modo remoto com suporte de novas tecnologias, dado o contexto da Covid-19. Apresentam uma caminhada investigativa conduzida pelas bibliografias advindas do plano de estudo proposto pela disciplina, contemplando documentos referentes ao tratamento da diversidade na legislação brasileira e documentos internacionais tais como a Declaração Univer-

sal dos Direitos Humanos e a Declaração de Jomtien, como referências na educação em direitos humanos e diferença.

Durante a disciplina fez também uma incursão no espaço das artes, na perspectiva do documento literário, sendo assim explorados vários textos com finalidades específicas, que possibilitaram reflexões, dentre elas - Como a questão da diversidade é trabalhada na formação docente? O que é a diversidade? A escola está preparada para o acolhimento dos alunos? O currículo vigente atende ao alunado respeitando suas especificidades?

A partir dessas perguntas, a diversidade foi a provocação para a pesquisa que trouxe subsídios teóricos que possibilitaram olhar para a diversidade para além do espaço da educação, posto que também, é um debate que toca muitos aspectos da vida social, deslocando-se sempre, possibilitando assim refletir sobre a diversidade e inclusão, bem como a importância da formação de professores para a modificação do fazer pedagógico.

Caminhando na diversidade dos textos, o convite para a leitura se direciona a seguir para o - **SAEB: políticas públicas e contexto escolar**, tendo como objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB), as políticas públicas e as implicações no contexto escolar, portanto trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento sobre o perfil de uma escola pública de Humaitá – AM: na perspectiva de uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas.

A busca foi realizada em várias bases oficiais, tendo revelado um universo que vem sendo explorado de forma crescente tanto nas pesquisas relacionadas sobre as avaliações em larga escala com ênfase no SAEB, quanto às produções que abordam as práticas pedagógicas e suas implicações no espaço da sala de aula.

Das políticas públicas os olhares são direcionados para dois pontos interligados, formação e interiorização, com o texto - **Formação de professores na interiorização da UFAM: desafios e contribuições do IEAA**. Neste texto, o destaque inicial está na abordagem quanto ao desafio histórico da inclusão educacional em nível superior, considerando que o Brasil implantou a maior política de expansão do ensino superior público, tendo o Estado do Amazonas sido contemplado através da interiorização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com a instalação de *campi* universitários em cinco municípios, dentre eles está o Vale do Rio Madeira, no município de Humaitá, que abriga o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), consolidando a presen-

ça do ensino superior público federal naquela localidade, daí ter sido elencado como objetivo principal registrar as contribuições do IEAA na formação de professores pedagogos no contexto da interiorização da UFAM, com destaque para a expansão do ensino superior que chegou ao sul do Amazonas, onde se efetivou de forma contínua e permanente seis cursos presenciais para atender as necessidades formativas de estudantes para atuarem em diversas áreas do conhecimento como profissionais graduados, dentre estes o de licenciatura em Pedagogia.

A **Alfabetização científica, como possibilidade para o ensino de ciências na educação infantil**, trata-se de um texto com especificidade impar, olhares para a educação infantil, espaço que por vezes passa despercebido, porem ganha uma dimensão de pesquisa realizada no Mestrado acadêmico em Educação, na Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), tendo como foco de estudo, o modo como foi elaborada e implementada a Proposta Curricular para o ensino de Ciências na Educação Infantil, em Humaitá-AM, na concepção de gestores e professores, com o objetivo de compreender o processo de elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil para o Ensino de Ciências, da formação e prática das professoras, para então explicitar neste trabalho o desenvolvimento da Alfabetização Científica como possibilidade para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.

Outra dimensão que convida à leitura esta na abordagem para - **O olhar científico nos paradidáticos: uma revisão bibliográfica**, por se tratar de um texto que direciona o seu foco nos livros, tendo como objetivo conhecer o universo de pesquisas relacionadas na utilização dos livros paradidáticos como aporte ao professor do Ensino Fundamental, para o ensino da ciência, bem como investigar como podem ser utilizados na sala de aula e conhecer as metodologias didáticas pedagógicas utilizadas e desenvolvidas durante as pesquisas realizadas, daí a decisão de apresentar uma revisão de importantes estudos no uso dos paradidáticos com a pretensão de torná-lo mais claro quanto a sua compreensão e mais consistente quanto seus objetivos, percebendo-se assim os livros paradidáticos como uma ferramenta ao alcance do professor e dos estudantes, por ser de fácil acesso, podendo ser encontrados em bibliotecas das escolas, bibliotecas públicas, ou até mesmo em casa e dele se extrair um assunto relacionado às ciências.

