

22º
COnfRAto
CONTRAdI

**Saberes e Experiências
em Educação nas
Amazônias
Vol. 1**

22º
Corrente
contante

Saberes e Experiências em Educação nas Amazôncias
Vol. 1

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-Reitora

editoraUEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
(Presidente)

Adriana Távora de Albuquerque Taveira

Carlos Mauricio Seródio Figueiredo

Gislaine Regina Pozzetti

Josefina Diosdada Barrera Khalil

Katell Uguen

Orlem Pinheiro de Lima

Silvia Regina Sampaio Freitas

Vanúbia Araújo Laulate Moncayo

Conselho Editorial

Dras. Edilza Laray de Jesus (UEA)

Vilma Terezinha de Araújo Lima (UEA)

Jarliane da Silva Ferreira (UFAM)

Ma. Carmen Pineda Nebot (UAM-Espanha /
UFV-Brasil)

Organizadores

Profa. Dra. Tatiana de Lima Pedrosa Santos
Editoria-Chefe

Msc Rafael Seixas de Amoêdo
Gerência-Executiva

Aline de Souza Rocha
Lauriane Teixeira de Oliveira
Michel Albuquerque Maciel
Secretários-executivos

Pryscila Nunes Duarte de Amorim
Msc Betânia de Assis Reis Matta
Msc Patrícia Torme de Oliveira

Assessoria de Relações Públicas e Comunicação

Claudina Azevedo Maximiano, Doutora em Antropologia Social, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

Katiane Silva, Doutora em Antropologia Social, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará

Júlio Cesar Schweickardt, Doutor em História das Ciências, Pesquisador e Professor do Instituto Leônidas e Maria Deane – ILMD/FIOCRUZ Amazonas

Heloisa Correa Pereira, Doutora em Demografia, Pesquisadora do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

Nelissa Peralta Bezerra, Doutora em Sociologia, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará

Antonio Carlos Witkoski, Doutor em Sociologia, Professor Titular da Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Edma do Socorro Silva Moreira, Doutora em Ciências Sociais, Professora Associada da Universidade do Sul e Sudeste do Pará -UNIFESPA

Carlo Valério Aguiar Gomes, Doutor em Geografia, Professor Adjunto do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares –INEAF-UFPA

Katia Helena Serafina Cruz Schweichardt, Doutora em Sociologia e Antropologia, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amazonas Jocilene Gomes da Cruz, Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Ruth Helena Cristo Almeida, Doutora em Ciências Agrárias, Professora da Universidade Rural da Amazônia

Pedro Henrique Coelho Raposo, Doutor em Sociologia – Desenvolvimento e Políticas Sociais, Professor da Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Comitê Científico (Dossiê de nº 22)

André Yukio Tanaka

Erick Cundiff

Giuliana Loureiro

Samara Nina

Silas Menezes

Projeto Gráfico

Adonai Oliveira

Hillary Vieira

Isadora Lopes

Revisão

6 – 8

APRESENTAÇÃO

Artigos

9 – 29

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Lucas Paulo Carneiro da Silva

Cristiane Dias Martins da Costa

Layla Monique Carneiro dos Santos

30 – 49

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS

o que dizem os estudantes e professores?

Jarliane da Silva Ferreira

Carmen Pineda Nebot

50 – 65

A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACAMPAMENTO QUINTINO LIRA (PA)

Nelissa Peralta

Maurício Oliveira Lima

Mayara Silva Reis

Nadia Alinne Fernandes Correa

66 – 87

A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA EJA:

um estudo de caso em uma escola pública de Tefé (AM)

Hilkmar Alves da Silva

Marília de Jesus da Silva e Sousa

88 – 104

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE E DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

*Naiandra Ramos de Lima
Afrânio Pereira de Oliveira*

105 – 119

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GESTÃO FRENTE AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Margareth Pereira Marques

120 – 138

ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

um estudo de caso na Escola Municipal Indígena Aicüna I,
Tabatinga-AM

*Rosalina Davila Larrondo
Máximo Alfonso Rodrigues Billacrês*

139 – 155

CONHECER PARA SUBSIDIAR: vivências e desafios das escolas das comunidades Fazenda do Abufari e Novo Paraíso, no município de Tapauá/AM

*Sabrina Seixas de Oliveira
Vilma Terezinha de Araújo Lima*

156 – 178

CULTURA, CURRÍCULO E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Suelem Vasconcelos da Silva
Maria Edeluzza Ferreira Pinto de Moura
Edilza Laray de Jesus
Raimundo Sidnei dos Santos Campos
Nataliana de Souza Paiva*

179 – 197

CURTAS METRAGENS DE ANIMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL AMAZÔNIDA

Sandra Nazaré Dias Bastos

Dioniso de Souza Sampaio

Gessé Antonio da Silva Conde

198 – 216

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REGIÃO DO ALTO SOLIMÕES - AMAZONAS

um diálogo com a etnomatemática e os saberes ambientais

Micael Mendonça Batalha

Pedro Henrique Coelho Rapozo

217 – 236

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A APRENDIZAGEM DOS DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Livia Rafaella Caetana da Silva

Na obra *Amazônia, Amazôncias* (2001), Carlos Walter Porto Gonçalves apresenta uma visão abrangente e complexa da região, destacando a diversidade socioambiental que caracteriza as múltiplas "Amazôncias". Essa pluralidade reflete a necessidade de compreender a região não como uma unidade monolítica, mas como um mosaico de realidades distintas, em que se entrelaçam saberes tradicionais, desafios ecológicos e dinâmicas sociais diversas.

É com essa perspectiva que intitulamos esta edição *Saberes e Experiências em Educação nas Amazôncias*. Reconhecemos que falar de "Amazôncias" é essencial para capturar a riqueza e complexidade dessa vasta região, indo além da simples dicotomia entre sociedade e natureza, e incorporando uma abordagem que valoriza a diversidade de vozes e experiências presentes.

Esta edição reúne uma rica coleção de artigos produzidos por pesquisadoras/es, educadoras/es e profissionais comprometidas/os com a valorização e inovação da educação na região amazônica. Em um cenário de vastas riquezas culturais e ambientais, os desafios educacionais nas Amazôncias são únicos e complexos. Esta edição busca não apenas apresentar esses desafios, mas também destacar as oportunidades e soluções que emergem das práticas pedagógicas sustentáveis, da integração de saberes tradicionais e contemporâneos, e da resposta às questões ambientais que afetam a educação.

Os artigos desta edição expressam a diversidade de vozes e perspectivas, contribuindo para um diálogo enriquecedor sobre a educação nesta tão complexa revista. A seguir, apresentamos os títulos e resumos dos artigos que compõem esta edição, refletindo a riqueza e complexidade dos temas abordados. Esses artigos compõem o volume 1 da Edição nº 22.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NA VIDA DAS CRIANÇAS destaca a relevância da contação de história no processo de aprendizagem das crianças, verificando se a prática faz parte da rotina dos professores em sala de aula e identificando como utilizam a leitura. A pesquisa incluiu uma revisão de literatura e uma pesquisa de campo na Associação Pestalozzi de Codó, Maranhão.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS compartilha resultados de uma pesquisa realizada com estudantes e professores da EJA, demonstrando que suas visões político-educacionais contrastam com as políticas neoliberais atuais. A pesquisa destacou desafios para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação relacionadas à EJA.

A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACAMPAMENTO QUINTINO LIRA (PA) examina a luta pelo direito à educação no acampamento Quintino Lira, destacando a importância da educação do campo e as políticas

públicas que suportam essa modalidade de ensino. O estudo analisa a trajetória de políticas educacionais que promovem a inclusão dos povos do campo.

A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA EJA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEFÉ (AM) apresenta um estudo de caso sobre a participação das mulheres na EJA em uma escola pública de Tefé, Amazonas. O estudo aborda os desafios enfrentados pelas mulheres na busca pela educação e analisa a importância da EJA como ferramenta de empoderamento e inclusão social.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE E DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO apresenta uma breve história das políticas de educação inclusiva como instrumentos de promoção da diversidade e equidade na educação. O estudo analisa as legislações que orientam as contribuições e avanços ao longo dos anos, propondo reflexões sobre a trajetória das políticas de educação especial.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GESTÃO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR discute as novas tecnologias de informação e comunicação como instrumentos de renovação no processo de ensino-aprendizagem. Analisa os obstáculos enfrentados pelos docentes quanto à capacitação e uso dessas novas ferramentas e investiga como a gestão pode inseri-las no universo educacional.

ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AICÜNA I, TABATINGA-AM examina as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na implementação de uma educação que respeite e valorize a cultura indígena.

CONHECER PARA SUBSIDIAR VIVÊNCIAS E DESAFIOS DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES FAZENDA DO ABUFARI E NOVO PARAÍSO, NO MUNICÍPIO DE TAPAUÁ-AM descreve o funcionamento de duas escolas em comunidades ribeirinhas no município de Tapauá-AM, detalhando os desafios educacionais específicos dessas áreas e propondo soluções para enfrentar essas dificuldades.