A abordagem a seguir está relacionada a outra realidade, de outro continente, a África, destacando perspectivas ainda decorrentes ou relacionadas de forma direta ou indireta como reflexo da Covid-19, ou seja, um olhar sobre - **Ensino remoto? Um olhar sobre o contexto de estudantes da Universidade Licungo em Moçambique (2020-2021)**

O fundamento da pesquisa esta relacionado a crise sanitária Internacional que assolou o mundo desde dezembro de 2019 DC, e que perdura até ao momento, em decorrência do SARS-CoV-2, tendo forçado vários países a adotarem medidas para desacelerar a propagação do vírus, em particular destaca a realidade vivenciada em Moçambique onde o governo viu-se obrigado a adotar medidas de fechamento das escolas como medida para evitar aglomeração de pessoas, um surto da doença e um possível colapso do sistema de saúde. Assim, o distanciamento social foi apontado como uma medida preventiva para a contenção da Covid-19, levando à suspensão todas as instituições de ensino desde o ensino pré-escolar até o ensino universitário. Com isso, Instituições de Ensino Superior passaram a exigir que tanto os gestores como os docentes e os discentes tivessem que se adaptar a uma nova realidade envolvendo ambientes digitais, porem nenhum dos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem estava preparado para lidar com essa realidade do uso de tecnologias digitais para a mediação do conhecimento.

Seguindo as possibilidades dos olhares para o ensino de ciências e humanidades a abordagem esta direcionada para a Educação do Campo - **Conhecendo a experiência por alternância no curso de agroecologia do PROEJA indígena na Ilha Michiles**, estudo realizado por meio da experiência realizada na Comunidade Ilha Michiles, na Terra Indígena Andirá Marau no estado do Amazonas, buscando-se conhecer e obter familiaridade com a experiência por alternância e a atuação docente de uma educação do campo para os indígenas da etnia SaterêMawe com um curso técnico na modalidade PROEJA, daí o objetivo ter sido a obtenção de resultados parciais da pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PPGET/IFAM). Assim, a experiência por alternância consiste em uma proposta pedagógica que considera a realidade do jovem do campo que precisa estudar e trabalhar.

**A Formação Continuada dos professores de língua portuguesa para uso das tic's no ensino médio em humaitá/am**, vem ocupar um lugar de destaque nesse contexto das ciências e humanidades, pois a formação continuada de professores vem ocupando atualmente, espaços de destaque como objeto de estudo nas discussões e escritos de autores de destaque, de modo que as concepções contemporâneas remetem a formação de um professor reflexivo sobre sua prática e, no âmbito do ensino de línguas, tem-se a necessidade de inovar a forma de ensinar

Língua Portuguesa, levando assim os professores a buscarem dinamizar suas aulas e tornar mais lúdico o processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser feito, não exclusivamente, mas principalmente com o auxílio de ferramentas tecnológicas.

**Os Hábitos de estudo e responsabilidade pela aprendizagem escolar**, traz no contexto das ciências e humanidades, um viés interessante que é a inserção do estudo como mediador da aprendizagem e da autonomia de quem aprende.

O texto traz reflexões a partir do livro *Sociedade Sem Escolas*, Illich (2018) onde aponta que a escola, tal como é concebida, tem um efeito colateral tão nefasto na mente dos alunos que nem mesmo o seu melhor resultado é suficiente para atenuá-lo, ou justificá-lo; e ainda nessa mesma direção desse autor “A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado e ao ser ensinado, medido, classificado, corrigido, modelado para se encaixar em uma profissão, o escolar aprende que o aprendizado é resultado de um processo institucional, meticulosamente planejado por profissionais. Assim a responsabilidade pela aprendizagem acaba sendo um problema institucional, ou seja, a institucionalização da responsabilidade pela aprendizagem, onde o indivíduo não é mais o responsável pela sua aprendizagem, mas sim a escola; logo, se ele não aprendeu, há algo de errado com o ensino.

**Sobre - A construção de saberes de professores indígenas para a ressignificação da educação escolar indígena: rupturas e permanências na construção do ensino de professores no sul do Amazonas (Brasil)** trata-se de um texto que remete aos primórdios da história da educação no Brasil, para então tratar da educação indígena, identificando o seu modo operandis nos pressupostos da colonização, ou seja, o processo da educação brasileira foi ainda, concretizada nos ideais, valores e crenças dos jesuítas, inspirando assim e também nesse modelo de educação dominante e positivista, a introdução dos princípios da educação escolar indígena.

Tal propósito atendia aos interesses dos colonizadores no processo educacional, onde os valores, culturas e estilo de vivências dos povos indígenas do Brasil, passaram por um processo violento de descaracterização e negação das diferentes formas de culturas e socialização, modelo de educação imposto que perpetuou ao longo do tempo, dizimando por quase em sua totalidade, as diferentes e diversas etnias brasileiras.

Porem ao longo dos tempos, com as preconizações em lei, houve notórias mudanças no contexto da educação para os povos indígenas,

entretanto, percebe-se que muito ainda deve ser construído para que a educação escolar, seja adequada, autônoma, inclusiva e de qualidade aos povos indígenas.

Outro tema que chama a atenção no contexto das ciências e Humanidades e que enriquece a leitura está nessa relação entre a **Educação e Neurociência: a importância da neurociência na formação do professor crítico-reflexivo no contexto amazônico**, primeiro pelo interesse no tema que em princípio a neurociência é uma área enquanto área de estudo, historicamente vinha sendo relacionada com a saúde, em segundo é poder identificar as possibilidades de contribuição desta área da ciência para a educação e em terceiro focar suas contribuições no espaço amazônico.

Nesse sentido o texto aponta as conseqüências decorrentes da emergência sanitária internacional conhecida como pandemia da Covid-19, especialmente no período de 2020-2021, e procura trazer para o contexto da educação, os reflexos dessa emergência em saúde que afetou diretamente todo o sistema de ensino brasileiro pela imposição do ensino remoto por causa das medidas restritivas de isolamento social adotadas por sistemas de governos, e direciona os olhares sobre o tema para o contexto da região amazônica para fins de discussão e reflexão-crítica sobre a temática, por considerar um assunto relevante e pertinente, possibilitando assim contextualizar com a neurociência e com a formação de professores como ferramenta no ensino-aprendizagem.

Os textos aqui apresentados, cada um em seu tempo e lugar traz contribuições no campo das Ciências e Humanidades, abordando questões que perpassam e se articulam no contexto do livro, a partir do olhar de outra realidade além do Brasil, aqui em particular juntam-se tres pontos fundamentais para boas reflexões - **Educação, Família e Diversidade. Chaves para o debate. O que diz a unesco**. Tem-se aqui como ponto de partida a abordagem de que - A educação como um direito humano fundamental, oferece a possibilidade de formar um ser humano integral capaz de servir a sociedade, sua família e a si mesmo, tendo como missão desenvolver cidadãos íntegros, capazes de transformar a realidade e, portanto, seu meio social, que transcenda a formação acadêmica, como seres humanos plenos, capazes de se integrar a uma sociedade diversa e que se identifique com sua cultura e valores, em consonancia com o que recomenda a Organização das Nações Unidas (2012), como organismo internacional que garante os direitos humanos, considerando que a educação deve então ser orientada para responder às necessidades dos cidadãos do século XXI.

No campo das ciências e Humanidades as possibilidades para discutir educação e seus desdobramentos são bastante férteis, abrangendo a escola, alunos, professores, políticas de formação dentre outros, como por exemplo, o - **Fechamento de escolas do campo no Brasil: revisão de literatura em dissertações (2015 e 2019)**, tema relevante a ser refletido também no contexto das políticas públicas que assegurem ensino gratuito e de boa qualidade.