CULTURA, CURRÍCULO E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO discute a formação de professores do campo no contexto da educação do campo, destacando os desafios enfrentados na construção de um currículo que reflita a diversidade cultural e as necessidades das comunidades rurais.

CURTAS METRAGENS DE ANIMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL AMAZÔNIDA discute o potencial de filmes de animação com o intuito de fomentar e divulgar a educação ambiental na educação básica. Além disso, descreve e apresenta curtas-metragens de animação produzidos na região

amazônica, por meio de uma ação formativa desenvolvida em dois programas de Iniciação à Docência com professores estagiários.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REGIÃO DO ALTO SOLIMÕES - AMAZONAS: UM DIÁLOGO COM A ETNOMATEMÁTICA E OS SABERES AMBIENTAIS analisa a intersecção entre os saberes ambientais e a etnomatemática, relacionando as percepções dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática oferecido na região do Alto Solimões. Assim, evidencia-se a importância desses saberes como estratégia para proporcionar uma formação que atenda as especificidades da região do Alto Solimões.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A APRENDIZAGEM DOS DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA consistiu na compreensão e na relevância da alfabetização científica para discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza. O trabalho enfatiza a necessidade de estudos da área da educação relacionados às contribuições da alfabetização científica para estudantes com deficiências, transtornos de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades.

Convidamos a refletir sobre os desafios e oportunidades educacionais nesta região única. As contribuições apresentadas não apenas refletem a diversidade de vozes e perspectivas, mas também promovem um diálogo enriquecedor sobre a educação nas Amazônias. Boa leitura!

Edilza Laray de Jesus

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Lucas Paulo Carneiro da Silva

Graduado em Licenciatura em Pedagogia (UFMA);

Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Formação Docente: letramentos e suas mediações (FORDOC)

ORCID: 0009-0003-8928-8978.

E-mail: paulo.lucas@discente.ufma.br

Cristiane Dias Martins da Costa

Doutora em Educação (UFMG);

Professora Adjunta do Centro de Ciências de Codó (UFMA);

Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Formação Docente: letramentos e suas mediações (FORDOC)

ORCID: 0000-0003-2452-6296.

E-mail:cristiane.dmc@ufma.br

Layla Monique Carneiro dos Santos

Graduação em Licenciatura em Pedagogia (UFMA);

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Formação Docente: letramentos e suas mediações (FORDOC)

ORCID: 0009-0003-4600-3629.

E-mail:laylamonik@hotmail.com

Resumo: A pesquisa tem como foco a contação de histórias em uma escola municipal de Educação Especial em Codó, o interesse foi perceber como essa prática está relacionada às atividades docentes. Dessa forma, o objetivo geral é analisar a presença da contação de história na prática pedagógica dos/as docentes da Associação Pestalozzi de Codó, Maranhão. Para conseguir alcançar esse objetivo foi necessário: destacar a relevância da contação de história no processo de aprendizagem das crianças; verificar se a contação de história faz parte da rotina dos/as professores/as; e por fim, identificar as estratégias que os professores utilizam para trabalhar a leitura em sala de aula. O trabalho está organizado em três momentos, primeiro a fundamentação teórica com base em Busatto (2006), Abramovich (2003), Sisto (2012), Lajolo (1989) entre outros; em seguida a pesquisa de campo possuindo como técnicas, observações e aplicação de um questionário aos/as professores/as do turno matutino da escola. Por fim, os dados demonstraram a pouca utilização da literatura dentro da sala de aula. Porém, observamos que existem momentos de contação de histórias de forma coletiva para todos os/as alunos/as no pátio da escola que são organizadas a

partir das datas comemorativas e também da parceria com um projeto da Universidade Federal do Maranhão.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Educação Especial; Prática Pedagógica.

Abstract: The research focuses on storytelling in a municipal Special Education school in Codó, the interest was to understand how this practice is related to teaching activities. Thus, the general objective is to analyze the presence of storytelling in the pedagogical practice of teachers at Associação Pestalozzi de Codó, Maranhão. To achieve this objective it was necessary to: highlight the relevance of storytelling in the children's learning process; check whether story telling is part of the teachers' routine; and finally, identify the strategies that teachers use to work on reading in the classroom. The work is organized into three moments, first the theoretical foundation based on Busatto (2006), Abramovich (2003), Sisto (2012), Lajolo (1989) among others; followed by field research, including techniques, observations and the application of a questionnaire to teachers in the school's morning shift. Finally, the data demonstrated the little use of literature within the classroom. However, we observed that there are moments of collective storytelling for all students in the school yard that are organized based on commemorative dates and also in partnership with a project at the Federal University of Maranhão.

Keywords: Storytelling; Special Education; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A contação de história surgiu antes da escrita, pois, desde o princípio a humanidade sentia a necessidade de repassar, por meio da oralidade, fatos históricos que faziam parte do passado de cada povo. De acordo com Busatto (2006, p. 20), a “literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de história”. Ao ouvir uma história a criança fica fascinada e começa a desenvolver sua imaginação, esta é uma parte muito importante do desenvolvimento cognitivo da criança, pois é por meio das histórias contadas pelos/pelas professores/as e pelos pais que a criança começa a desenvolver o gosto pela leitura.

Vale ressaltar que nem todas as famílias têm condições de ler livros para seus filhos, uma vez que não têm acesso aos livros ou até mesmo à própria leitura. Sendo assim, a escola se torna um espaço privilegiado ou até mesmo único para várias crianças terem acesso aos livros. Mas sabemos que

não basta apenas o acesso, precisamos garantir a mediação da leitura pelos/as educadores/as na escola, sendo realizada como uma tarefa que envolva planejamento e amor para que as crianças se sintam acolhidas e sintam prazer ao escutar a história.

A contação de histórias, segundo Rodrigues (2005, p. 4), é uma atividade própria de incentivo à imaginação, é o trânsito entre o fictício e o real, em que ao preparar uma história para ser apresentada, precisa-se que seja tomada a experiência do narrador para que possa fazer uma diferença entre os personagens e, assim, ampliar a experiência vivencial por meio da narrativa do autor.

A história é encantadora quando é bem planejada, sendo a presença do lúdico com elementos cênicos uma possibilidade para chamar a atenção dos/as alunos/as. Existe uma expectativa em relação à contação de histórias, pois permitem que as crianças entrem em um universo de imaginação, onde podem imaginar o que vai acontecer em uma história, ou como vai acontecer na cena.

O interesse pela temática surgiu durante o processo de aprendizado no ensino médio de um dos autores, pois quando participava e ajudava a fazer os ensaios das peças da escola, para apresentar em projetos em outras escolas. Na universidade me chamou atenção o projeto que participei como bolsista, chamado de “Alfabetização e Letramento na Educação Especial¹” que consiste na contação de história para os/as estudantes da Associação Pestalozzi. Por essa razão, já interpretei alguns personagens em peças juntamente com alguns amigos e percebi o interesse dos estudantes da escola pela contação de histórias.

As experiências vivenciadas permitiram perceber que contar história envolve sentimentos e habilidades, não basta apenas escolher um livro e ler. A maneira como a história é preparada pode encantar as crianças de forma que elas percebam o mundo e desenvolvam diferentes tipos de sentimentos, podendo ser felicidade, alegria, tristeza, curiosidade, dentre outros sentimentos; onde a imaginação ganha asas, fazendo com que elas se

¹ O projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” integrado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó, tem como objetivo realizar na Associação Pestalozzi de Codó, atividades de extensão com o propósito de alfabetizar letrando a partir da literatura. Esta ação extensionista vem sendo desenvolvida na referida instituição desde o ano de 2011 e atinge um público de aproximadamente 150 alunos, dentre crianças e adolescentes com deficiência auditiva, visual e mental. As ações do projeto ocorrem da seguinte forma: encontros semanais na Universidade para planejamento das aulas e histórias; contações de histórias na escola; atividades de formação para qualificação dos bolsistas para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.

divirtam e aprendam ao mesmo tempo, tornando-se hábito o desejo de ouvir outros contos e histórias novas.

Nesse contexto, considerando dois anos de participação no projeto, sentimos instigados a pesquisar se a contação de história está presente nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da Associação Pestalozzi de Codó. Assim, foram feitos os seguintes questionamentos: qual a importância da literatura infantil para o ensino e aprendizagem dos/as estudantes? A contação de história está presente nas práticas dos/as professoras/as da escola? Quais estratégias utilizam para incentivar a formação leitura dos seus alunos?

Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a presença da contação de história na prática pedagógica dos docentes de uma escola na cidade de Codó. Para conseguir chegar a esse objetivo, trabalhos em cima de três objetivos específicos: destacar a relevância da contação de história no processo de aprendizagem das crianças; verificar se a contação de história faz parte da rotina dos/as professores/as na sala de aula; identificar como os/as professores/as utilizam a leitura em sala de aula.

Para dar conta dos objetivos foi feita uma revisão de literatura em livros, periódicos e em documentos que tratam da temática pesquisada, dentre os/as autores/as podemos destacar Busatto (2006) falando sobre a importância da literatura; Abramovich (2003) trazendo reflexões sobre a contação de história e Sisto (2012) tratam da literatura trazendo para o contexto da contação de história dentre outros. Além disso, foi feita uma pesquisa de campo na Associação Pestalozzi cidade de Codó. O período de observação aconteceu ao longo do ano de 2022 durante a participação como bolsista do projeto, como instrumento de pesquisa foi utilizado o caderno de anotações e a aplicação de um questionário aos/as professores/as do turno matutino.

A presente pesquisa segue a seguinte estrutura: introdução, falando de uma maneira geral sobre a temática investigada, os objetivos da pesquisa e um breve direcionamento metodológico. Em seguida, a seção intitulada “A contação de história e sua importância”, aborda o surgimento da contação de história e seus principais conceitos, a contribuição da contação de história para as crianças.

Na terceira seção intitulada “A Contação de História como Prática Pedagógica” trata da contação de história pelos/as professores/as e da sua inclusão em sala de aula. Chegando, assim, na quarta seção, que irá tratar “A presença da contação de história em uma escola especial de Codó”, sendo abordados os caminhos metodológicos da pesquisa, a prática pedagógica e a contação de história na escola; finalizando com as considerações finais.

SURGIMENTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

A contação de história é a primeira base de transmissão de conhecimentos, pois quando lemos para uma criança instigamos a imaginação e a percepção da criança sobre o imaginário e a realidade. Muitas mães ainda grávidas contam histórias para seus bebês ainda na barriga, estimulando o afeto entre a criança e os pais.

Por isso, é importante contar história para as crianças desde cedo, para ajudar a criança tanto em seu desenvolvimento afetivo como em seu desenvolvimento cognitivo. As histórias estão caracterizadas em diferentes formas de se expressarem, na infância os contos de fadas encantam as crianças. Vale mencionar que, nos dias atuais, podemos contar com algumas releituras dos contos clássicos que incluem a diversidade cultural do nosso país.

Ao buscarmos a definição do termo “contação de histórias” chegamos à seguinte definição popular: “Ação de contar, de narrar, de dizer histórias, geralmente se refere a histórias que são contadas a crianças ou trabalhadas em sala de aula.” (Dicionário online dicio, 2022). Ao pesquisar o termo no dicionário online da Universidade Federal de Minas Gerais, a professora Elisa Grossi² pontua a contação de história como uma arte. Ela trata o termo como a “... arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória”.

Podemos observar a partir dos dois pontos de vista relacionados a palavra contação de história que trata da maneira de fazer uma narrativa sobre uma história, independentemente de seus fins educativos. Sendo a do dicionário online mais resumida e a da professora Elisa mais ampla e subjetiva. Nesta pesquisa iremos nos pautar na contação de história como uma arte milenar que todos/as deveriam ter acesso desde criança.

O ato de contar histórias vem sendo praticado pela sociedade desde as primeiras comunidades, em que a prática de contar lendas ou histórias criadas era utilizada para passar conceitos, o modo de se comportar, pensar, trabalhar em sociedade como também havia a ideia de entretenimento aos ouvintes. Bedran pontua: “[...] o ato de narrar significa um encontro de experiências transmitidas de indivíduo a indivíduo, de povo a povo, capaz de deixar impressos nas memórias das gerações elementos essenciais à vida em seus diversos momentos” (2012, p. 43 *apud* Ferreira; Oliveira, 2020, p. 8).

² Disponível: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias#:~:text=A%20conta%C3%A7%C3%A3o%20de%20hist%C3%B3rias%20%C3%A9,que%20tenha%20voz%20e%20mem%C3%B3ria>. Acesso em: 22 jun. 2023

De acordo com Busatto (2006, p. 20), “o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de história”. Um povo com muitas histórias a serem contadas são os indígenas, pois suas tradições são passadas oralmente dos mais velhos para os mais novos.

[...] o pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos (Busatto, 2006, p. 17).

Nesse contexto, as histórias contadas são realizadas com fins que vão além de proporcionar aos ouvintes momentos de diversão, pois contribuem para uma preservação da memória cultural, ligado ao modo de comunicação das comunidades. Busatto (2006, p. 25) pontua que “A contação de história ou narração oral ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões de seu ser e de sua realidade que os cerca”, mantendo as tradições e costumes de quem conta e de quem ouve.

Segundo Busatto (2006, p. 24), “Até os nossos dias, de povos civilizados ou não, usa as histórias como veículos de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições ou difusão de novas ideias”. A contação possui uma herança da cultura dos povos de cada região, para ser passada para as crianças e seus descendentes, tornando essa prática como imortal, sendo utilizada por todos.

Desse modo, podemos notar que a oralidade possui uma riqueza cultural e funcional, que pode ser explorada e valorizada por diversos grupos populacionais, além dos indígenas, como mencionado anteriormente, e povos tradicionais, como a educação formal que integra tanto técnicas de oralidade em sistemas educacionais que podem melhorar a retenção e compreensão do conteúdo com narrativas orais, debates e apresentações podem ser usados para ensinar história, literatura, ciências sociais e outras disciplinas de maneira mais envolvente.

Onde isto também ocorre, na preservação da história local das comunidades urbanas e rurais, pois a oralidade pode ser usada para preservar histórias locais, tradições e conhecimentos que não estão documentados, como também artes em que a oralidade é uma forma poderosa de expressão, pois se são repassadas histórias, poesia, música e

tradições folclóricas, podem ser transmitidas e apreciadas através de performances orais que valorizam a cultura e promovem a coesão social.

Expandir a utilidade da oralidade para além dos grupos indígenas e tradicionais envolve reconhecer seu potencial em várias esferas da vida moderna, adaptando-a às necessidades contemporâneas e garantindo sua preservação como um recurso cultural valioso.

Mesmo com o surgimento de cinemas e a tecnologia virtual, a contação de história se mantém muito importante, como nos diz o autor Tahan (1996, p. 16), “a arte de contar histórias encanta crianças, adultos ricos, pobres, sábios e ignorantes, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias dando-lhes vida e cativando a atenção”.

O ato de contar história se desenvolveu através dos tempos possibilidades de reocupação com os significados em um mundo em que as crianças foram inseridas. Assim essa atividade pode auxiliar na aprendizagem delas apresentando suas características únicas de descontração, atenção, alegria entre todas as outras habilidades que fazem com que o aluno aprenda através do que está sendo passados para ele de uma maneira lúdica.

“O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)” (Abramovich, 2003, p. 23). A autora menciona que todas as coisas podem nascer de um texto e a partir disso criar asas e estimular a aprendizagem.

Desse modo, quando se trabalha com crianças, as histórias se tornam uma possibilidade de tratar de conceitos e temas importantes de uma maneira acessível. Além disso, as histórias voltadas para o público infantil se destacam como uma importante aliada para o desenvolvimento das crianças.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA AS CRIANÇAS

A contação de histórias pode despertar a criatividade das crianças, pois seu contato frequente em ouvir história influenciará no seu desenvolvimento. As histórias que são ouvidas e faladas por elas irão possibilitar o desenvolvimento da oralidade das crianças, além de poder criar o hábito e o prazer pela leitura.

Ao estimular a oralidade consequentemente estimula a escrita, pois ao estimular a imaginação, também pode ser usada como uma prática pedagógica que trabalha e exercita as habilidades da criança, fazendo com

que possam identificar as ideias passadas pela história. Conforme a autora Fanny (1995, p. 17), citada por Santos (2014, p. 15):

[...] é através de uma história, que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...].

Na educação infantil, a contação de história é feita de forma que a leitura na sala de aula estimule o aluno no seu aprendizado. Assim, além de estar propiciando a eles vários modos e formas de aprender, permite que tenham um ingresso muito maior no mundo da leitura.

Para contar uma história é preciso saber como se faz, afinal podem se descobrir sons e palavras novas, e por isso é importante que se tenha uma metodologia específica. É preciso que quem conte, crie um clima de envolvimento, de encanto, e saiba dar pausas necessárias para que a imaginação da criança possa ir além e construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei... e tantas outras coisas mais... (Abramovich, 2003, p. 20).

Podemos destacar a importância que a contação de histórias tem na formação e desenvolvimento das crianças, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 50) que pontua que o ato de “criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos” é um dos objetivos de aprendizagem no campo das experiências (escuta, fala, pensamento e imaginação). Estimulando e ampliando a imaginação das crianças através da contação de história, desenvolvendo, assim, a sua oralidade e escrita, despertando o gosto pela leitura.