O texto aqui apresentado é decorrente de estudos científicos educacionais de abrangência da educação do campo, realizados durante o Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa, em 2019-2021, que teve como objetivo conhecer os motivos e impactos para desenvolvimento escolar, humano e social do fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta da Amazônia Aveirense culminando com a elaboração de uma dissertação, com desdobramentos para a produção de um livro.

A pesquisa foi identificada como um estudo de caso, e foi inspirada nas experiências do pesquisador no campo educacional do município de Aveiro no estado do Pará, diante da necessidade de desvelar esse fenômeno socioeducativo que é o fechamento de escolas.

Teve como ponto de partida uma revisão de literatura na tentativa de levantar e conhecer a produção científica a respeito dessa temática, com o objetivo de “apresentar e confrontar não só as diversas teorias identificadas, mas também seus argumentos de sustentação e suas principais críticas”.

O mal estar docente é algo que vem sendo percebido e pouco discutido no âmbito das universidades e ao que parece também no âmbito das escolas das redes da educação básica e que também com o advento da pandemia causada pelo Covid-19 foi intensificado o seu agravamento e consequentemente as evidências da - **Síndrome de Burnout e o Estresse Laboral: um estudo com servidores de um campus universitário do interior do Amazonas (Brasil)**, daí a relevância desse texto na perspectiva que se propõe a publicação desse livro, trata-se de uma preocupação urgente tal discussão desse tema que vem aumentando ou que tem aumentado em particular após o período mais intenso da pandemia e do distanciamento social, indicando também que mudanças bruscas no ambiente organizacional foram impostas por essa realidade, gerando modificações acompanhadas por avanços tecnológicos cada vez mais presentes na atualidade, o que certamente requereu habilidades e competências profissionais e emocionais, exigindo cada vez mais

uma capacidade de conciliação, organização e equilíbrio emocional.

A inserção do - **Diálogo Inter e Transdisciplinar entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação popular e a educação indígena**, no âmbito dessa obra possibilita refletir o sentido do diálogo no âmbito das ciências e humanidades, trazendo a tona duas perspectivas de educação que no túnel do tempo praticamente passaram despercebidas, a educação popular e a educação indígena e que ainda requer atenção para se consolidarem. Nesse sentido, o texto aqui apresentado buscou refletir sobre a relação dialógica e as práticas pedagógicas entre a sociedade e a educação nos seus diversos níveis de ensino, levando-se em conta que nas perspectivas e concepções da Pedagogia Histórico - Crítica, não há rupturas entre o que se passa na escola e o que se passa na sociedade, daí a perspectiva de tecer diálogos na relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Popular e a Educação para os Povos Indígenas, na perspectiva da relação entre educação e a sociedade e do sujeito como protagonista de seu processo sócio-histórico.

Como consequência das nuances impostas pela pandemia, trazendo do contexto macro para o micro, o texto a seguir aborda - **O ensino remoto no contexto pandêmico: um olhar sobre uma escola pública estadual em Humaitá-Am**, tendo como foco a análise do processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, em uma Escola Estadual no município de Humaitá-AM, na busca de evidências dos desafios enfrentados pela comunidade escolar para dar prosseguimento as atividades escolares dos anos letivos de 2020-2021, bem como identificar as amplas reflexões propiciadas a todos aqueles que faziam parte desta realidade e que acabaram sendo afetados direta ou indiretamente por este problema global.

Tais reflexões encontram sustentação a partir do problema de pesquisa estabelecido em relação às estratégias utilizadas pelos professores, no ensino remoto, durante o regime especial de aulas não presenciais no período pandêmico 2020-2021 em uma escola pública estadual e da análise de como ocorreu a aplicação do ensino remoto, tendo sido fundamentados em dados teóricos resultantes de pesquisas bibliográficas desenvolvidas no âmbito acadêmico.

Em seguida na seqüência dos textos apresentados, as contribuições vieram para além do Brasil, do processo educacional no México, abordando outros olhares - **Reflexões sobre o pensamento educacional da civilização ocidental e a meta-epistemologia dos contextos modelo de aprendizagem  $4 \times 25 + 1 + 1 = a n$** , tendo como objetivo apresentar um modelo de auxílio à aprendizagem, baseado em um sis-

tema de recursão, onde a criança se torna a figura principal e o adulto apenas acompanha o processo.

Trata-se de um modelo destinado a crianças dos 3 aos 12 anos. É baseado em formas simples, divertidas e emocionantes de aprender, constituindo-se de um sistema de aprendizagem denominado: Modelo  $4 \times 25 + 1 + 1 = a \text{ N}$ , detalhado no corpo do texto, tendo como resultado (N), ou seja, as muitas possibilidades de criatividade e inovação que cada criança irá desenvolver, rompendo assim com o modelo tradicional da escola, da sala de aula e dos professores, tendo como eixos centrais da proposta, a Criatividade e inovação como possibilidade fértil para a infância, como auxílio à aprendizagem, que não pretende competir com o modelo educacional oficial, simplesmente caminha em um eixo paralelo, simples e eficaz.

Registramos importante contribuição para as ciências e humanidades, o texto que finaliza o livro traz questões urgentes e atuais, para reflexões relacionadas ao preconceito, à discriminação, a intolerância, relacionadas à orientação sexual e suas manifestações no âmbito da escola, que é - **“Se eu não fosse gay, provavelmente eu não estaria ouvindo esse tipo de coisa”**: uma breve contribuição sobre a lgbtfobia na escola e o complexo de bode expiatório, destacando que a questão da LGBTfobia no ambiente escolar possui raiz multifatorial e complexa, abrangendo desde questões individuais até questões socioculturais, que levam ao chamado “estigma anti-homossexual”, por meio do qual os estereótipos normativos de gênero são utilizados para discriminar a população LGBTQIA+.

Trazendo para o campo da educação e para o ambiente da escola, a LGBTfobia se manifesta perpassando para além da violência explícita, se fazendo presente também através de violências sutis e por vezes explícitas nas relações pedagógicas normatizadoras, no espaço da escola, bem como nos materiais didáticos e grades curriculares, os quais, segundo alguns autores, trazem textos “generificados” definindo e impondo padrões referentes a gênero e sexualidade, gerando assim demarcações dos campos da sexualidade compulsória e *ideal*, bem como aqueles que não se encaixam passam a ser excluídos das propostas pedagógicas, uma vez que esta é pensada pela e para a maioria, passando assim a escola a se configurar como espaço propício para a ação e fiscalização da heteronormatividade, ou seja, da adoção de um conjunto de regras sutis ou expressas acerca do *ideal* no campo da sexualidade, que se impõe através da reprodução de discursos, materiais escolares, infraestrutura e, principalmente, por meio de idéias e comportamentos.

Por fim, aportando avanços no contexto das pesquisas sobre Amazônia, o capítulo **A marginalização da educação do campo em comunidades tradicionais: um estudo de caso sobre a comunidade do paraizinho e o abandono da escola pelo poder público**, registra importantes desafios para as políticas públicas no campo da educação do campo, tendo em vista a melhoria dos indicadores de ensino-estudo-aprendizagem em sentido amplo.

Tenho a convicção de que este livro terá o acolhimento no âmbito da Educação e dos programas de Pós-graduação no campo das ciências e humanidades, tornando-se uma referência – uma leitura essencial para quem atua no campo da formação de professores – pela atualidade, pertinência e profundidade dos textos.

Desejo boa leitura a todos!

*Célio José Borges*  
*Professor Titular do Departamento de Educação física da UNIR*



## **Autores(as) e Contatos**

### **Adriana Francisca de Medeiros**

Doutorado em Desenvolvimento regional e meio ambiente pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, professora da Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: afdemedeiros@gmail.com

País: Brasil

### **Adriela de Marchi**

Auditora Interna do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, campus da Universidade Federal do Amazonas, Doutoranda em Ciências Sociais e Empresariais na UCES, Buenos Aires, Argentina.

E-mail: adrielamarchi@ufam.edu.br.

País: Brasil

### **Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz**

Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidade pelo PPGECH/UFAM

E-mail: anacaoio.ac@gmail.com

País: Brasil

### **Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki**

Profa. Dra. Universidade da Madeira, Portugal, colaboradora PPGECH -UFAM.

E-mail: anak@staff.uma.pt

País: Portugal

### **Ângela Maria Gonçalves de Oliveira**

Professora na Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades a UFAM/IEAA.