De acordo com Esteves (1998, p. 125):

O prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias são um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a Educação Ambiental e a fantasia.

A contação de histórias na educação infantil pode despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e os pensamentos das crianças, pois proporciona uma vivência por parte de diversas emoções dos alunos como medo e angústias que podem estar ligados às suas histórias. Assim, poderá ajudá-los a resolverem seus conflitos emocionais próprios, sendo muitas vezes um alívio de uma bagagem pesada que carrega internamente.

Assim, pode-se dizer que a história na educação infantil pode proporcionar uma ideia de como a criança pode se comportar quando se deparar com problemas, pois seus sentimentos podem ser vivenciados na pele dos personagens. Assim, vivenciando as aventuras propostas pelos autores, a criança embarca no mundo do conto, com muitas expectativas, tendo que fazer escolhas e tendo a possibilidade de ser entendida, superando problemas e aprendendo a lidar com os seus sentimentos (Araújo, 2011).

A contação de história é um dos caminhos que possibilita aos/as professores/as trazerem os alunos para um contexto mágico, em que irão descobrir e aprender de uma forma divertida.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa pautar-se-á na abordagem qualitativa, pois esta exige um estudo amplo sobre o objeto de pesquisa, considerando todo o seu contexto em que está inserido e quais são as características da sociedade que ele pertence. Segundo Minayo *et al.* (2001, p. 21): “a pesquisa qualitativa responde as questões particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Segundo Ludke e André (1986, p. 44), a pesquisa qualitativa tem cinco características básicas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descriptivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, toda pesquisa tem suas características básicas para dar um norteamento de como deve ser realizado o trabalho, assim, partindo para a descrição, Minayo *et al.* (2001, p. 16) descreve sobre a investigação de

pesquisa, “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”.

Sendo assim, no primeiro momento da pesquisa ocorreu a escolha do tema, juntamente com o local onde iria acontecer a pesquisa, fazendo estudos acerca da temática com autores que tratam do tema, definindo, assim, os parâmetros que aconteceriam na realização do trabalho.

Para isso, a princípio desenvolveu-se uma revisão de literatura no Google Acadêmico, sendo realizado uma pesquisa sobre estudos a partir da palavra-chave contação de histórias, com um recorte temporal de 2011 a 2022, buscando estudos relacionados. Considerando o número grande de artigos selecionados, houve a necessidade de uma delimitação dos textos encontrados através do recorte do título e resumo. Assim, possibilitando uma redução na pesquisa, sendo selecionados quatro trabalhos, todos no contexto da educação.

Os textos selecionados foram dos autores Santos (2014), Rodrigues (2011), Mateus *et al.* (2013), Souza, Bernardino (2011) escolhidos após uma análise de seus trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa como também de outros pesquisadores. Os artigos que deram base a este trabalho tratam da perspectiva da contação de história em diferentes contextos, em que o (a) professor (a) sempre é aquele que faz a mediação entre a contação de história e a criança, sendo visto como uma fonte de apoio no desenvolvimento e interesse da criança pela leitura, que ocorre dentro da sala de aula.

Além dos artigos, utilizamos como aporte teórico Busatto (2006), Abramovich (2003), Sisto (2012), Lajolo (1989) entre outros que discutem a temática da contação de histórias. Todos os estudos possuem temas que se aproximam da pesquisa realizada, porém, o contexto específico de uma escola especial da cidade de Codó apresenta um estudo com suas próprias características considerando a realidade dos participantes da pesquisa.

Em segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola pública de educação especial de Codó–Maranhão. Segundo Gonçalves,

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (2001, p. 67).

A Escola Lalá Ramos, também conhecida como Associação Pestalozzi, fica localizada no centro da cidade de Codó, Maranhão. A instituição escolar tem como finalidade atender aos alunos do público da educação especial oferecendo um atendimento educacional especializado. A escola também atende a comunidade oferecendo algumas assistências como atendimento com fonoaudiólogo, fisioterapeuta entre outras ações.

A escola se encontra em um caráter de instituição filantrópica, pois não possui fins econômicos, possuindo assim parcerias com outras instituições e a prefeitura para seu funcionamento e andamento de suas atividades. Até o momento, a Pestalozzi é o centro especializado da cidade, atendendo os alunos com deficiência e/ou transtornos.

Em relação à infraestrutura da escola, a instituição possui um espaço em sua frente, adentrando a escola há um pátio que serve como corredor para as nove salas de aula que funcionam pela manhã, as salas comportam uma quantidade boa de estudantes com uma média de 15 alunos por sala.

No fundo da escola, há uma pequena quadra para realização de atividades como educação física. Possui dois banheiros, sendo um masculino e um feminino, ambos adaptados para os alunos, como também para os profissionais da escola. Cabe ressaltar que a escola possui uma sala de informática, uma cantina, a secretaria e uma sala destinada a fazer teste do pezinho em recém-nascidos, pois a escola oferece esse atendimento em seu estabelecimento.

A Pestalozzi possui 29 professores/as e 9 funcionários/as que trabalham durante horários alternados. Foram convidados a participar da pesquisa os/as professores/as do turno matutino, a escolha do turno se deve ao fato do Projeto Alfabetização e Letramento na Educação Especial³ funcionar nesse horário.

A princípio, a técnica escolhida foi uma entrevista semiestruturada, que eram conversas informais, mas tendo em vista os argumentos e solicitações dos/as professores/as em levar as perguntas para responder em casa, reorganizamos o instrumento para atender às solicitações sendo questionário. Assim, foi organizado um questionário com 14 perguntas, 13 questões abertas e 1 fechada, que foi entregue a todos/as os/as 14 professores/as do turno matutino, tendo a devolutiva de apenas seis

³ O projeto, coordenado pela profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa, funciona na Associação Pestalozzi desde 2011 tendo como principal ação a contação de história. Participo do projeto a três anos, mas o ano de 2022 foi utilizado como campo de pesquisa.

professoras. O objetivo do questionário foi verificar o uso da contação de histórias em sala de aula. Segundo Ribeiro:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (2008, p. 141)

Outro instrumento utilizado foi o caderno de campo usado durante o ano de 2022 ao longo da participação das contações de histórias que aconteciam semanalmente na escola e na participação em sala de aula, sendo realizadas observações com anotações. O caderno de campo é uma das ferramentas utilizadas durante uma pesquisa de campo, portanto é essencial que ele contenha um registro completo de todas as ações realizadas e observações feitas. É importante incluir esboços, descrições e comentários completos para esclarecer as notas.

Ressalta-se que as professoras estão nomeadas com nomes de personagens fictícios, Elena, Caroline, Katherine, Bonnie, Rebekah e Hayley, sendo todas personagens femininas, assim como as respostas adquiridas que foram somente de professoras.

Para realizar a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa com as professoras e da observação das ações desenvolvidas pelo Projeto durante o ano letivo de 2022 na escola, podemos estruturar a análise em duas partes principais: análise dos dados da pesquisa com as professoras e análise dos dados do caderno de observação das ações do Projeto.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PESTALOZZI DE CODÓ

A pesquisa foi realizada na Associação Pestalozzi de Codó com a participação de seis professoras que atuam em sala no turno matutino. Como já mencionado, a pesquisa de campo aconteceu durante a participação no Projeto Alfabetização e Letramento na Educação Especial ao longo do ano letivo de 2022. Os/as professores/as do turno matutino foram convidados a responderem um questionário com sete perguntas introdutórias para

conhecer o perfil docente e sete perguntas específicas à temática investigada⁴.

Quadro 1: Perfil dos participantes

| NOME | FORMAÇÃO | TEMPO ATUAÇÃO | TEMPO PESTALOZZI | TURMA | ALUNOS NA SALA |
|----------------------|------------------------------------------------|------------------|------------------|-------------------------------------------------------|----------------|
| Professora Elena | Licenciatura em Ciências Humanas História | 2 anos e 7 meses | 2 anos e 7 meses | 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a anos | 35 alunos |
| Professora Caroline | Graduada em Matemática e Pós em Psicopedagogia | 24 anos | 12 anos | 5 ^a ano | 13 alunos |
| Professora Katherine | Pedagogia | 24 anos | 14 anos | 2 ^a ano | 14 alunos |
| Professora Bonnie | Pedagogia e Biologia | 22 anos | 15 anos | 2 ^a ano B | 17 alunos |
| Professora Rebekah | Pedagogia | 30 anos | 21 anos | 2 ^a ano C | 14 alunos |
| Professora Hayley | Licenciatura em Educação Física | 10 anos | 10 anos | Todos do turno matutino | |

Fonte: Lucas Paulo Carneiro da Silva (Arquivo Pessoal)

Considerando o perfil dos participantes, observamos que todas são do sexo feminino, das seis professoras, uma possui formação em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas História, outra com formação em Graduação em Matemática e Pós-Graduada em Psicopedagogia, duas com formação em Pedagogia, uma com formação em Pedagogia e Biologia e outra com formação em Licenciatura em Educação Física.