**E-mail:** angelabiase@ufam.edu.br

País:Brasil

### **Alcioni da Silva Monteiro**

Pedagoga, Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades, PPGECH-UFAM (2018-2019), Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, UFAM (2021). Atualmente é professora

coordenadora na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, SEMEC (2022).

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8710-4520>

E-mail: [alcionimonteiro@hotmail.com](mailto:alcionimonteiro@hotmail.com)

País: Brasil

### **Alma Rosa Hernández Mondragón**

Dra. en Educación. (Vicerrectoría de Investigación-ULSA)

Responsable del proyecto “Protocolo de Prevención y Actuación para instituciones educativas de la Ciudad de México, frente a la emergencia sanitaria por el COVID-19”; Grupo de Investigación Desarrollo e Innovación ‘Gestión, Liderazgo e Innovación para la Calidad de la Educación, el desarrollo humano, el bienestar e inclusión social. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Liderazgo directivo y docente para la mejora de las instituciones educativas. Esta investigación la desarrollamos en el marco del Reto COVID-19, iniciativa impulsada por la Universidad La Salle, Cd.Mx en julio 2020.

E-mail: [alma.hernandez@lasalle.mx](mailto:alma.hernandez@lasalle.mx)

País: México

### **Araci de Carvalho Freitas**

Mestranda - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA). Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). Humaitá-Amazonas-Brasil.

E-mail: [araci.c.freitas@gmail.com](mailto:araci.c.freitas@gmail.com).

País: Brasil

### **Arminda Mourão**

Profa. Dra. Docente titular, Universidade Federal do Amazonas, atuando na pós-graduação.

E-mail: [arachel@uol.com.br](mailto:arachel@uol.com.br)

País: Brasil

### **Blanca Alicia Romero Martín**

Mtra. en Ciencias de la Educación, Universidad La Salle Cancún, Planeación, [planeacion@lasallecancun.edu.mx](mailto:planeacion@lasallecancun.edu.mx)

País: México

### **Carlos Augusto Serbena**

Doutor em Ciências Humanas, UFSC/SC. Linha de pesquisa Psicologia Clínica. Laboratório de Fenomenologia e Subjetividade – LabFeno.

E-mail: caserbena@gmail.com

País: Brasil

### **Célio José Borges**

Graduado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás - ESEFEGO (1980); Especializações em Ginástica Escolar-UFAM (1986), Gestão Escolar- pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR(1994), Metodologia do Ensino Superior- pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR(1994, Mestrado em Educação - Teorias e Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) e Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR - Gestão e Políticas Educacionais, pela UNESP - Araraquara (2011). Professor TITULAR da Universidade Federal de Rondônia.

**E-mail:** ceborges@gmail.com

### **Davi Avelino Leal**

Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Amazonas (DH-UFAM). Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico. Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico. E-mail – daviavelino@ufam.edu.br

País: Brasil

### **Denise Machado Duran Gutierrez**

Doutora em Saúde Coletiva, IFF/Fio Cruz/RJ. Linha de pesquisa Processos Psicológicos e Saúde. Grupo de Pesquisa e Estudos Clínico-Sociais/UFAM.

E-mail: ddgutie@ufam.edu.br

País: Brasil

### **Eliane Regina Martins Batista**

Doutora em Educação em Ciência e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas, Professora Adjunta da Universidade Fede-

ral do Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira. E-mail: eliane\_rm@ufam.edu.br; anne\_tista@hotmail.com.

País: Brasil

### **Esther Vargas Medina**

Mtra. en Ciencias, Ph.D.C en Psicología, (Vicerrectoría de Investigación-ULSA), esther.vargas@lasalle.mx

País: México

### **Evandro Luis Ghedin**

Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui Pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP (2010). É Doutor em Filosofia da Educação pela USP (2004). Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-2844-6122>

E-mail: [evandroghedin@ufam.edu.br](mailto:evandroghedin@ufam.edu.br)

País: Brasil

### **Francisco A. Enríquez Torres**

Mtro. en Docencia Universitaria y en Investigación y Desarrollo Educativo, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle Ciudad de México, [francisco.enriquez@lasalle.mx](mailto:francisco.enriquez@lasalle.mx);

País: México

### **Gregory Milagros Azzi Bastardo**

Doctora en Educación UPEL. Magister en Educación Superior (UPEL). Especialista en Docencia en Educación Superior (UGMA). Especialista en Derecho de Familia y niño (UCAB). Licenciada en Administración de Empresas (UGMA), Abogada (UGMA), Adscrita al Departamento de Pedagogía y Practica Profesional Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Investigadora activa del Núcleo de Investigación NIDEP. Venezuela. Investigadora PEII Nivel A-1. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6814202771759270>.