Apesar das professoras possuírem o ensino superior completo, podemos observar que há uma defasagem com relação a profissionais da área de pedagogia na escola, pois por Lei os anos iniciais do ensino fundamental devem ser instruídos por um profissional que possua a formação em pedagogia como estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 62.

Art. 62. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e

⁴ As perguntas foram elaboradas para atender a duas pesquisas sendo “A PRESENÇA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE CODÓ” de Lucas Paulo Carneiro da Silva e a outra pesquisa “A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: perspectiva dos docentes da Associação Pestalozzi de Codó, Maranhão” de Krysman Felix da Silva.

orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

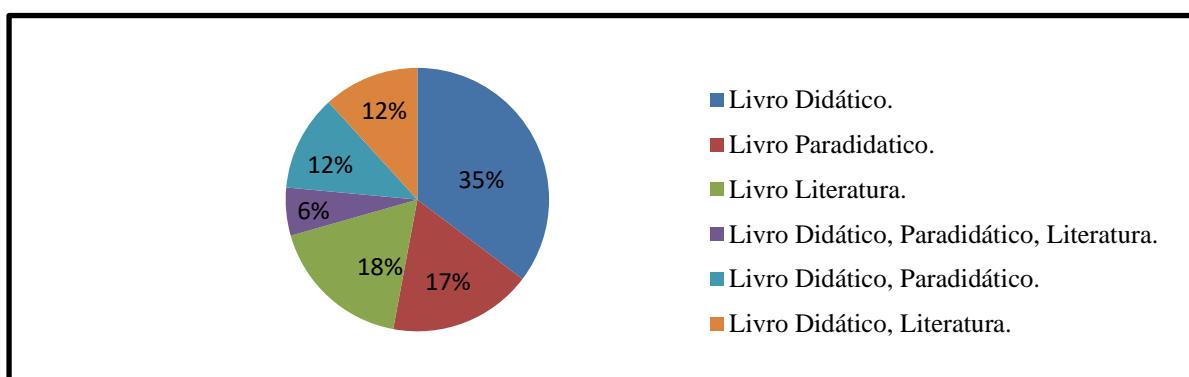
Podendo ser percebido que algumas das professoras possuem uma formação diferente da pedagogia que seria essencial para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação ao tempo de atuação, com exceção de uma docente, todas têm mais de vinte anos de atuação docente, sendo mais de dez anos na Associação Pestalozzi. A professora mais recente tem dois anos e sete meses de atuação docente, sendo sua primeira experiência na Pestalozzi.

As turmas têm em média 15 alunos, um número aparentemente menor se justifica pela necessidade de um atendimento educacional especializado e individualizado com os/as alunos/as. Destaca-se a quantidade de 35 alunos/as indicados pela professora Elena, que se justifica pelo fato de a professora trabalhar em três turmas distintas.

A princípio, para não direcionar as respostas, buscamos verificar quais as principais atividades que envolvem a leitura na rotina do docente. Além de buscar identificar quais principais livros utilizados, apresentamos como opções os livros didáticos, paradidáticos e o de literatura. Desse modo, os seguintes gráficos tratam das respostas das professoras sobre como é utilizado e como eles trabalham com a leitura dentro da sua rotina escolar.

Gráfico 1 – Livros utilizados em sala de aula



Fonte: Lucas Paulo Carneiro da Silva (Arquivo Pessoal)

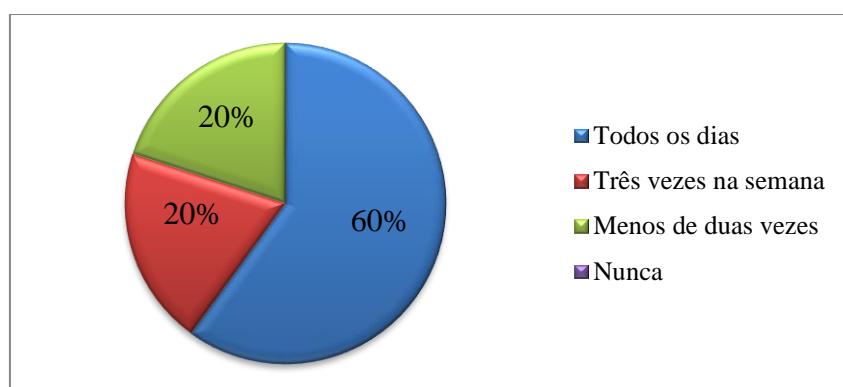
Conforme o Gráfico 1, podemos perceber que a opção que teve um maior número de resposta foi o livro didático com um total de 6 respostas, totalizando 35% das respostas, demonstrando, assim, que o uso do livro didático é o instrumento mais presente em sala. Em seguida, temos o livro

de literatura com 18% e o livro paradidático com 17%, sem considerar as professoras que indicaram mais de uma opção.

Com uma porcentagem de 6% houve apenas 1 resposta com a utilização dos 3 livros em sua sala de aula. Além de duas respostas que indicaram o uso do livro didático e paradidático, e duas com livro didático e literatura, ambos tiveram a porcentagem de 12% de indicação pelas professoras na utilização dos livros em sala.

Partindo da análise, verificamos que o livro mais utilizado em sala é o livro didático. Entretanto, como nosso interesse são as histórias contadas, buscamos verificar a frequência que os livros (didático, paradidático e literatura) são utilizados em sala de aula. Assim, foi questionado quantas vezes cada livro é trabalhado ao longo da semana. A primeira análise será realizada sobre o livro didático. Podemos perceber que terá o maior número de respostas pelo fato de ser exigido dentro do sistema escolar. O Gráfico 2 trata da frequência do livro didático em sala de aula.

Gráfico 02: Livro Didático



Fonte: Lucas Paulo Carneiro da Silva (Arquivo Pessoal)

Como observado, a maioria das professoras respondeu que utilizam o livro didático diariamente, totalizando um total de 60%. A porcentagem de 20% respondeu que utiliza três vezes na semana e outros 20% utilizam menos de duas vezes na semana. Observa-se que a variação das respostas pode ser justificada pela área de atuação do docente, ou seja, tem uma variação por conta da disciplina que pode ser exigida a utilização do livro diariamente ou não.

Vale ressaltar que durante as observações no Projeto, não observamos na prática o uso frequente do livro didático, tendo em vista as dificuldades que os/as alunos/as encontram em relação ao domínio da leitura e da escrita. São poucos alunos alfabetizados nas turmas do 1º ao 5º ano. Dessa forma, o

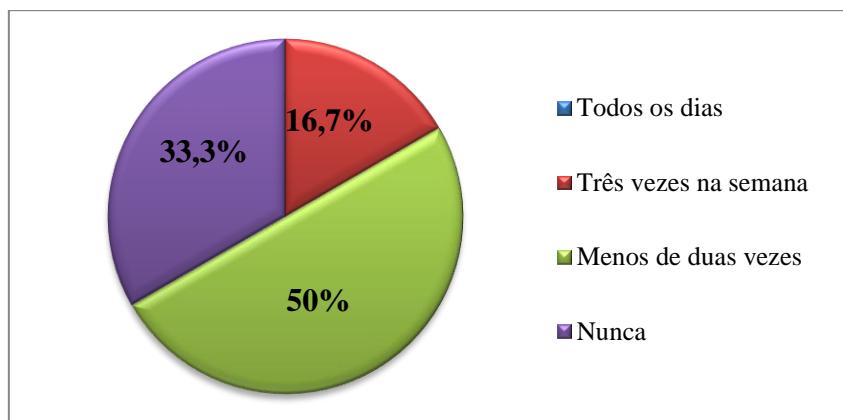
livro didático é considerado por algumas professoras inadequado para o nível de aprendizado dos/as seus alunos/as.

O segundo livro a ser verificado a frequência em sala de aula foi o paradidático.

Os livros paradidáticos surgem como uma complementação e não como substituição do livro didático. Proporciona o desenvolvimento de um estudo baseado nos aspectos históricos, sociais e culturais que circundam o tema em estudo, levando tanto o corpo discente como docente a explorar uma realidade muitas vezes desconhecida. Neste sentido, esses livros apresentam- se como um recurso de extrema importância no ensino (Souza, 2013, p. 3).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), os livros paradidáticos têm como objetivo proporcionar aos educadores a oportunidade de desenvolver projetos que atendam aos princípios como bondade, amizade, respeito, honestidade, entre outros.

Gráfico 03: Livro Paradidático



Fonte: Lucas Paulo Carneiro da Silva (Arquivo Pessoal)

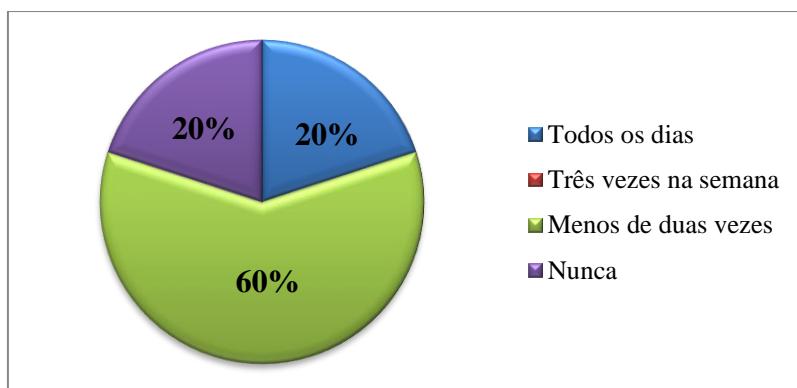
Analisando as respostas do Gráfico 3, observamos que nenhuma professora utiliza os livros paradidáticos todos os dias; metade indicou que utiliza menos de duas vezes por semana; 33,3% por cento que marcaram que não utilizam do livro paradidático em sala; e um percentual de 16,7% marcaram que utilizam mais de três vezes durante a semana. Apesar de pouco usado, o paradidático tem uma função importante na escola que é de trabalhar alguns conteúdos de uma forma mais dinâmica, uma vez que se apresentam a partir de uma história.

Podemos dizer que o livro didático e o paradidático têm objetivos parecidos, ao trabalhar com conteúdos em sala de aula, a diferença se apresenta no formato que os conteúdos são apresentados pelos livros.

Durante o processo de aprendizagem para que os estudantes consigam alcançar novos saberes é preciso que se tenha um conhecimento prévio e que tenha um significado, pois todos possuem conhecimento, segundo os pensamentos de Freire (1987, p. 68) o que acontece é uma troca entre o/a professor/a e o/a aluno/a, “[...] o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Nessa perspectiva, questionamos sobre o uso do livro de literatura em sala de aula. Acreditamos que a literatura é uma grande aliada no processo educacional. Lajolo (1989) fala que é o mundo do possível, pois além de conseguir fazer o possível acaba por encantar o ouvinte, sendo utilizada como entretenimento em maior parte do tempo, não precisando estar necessariamente ligado à realidade.

Gráfico 04: Livro Literatura.



Fonte: Lucas Paulo Carneiro da Silva (Arquivo Pessoal)

Na análise do livro de literatura dentro da sala de aula, podemos contabilizar que 60% dos docentes marcaram que usam menos de duas vezes na semana, ocorrendo valores igualitários de 20% em dois quesitos, sendo nunca e o outro todo dia. Tendo em vista a importância da literatura na formação dos/as alunos/as, consideramos pequena a presença da literatura dentro da sala de aula.

Desse modo, ressaltamos a importância da contação de histórias tanto para crianças, como para adultos. As histórias contadas ou compartilhadas proporcionam uma reflexão sobre a situação da sociedade e dos indivíduos que compartilham as leituras, pois adquiriram um conhecimento mais

amplo sobre o mundo a sua volta despertando a criatividade, onde consequentemente buscam realizar novas leituras:

O importante é perceber o livro como um objeto para que a criança reflita sobre sua própria condição pessoal. Deve-se deixar que a criança tenha com a literatura um contato misto de conhecimento e paixão, pois a literatura se vivencia compartilhando (Silva; Paulinelli, 2017, p. 03)

Nesse sentido, é necessário salientar a importância do incentivo e estímulo a leitura iniciando por meio da contação de histórias nos primeiros anos da infância, para que a criança tenha contato com os livros e diferentes gêneros textuais. Pois através deste contato desenvolvi outras habilidades cognitivas, como a percepção de mundo, raciocínio lógico, comunicação entre outras.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa buscou verificar a presença da Contação de História na Pestalozzi de Codó a partir das observações feitas durante a participação no Projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” e das respostas obtidas dos questionários respondidos por seis professoras da Associação. Considerando o interesse dos alunos da Pestalozzi com as contações de história a partir do Projeto, buscamos verificar se essa prática estava presente na rotina dos/as docentes.

Desse modo, após as análises e discussões dos resultados da pesquisa, concluímos que, apesar de todos considerarem importante a contação de histórias para o desenvolvimento dos estudantes, apenas 20% utilizam do livro de literatura diariamente em sala de aula. O livro com maior frequência em sala de aula é o livro didático, que foi indicado por 60% das participantes com a utilização diária.

Vale ressaltar que a prática da contação de histórias está mais presente nas atividades que ocorrem no pátio da escola que estão associadas às datas comemorativas, assim como a contação de história do Projeto, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão, que ocorre também nesse espaço.

Reforçamos assim a importância de ser trabalhada a literatura na prática pedagógica, como uma ação diária do/a professor/a, podendo ser caracterizado como um instrumento poderoso para o ensino e aprendizagem.

Assim, durante as observações, podemos perceber que leitura literária infantil faz com que os/as alunos/as participem mais, dando suas sugestões depois dos términos das histórias como também conseguem fazer novas relações com seu cotidiano. Percebemos também que alguns gêneros cativam, mas os/as alunos/as do que outros, sendo muito importante a mediação dos/as docentes.

Além disso, a leitura literária acaba por desenvolver todo um pensamento crítico, ampliando os conhecimentos dos/as alunos/as sobre suas vivências de mundo, fato percebido no decorrer do desenvolvimento do Projeto a partir da participação dos/as envolvidas/as.

De um modo geral a pesquisa possibilitou um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem através da contação de história, como um meio da prática pedagógica do/a professor/a, pois a partir dos estudos já sabíamos como isso ajudava no desenvolvimento, mas não tanto quando foi percebido durante o processo da pesquisa.

O trabalho termina com o seguinte questionamento: como se deu os desenvolvimentos dos/as alunos/as durante esse processo? Deixando espaço para continuação do trabalho a partir da perspectiva dos/as alunos/as. Desse modo, compartilhamos essa experiência, para favorecer a reflexão docente das suas práticas pedagógicas, no intuito de incluírem a contação de história.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. LITERATURA INFANTIL: GOSTOSURAS E BOBICES. SÃO PAULO, SP: SCIPIONE, 2003.

A. D. N. B. ET AL. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. (ARTIGO) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, CAMPINAS- SP., 2014. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://PERIODICOS.PUCMINAS.BR/INDEX.PHP/PEDAGOGIACAO/ARTICLE/VIEWFILE/8477/7227](http://PERIODICOS.PUCMINAS.BR/INDEX.PHP/PEDAGOGIACAO/ARTICLE/VIEWFILE/8477/7227)>. ACESSO EM: 1 ABR. 2023.

ARAÚJO, ALOISIO. APRENDIZAGEM INFANTIL: UMA ABORDAGEM DA NEUROCIÊNCIA, ECONOMIA E PSICOLOGIA COGNITIVA. ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA, 2018. DISPONÍVEL EM:[HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_EI_EF_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF](http://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_EI_EF_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF). ACESSO EM: 01 JAN. 2023

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. – BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997. 126P. DISPONÍVEL: <HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/LIVRO01.PDF>. ACESSO EM: 20 JAN. 2023

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA: [S.N], 1996. DISPONÍVEL EM: HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM. ACESSO EM: 18 ABR. 2023.

BUSATTO, C. **A ARTE DE CONTAR: HISTÓRIAS NO SÉCULO XXI**. PETRÓPOLIS, RJ: 2006.

DICIO. **DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS**. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.DICIO.COM.BR/>. ACESSO EM: 14 ABR. 2022.

ESTEVES, LÍDIA MÁXIMO PEREIRA. **DA TEORIA À PRÁTICA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM AS CRIANÇAS PEQUENAS OU O FIO DA HISTÓRIA**. PORTO, PORTUGAL: PORTO EDITORA LTD., 1998.

FERREIRA, LAÍS COSTA; OLIVEIRA, R. L. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA. **REVISTA DIGITAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES DA UEFS FEIRA DE SANTANA**, v. 21, n. 2, p. 66-75, 2020.

FREIRE, FREIRE. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1987.

GONÇALVES, ELISA PEREIRA. **CONVERSAS SOBRE INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA**. EDITORA ALÍNEA, 2001.

LAJOLO, M. **O QUE É LITERATURA**. SÃO PAULO: EDITORA BRASILIENSE, 1989.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGENS QUALITATIVAS**. SÃO PAULO, EDITORA PEDAGÓGICA E UNIVERSITÁRIA, 1986. 99 P.

MATEUS, ANA DO NASCIMENTO BILUCA ET AL. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **PEDAGOGIA EM AÇÃO**, v. 5, n. 1, 2013.

MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA; DESLANDES, SUELY FERREIRA; GOMES, ROMEU. **PESQUISA SOCIAL: TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE**. PETRÓPOLIS: EDITORA VOZES LIMITADA, 2001

RIBEIRO, E. A. A PERSPECTIVA DA ENTREVISTA NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. **REVISTA EVIDÊNCIA: OLHARES E PESQUISA EM SABERES EDUCACIONAIS**, ARAXÁ/MG, N. 04, P. 129-148, MAIO DE 2008.

RODRIGUES, E. B. T. **CULTURA, ARTE E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**. GOIÂNIA, 2005. IN: MATEUS,

RODRIGUES, J. L. **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE**. MONOGRAFIA (GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA-LICENCIATURA) UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, CAMPINA GRANDE, 2011.

SANTOS, M. R. E. D. **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA**. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (GRADUAÇÃO) - CURSO DE PEDAGOGIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB, CONDE – PB, P. 42. 2014

SILVA, A. D. R; PAULINELLI, M. D. P. T. **LEITURA, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITO: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA A SALA DE AULA**. XII JOGO DO LIVRO E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO – AMERICANO. MINAS GERAIS, 2017

SISTO, C. **TEXTOS & PRETEXTOS SOBRE A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**. 3. ED. BELO HORIZONTE: ALETRIA, 2012.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**. **REVISTA DE EDUCAÇÃO**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

SOUZA, J. P. **UMA INTRODUÇÃO DOS LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA**. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA. CANOAS/RS: ULBRA, 2013, P. 1-13

TAHAN, M. **O HOMEM QUE CALCULAVA**. RIO DE JANEIRO: 42^a EDIÇÃO, RECORD. RIO DE JANEIRO: LTC EDITORA, 1996, P. 29-164.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS

o que dizem os estudantes e professores?

Jarliane da Silva Ferreira

Doutora pelo Programa Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM); Mestre em Educação (UFAM); Especialista em Gestão Educacional (UFAM); Graduada em Pedagogia (UFAM)
E-mail: jarlianeferreira@ufam.edu.br

Carmen Pineda Nebot

Mestre em Direito (Universidade Complutense de Madri);
Mestre em Ciências Políticas e Administrativas (UAM – Espanha)
E-mail: carmenpinedabot@hotmail.com

Resumo: Este artigo visa compartilhar os resultados de uma parte da pesquisa realizada com estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹. A partir dos mapas mentais e das vozes dos participantes, demonstra-se que suas visões e intenções político-educacionais contrastam com as políticas neoliberais implementadas atualmente. A pesquisa faz parte de um projeto mais amplo denominado "Educação de Jovens e Adultos com povos do campo, das águas e da floresta: políticas, práticas e territorialidades", financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM). Utilizou metodologias participativas e uma abordagem qualitativa, incluindo entrevistas e produção de desenhos pelos participantes. As narrativas e desenhos dos estudantes e professores revelaram que os princípios que eles expressam estão em desacordo com as legislações atuais, particularmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução das Diretrizes Nacionais para a EJA (Resolução nº 01 de 2021). A pesquisa também destacou uma série de desafios para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) relacionadas a essa modalidade de ensino. Os resultados claramente indicam a urgência de implementar políticas educacionais mais inclusivas e que estejam

¹ Parte dessa discussão foi apresentada no artigo: A EJA que queremos: reflexões sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Alto Solimões/AM. In: FERREIRA, J. S. e PINEDA, C. (Org.). Educação de jovens e adultos com povos do campo, das águas e da floresta: territorialidades, políticas e práticas. Manaus/AM: EDUA, São Paulo: Alexa Cultural, 2022. E ampliado neste artigo.

alinhas com as necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na localidade/região.

Palavras-chave: Curriculo na EJA; Formação; Legislações.

Abstract: This article aims to share the results of a portion of the research conducted with students and teachers of Youth and Adult Education (EJA). From the mental maps and the voices of the participants, it is demonstrated that their political-educational views and intentions contrast with the neoliberal policies currently implemented. The research is part of a broader project called 'Youth and Adult Education with People from the Countryside, Waters, and Forest: Policies, Practices, and Territorialities,' funded by the Amazonas State Research Support Foundation (FAPEAM). It used participatory methodologies and a qualitative approach, including interviews and the production of drawings by the participants. The narratives and drawings of the students and teachers revealed that the principles they express are at odds with current legislation, particularly the National Common Curricular Base (BNCC) and the Resolution of the National Guidelines for EJA (Resolution No. 01 of 2021). The research also highlighted a series of challenges in achieving the goals of the National Education Plan (PNE) related to this mode of education. The results clearly indicate the urgency of implementing more inclusive educational policies that are aligned with the needs of EJA students in the region/locality.

Keywords: EJA curriculum; Training; Legislation.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o cenário educacional enfrenta desafios significativos no Brasil. Esse contexto é caracterizado pela retirada de direitos, implementação de normativas com forte ênfase e grandes investimentos na educação à distância. Normativas recentes, como a Reforma do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Diretrizes Nacionais alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC²), também têm impactado profundamente o campo educacional.

² Aprovada em 2017, é um documento que normatiza a estrutura curricular da Educação Básica no país. A EJA sequer foi tratada neste documento, o que nos leva a considerar o grande lapso da EJA na atual política educacional brasileira.

A Reforma do Ensino Médio introduziu mudanças estruturais substanciais, como a flexibilização do currículo e a ênfase em itinerários formativos, o que tem gerado debates intensos sobre seus efeitos na qualidade e na equidade educacional. Além disso, a EJA, ao ser alinhada à BNCC, enfrenta desafios específicos relacionados à adequação dos currículos e práticas pedagógicas para atender às necessidades de jovens e adultos que retornam aos estudos.

Essas normativas refletem uma política educacional que busca adaptar o sistema às novas demandas sociais e econômicas, porém também suscitam preocupações sobre a democratização do acesso à educação de qualidade e sobre a eficácia das políticas implementadas. Enquanto isso, o aumento dos investimentos na educação à distância levanta questões sobre a equidade no acesso ao ensino e sobre a qualidade do aprendizado proporcionado por esses meios.

Portanto, os desafios enfrentados hoje no campo educacional no Brasil são multifacetados e requerem uma reflexão crítica e contínua sobre as políticas implementadas, visando sempre garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos.

A Resolução CNE/CEB nº 1 de 25 de maio de 2021 foi aprovada em meio ao contexto da pandemia, sem proporcionar as oportunidades necessárias para debates e diálogos abrangentes sobre um processo que demandaria a consideração das diversas necessidades. Isso contrasta com o contexto em que as Diretrizes Nacionais, aprovadas em 2000, foram estabelecidas. Na época, a legislação enfatizava a importância de compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de suas particularidades e das demandas identificadas em consultas públicas.

A citação de Almeida, Araújo e Fiúza (2022, p. 4) destaca que a lei de 2000 explicitava a necessidade de uma abordagem inclusiva, que considerasse as especificidades da EJA e incorporasse as contribuições do público por meio de consultas públicas. No entanto, com a aprovação da Resolução de 2021 durante um período desafiador como a pandemia, essas oportunidades de participação e escuta podem não ter sido devidamente contempladas, o que levanta questões sobre a representatividade e adequação das novas diretrizes às necessidades reais dos estudantes e professores da EJA.

Assim, o contraste entre os processos legislativos de 2000 e 2021 sublinha a importância de um debate aberto e inclusivo na formulação de políticas educacionais, especialmente em tempos de mudanças significativas como os enfrentados durante a pandemia.

Almeida, Araújo e Fiuza (2022), consideram uma preocupação o caráter uniformizador da BNCC que reflete nas políticas educacionais de todo país, quando considera na nova legislação uma política de educação baseada em eixos tratados e compreendidos de forma isolada, principalmente com ênfase na educação à distância e profissional, e retirando da educação permanente seu significado mais amplo.

Uma questão crucial a ser abordada aqui é como investir na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à distância, considerando que historicamente as oportunidades de acesso e continuidade têm sido desafios significativos para grupos sociais menos favorecidos. Os sujeitos da EJA são jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, que frequentemente enfrentam diversas formas de exclusão social e educacional ao longo de suas vidas (Pineda e Barros, 2021). Como destacado por Arroyo (2006), esses educandos têm histórias individuais, identidades étnico-raciais diversas e muitas vezes vêm de contextos como o campo e a periferia.

Seguir as normativas da legislação atual sem considerar esses perfis diversificados dos estudantes da EJA pode resultar na generalização de suas necessidades e desafios. A atual legislação pode não estar adequadamente sensível às dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos e à conectividade de qualidade necessários para o ensino à distância. Além disso, muitos estudantes da EJA podem não ter acesso a ambientes virtuais adequados e tranquilos em seus domicílios, condições essenciais para o aprendizado à distância. Essas dificuldades são agravadas em regiões como o Alto Solimões, onde a exclusão digital é prevalente, conforme discutido por Ferreira *et al.* (2021).