E-mail: [milagrosazzi@gmail.com](mailto:milagrosazzi@gmail.com)

País: Venezuela

### **Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos**

Dr. en Educación, Universidad Federal de Rondônia, Porto Velho, Brasil, [mendes.guilherme234@gmail.com](mailto:mendes.guilherme234@gmail.com)

País: Brasil

### **Gustavo Queiroz da Cruz**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). [gustavoqcrz@hotmail.com](mailto:gustavoqcrz@hotmail.com)

País: Brasil

### **Jerson Sandro Santos de Souza**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Linha de Pesquisa: Formação e Práxis do Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (2013) e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela mesma instituição (2017). É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus) e da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM). E-mail: [jersoncobain@gmail.com](mailto:jersoncobain@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9398786685141669>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9812-5009>

País: Brasil

### **Marcelino Silva Azulay**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Graduado em Letras pela (UEPA), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Educacional (Rio Sono), Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (UNIFAEL). Professor de Língua Portuguesa e Inglesa.

E-mail: [mazulay1982@gmail.com](mailto:mazulay1982@gmail.com)

País: Brasil

### **María del Rosario Ayala-Moreno**

Dra. en Ciencias Quimicobiológicas, (Vicerrectoría de Investigación-ULSA), [rosario.ayala@lasalle.mx](mailto:rosario.ayala@lasalle.mx)

País: México

### **Maria Lúcia Tinoco Pacheco**

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) e do GP GEPROFET do Instituto Federal de Edu-

cação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico. Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

E-mail – [lucia.tinoco@ifam.edu.br](mailto:lucia.tinoco@ifam.edu.br)

País: Brasil

### **María Martha Arias Tenorio**

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala

E-mail: [vamosajugar2@hotmail.com](mailto:vamosajugar2@hotmail.com)

País: México

### **Mauro César da Silva Ferraz**

Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL, Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, linha de pesquisa “Filosofia e Ensino”. É professor de carreira da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, município de Manaus-AM.

E-mail: [mcesarferraz@gmail.com](mailto:mcesarferraz@gmail.com)

País: Brasil

### **Norcirio Silva Queiroz**

Doutorando em Psicologia Clínica, UFPR/PR. Linha de pesquisa Psicologia Clínica. Laboratório de Fenomenologia e Subjetividade – LabFeno.

E-mail: [norcirio.queiroz@ufpr.br](mailto:norcirio.queiroz@ufpr.br)

País: Brasil

### **Igor Câmara de Araújo**

Graduado em Direito pela Universidade Paulista -UNIP, Brasil, 2019. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Amazonas- UFAM (PPGE), bolsista FAPEAM. Graduado em Relações Internacionais na Faculdade La Salle-Manaus. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9184770009860977> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5283-4494>

E-mail: [igor\\_camara12@yahoo.com.br](mailto:igor_camara12@yahoo.com.br)

País: Brasil

### **Iolanda Domingos Estevão David Lameira**

Licenciada em Matemática, Doutoranda em Educação, PPGE-UFAM, Bolsista FAPEAM, Docente Universidade Licungo, Moçambique.

E-mail: iolalameira@yahoo.com.br

País: Brasil

### **Pedro Rodolfo Fernandes da Silva**

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É Professor Adjunto II da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, onde atua na licenciatura em Filosofia e na Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, linha de pesquisa “Filosofia e Ensino”. Participa como pesquisador dos grupos de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia: Metodologia, Didática e Ensino de Filosofia (GEPEMFILO) – UFAM e do Grupo de Pesquisa de Filosofia Patrística, Medieval Latina e em Árabe da PUC-SP.

E-mail: pedrofernandes@ufam.edu.br

País: Brasil

### **Rayka Justiniano de Figueiredo**

Mestranda em Ensino Tecnológico pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico. Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico. E-mail – rayka.figueiredo@gmail.com

País: Brasil

### **Rosângela de Fátima Cavalcante França**

Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara (2010). Atualmente é Professora Adjunta I - DE da Universidade Federal de Rondônia, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em educação. E-mail: rosangela.franca@unir.br

País: Brasil

### **Simône de Oliveira Alencar**

Doutora em educação pela Universidade Federal do Amazonas, Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira. E-mail: simonealencar@ufam.edu.br.

País: Brasil

### **Silvia Carvalho Vieira**

Mestranda em Ensino Tecnológico pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico. Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico. Bolsista FAPEAM.

E-mail – scvieira1988@gmail.com

País: Brasil

### **Solange Helena Ximenes-Rocha**

Pós-doutorado pela UNICAMP (2017), Doutorado em Educação pela UFSCAR (2007), Mestrado em Educação pela UFMA (2003), Graduação em Pedagogia pela UFPA (1996). É membro do Fórum Paraense de Educação do Campo e docente de cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, educação do campo e comunidades de aprendizagem.

E-mail: Solange.ximenes@gmail.com

País: Brasil

### **Suely A. Do N. Mascarenhas**

Licenciatura em Pedagogia, Doutorado em Psicopedagogia, UDC, Espanha, Docente na graduação e pós graduação UFAM (PPGE-CH-PPGE)

E-mail:suelyanm@ufam.edu.br

País: Brasil

### **Tania Suely Azevedo Brasileiro**

Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP). Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha (título revalidado na FE/USP). Docente permanente do mestrado em Educação (PPGE/UFOPA), do doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSNDUFOPA) e do doutorado em Educação na Amazônia - Associação plena em Rede (PGEDA/EDUCANORTE), assumindo a coordenação do PGEDA no Polo Santarém. Orientadora da pesquisa.

E-mail: brasileirovania@gmail.com.

País: Brasil

### **Tereza de Jesus Pires Carvalho**

Graduação em Pedagogia pela UFAM/Parintins/2020, Especialização em Psicopedagogia pela FACIBRA/ Parintins/2021. Mestranda na Universidade Federal do Amazonas (UFAM/PPGE). Bolsista CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1378469898157251>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-335X>

E-mail: [terezajpc@gmail.com](mailto:terezajpc@gmail.com)

País: Brasil

### **Terezinha do Socorro Lira Pereira**

Mestrado Acadêmico pelo Programa de: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, Polo Santarém, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Associação Plena em Rede (PGEDA/EDUCANORTE) – Polo Santarém, na linha de pesquisa Educação na Amazônia: formação de professores, práxis pedagógicas e currículo na Amazônia.

E-mail: [socorrolirastm@hotmail.com](mailto:socorrolirastm@hotmail.com)

País: Brasil

### **Thais de Souza Quirino**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia - PPGE/UNIR (2021). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM/IEAA (2019).

E-mail: [thaisdesouzaquirino@hotmail.com](mailto:thaisdesouzaquirino@hotmail.com)

País: Brasil

### **Valmir Flores Pinto**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de Filosofia nos cursos de graduação e Epistemologia e orientação no Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

E-mail: [valmirfp@ufam.edu.br](mailto:valmirfp@ufam.edu.br)

País: Brasil

### **Vera Lúcia Reis da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora Adjunta da Universidade Federal do

Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira.

E-mail: verareis@ufam.edu.br; veluresi@gmail.com.

País: Brasil

**Victor Amaral Magalhães**

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades a UFAM/IEAA. Docente da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM).

E-mail: victor.magalhaes@seducam.pro.br

País:Brasil



O livro é fruto de colaboração acadêmica entre pesquisadores e estudantes de diferentes contextos e espaços geográficos, aporta novas informações cientificamente sistematizadas sobre os desafios e perspectivas da pesquisa em ensino em sentido amplo.

Esta obra se destina às lideranças profissionais da área de ciências humanas, em especial ensino e educação formal e informal, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação e demais interessados na temática.

ALEXA  
CULTURAL



UFAM

EDUA  
EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

ISBN - 978-85-5467-236-2