Assim, é fundamental que qualquer iniciativa de educação à distância na EJA leve em consideração as realidades específicas e as necessidades individuais dos estudantes. Deve-se buscar formas inclusivas de implementar políticas que assegurem o acesso equitativo à educação de qualidade para todos, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas e geográficas. Isso implica não apenas garantir acesso a tecnologias e conectividade adequadas, mas também criar ambientes virtuais que sejam acolhedores e propícios ao aprendizado, respeitando as diversidades étnico-raciais, culturais e socioeconômicas dos estudantes da EJA.

Percebe-se uma tendência na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se baseia na *desescolarização*, conforme apontado por Nicodemos e Cassab (2022). Esse termo refere-se à movimentação contrária às políticas educacionais hegemônicas, colocando nas mãos de

grandes grupos financeiros os rumos da educação escolar. Essa tendência enfatiza a educação não presencial e baseada em certificação, o que representa um desafio significativo para a democratização e a qualidade do ensino.

Para Nicodemos e Cassab (2022), essa orientação vai de encontro às políticas educacionais contra-hegemônicas, que tradicionalmente buscam valorizar a presença física, o diálogo e a formação integral dos estudantes. Ao permitir um alto percentual de educação à distância na EJA, há o risco de marginalizar ainda mais grupos já excluídos do sistema educacional formal, como jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, que enfrentam desafios adicionais em acessar recursos tecnológicos e ambientes propícios ao aprendizado remoto. Portanto, o movimento em direção à *desescolarização* na oferta da EJA levanta importantes questionamentos sobre os rumos da educação pública no Brasil, especialmente no que tange à equidade, à qualidade e à democratização do ensino para todos os cidadãos.

Em nossa opinião a EJA deve servir, como todo sistema educacional, como elemento transformador da sociedade, capaz de criar oportunidades de melhoria das condições de vida dos mais vulneráveis, sendo assim uma importante política pública (Ferreira; Pineda, 2022).

Este artigo tem como objetivo compartilhar os resultados de uma parte da pesquisa realizada com estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando através dos mapas mentais e das vozes desses participantes que suas visões e intenções político-educacionais são contrárias às políticas ultraneoliberais implementadas atualmente.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: começamos com a introdução, seguida pela descrição da metodologia adotada na pesquisa. Em seguida, abordamos as percepções dos participantes da EJA em relação ao tipo de educação que almejam. Finalizamos com as considerações finais, em que destacamos as principais contribuições e repercussões desta pesquisa. A seguir apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Este artigo traz os resultados de uma das etapas da pesquisa do projeto Painter Fapeam: Educação de Jovens e Adultos com povos do campo, das águas e da floresta: políticas, práticas e territorialidades. Nesta fase da pesquisa, foi fundamental buscar compreender a visão de

Educação de Jovens e Adultos que os próprios sujeitos desejam. Para isso, utilizaram-se técnicas baseadas em metodologias participativas, realizando trabalhos de campo embasados na abordagem qualitativa conforme proposto por Stake (2011). O foco principal foi a coleta de mapas mentais elaborados pelos participantes da pesquisa, incluindo estudantes e professores da EJA.

Essa abordagem permitiu uma vivência rica e significativa, facilitando a troca de saberes e experiências através da participação ativa e sistemática dos sujeitos envolvidos. Os mapas mentais são instrumentos valiosos que proporcionam pistas sobre as percepções, aspirações e necessidades dos estudantes e professores da EJA em relação ao processo educacional. Ao adotar metodologias participativas, a pesquisa não apenas capturou dados, mas também promoveu um espaço inclusivo para que os participantes expressassem suas vozes e contribuíssem diretamente na construção do conhecimento sobre suas realidades educacionais.

O mapa mental faz parte de uma metodologia participativa já vivenciada pelo grupo de pesquisadores interdisciplinares que fazem parte do Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões - OBECAS, a fim de considerar as diferentes vozes dos sujeitos e que, geralmente, são oprimidas. A equipe de pesquisadores foi constituída por profissionais e acadêmicos de diferentes áreas (Pedagogia e Antropologia), numa perspectiva e vivência interdisciplinar e interinstitucional que o trabalho exige. Participaram da pesquisa um total de 40 estudantes e 2 professores. Os estudantes tinham idades variando de 16 a 60 anos.

Inicialmente foi fundamental a imersão em documentos tais como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Diretrizes da EJA (2000, 2021), anuários com dados da EJA, a fim de acessar as legislações, dados atuais e as políticas públicas recentes que embasam a modalidade.

Nossa inserção e a coleta de dados nas turmas da EJA se deu de forma muito tranquila e acolhedora, uma vez que já desenvolvemos práticas e projetos em parceria com professores e estudantes da EJA em todos os semestres de ensino, seja em práticas de campo, projetos de extensão, pesquisas de PIBIC e TCC, ainda práticas de estágios supervisionados nos anos iniciais e na Gestão Educacional.

Assim, esse universo já é bem conhecido e frequentado por nós, marcado por idas e vindas, da escola para academia e da academia para a escola, momentos em que os estudantes da pedagogia vão às turmas da EJA, e depois os professores e estudantes da EJA vão até a academia. Esse

processo de certa forma marca aquilo que os antropólogos afirmam em que o tempo de permanência e a observação participante faz toda a diferença no aumento de grau de confiabilidade dos sujeitos informantes na pesquisa. No sentido em que não houve resistência em nenhum momento na dinâmica e metodologia que utilizamos com eles.

Fomos até as salas de aula, cada noite em uma turma. Com explicação e autorização prévia de nossa intervenção em suas aulas. As turmas nos receberam muito bem e com bastante alegria. Os estudantes ficaram à vontade para falar suas opiniões sobre os temas abordados. Assim, utilizamos a partir de suas autorizações o celular como gravador de voz e para registro do momento para fins da produção desses materiais, que já foram apresentados e discutidos em um primeiro momento com os próprios estudantes e professores da EJA, em uma grande roda de conversa na universidade.

Essa abordagem permitiu não apenas coletar dados significativos, mas também promover um diálogo aberto e inclusivo sobre as percepções, necessidades e aspirações dos envolvidos na EJA. A participação ativa dos estudantes e professores não apenas enriqueceu o processo de pesquisa, mas também contribuiu para fortalecer a colaboração e o entendimento mútuo entre os diversos atores educacionais envolvidos.

A EJA QUE QUEREMOS: VISÕES SOBRE A EJA A PARTIR DE SEUS SUJEITOS

A Educação de Jovens e Adultos, considerada uma modalidade de ensino, é oferecida àquelas pessoas que não tiveram oportunidade de ingressar no sistema educacional em idade própria (art. 208, inciso I, da CF, 1988; art. 37 da LDBEN, 1996). O não acesso à educação formal encontra força nas práticas de exclusão que o sistema escolar brasileiro consolidou historicamente, tornando o direito à educação como *dívida social* e pedagógica com as pessoas que não puderam usufruir de seus direitos sociais, conquistados constitucionalmente.

Os sujeitos da EJA são pessoas que veem na educação escolar a possibilidade de adquirir conhecimentos científicos e melhor qualificação ao trabalho que desempenham. De modo geral são trabalhadores e trabalhadoras que têm preocupação em concluir com rapidez seu processo formacional.

Verifica-se, ao longo da história, a grande dificuldade de implementação e execução de programas destinados à educação de adultos e de estes cumprirem seus objetivos. No geral, a história

evidencia que essa modalidade de ensino não constituiu foco de prioridade no âmbito das políticas governamentais (Pereira, 2006).

Na educação de adultos há menos recurso, a exemplo disso, no último governo, houve um corte de mais de 400 milhões de reais entre os anos de 2016 a 2021 (Pineda, 2023). A falta política de formação específica de seus professores implica na qualidade dos serviços oferecidos, pois é comum a atuação de professores com pouca qualificação, em muitos casos, inexperientes, desmotivados, e, tendo que se desdobrar para criar estratégias para o público jovem, adulto e idoso, pois os livros didáticos e os materiais geralmente são embasados na alfabetização infanto-juvenil.

A pesquisa realizada mostrou que os estudantes da EJA são pessoas com faixa etária entre 16 a 60 anos, que desempenham diferentes funções na sociedade. Esses são pescadores, costureiras, agricultores, domésticas, funcionários públicos, autônomos, mães casadas, solteiras, do lar, jovens desempregados, enfim, cidadãos/ãs que buscam o acesso ao sistema formal de ensino por diversas razões, pois “a alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a escrita e a leitura adquiriram no modo de vida das sociedades urban-industriais permeadas pela ciência e tecnologia” (Galvão; Di Pierro, 2007, p. 13).

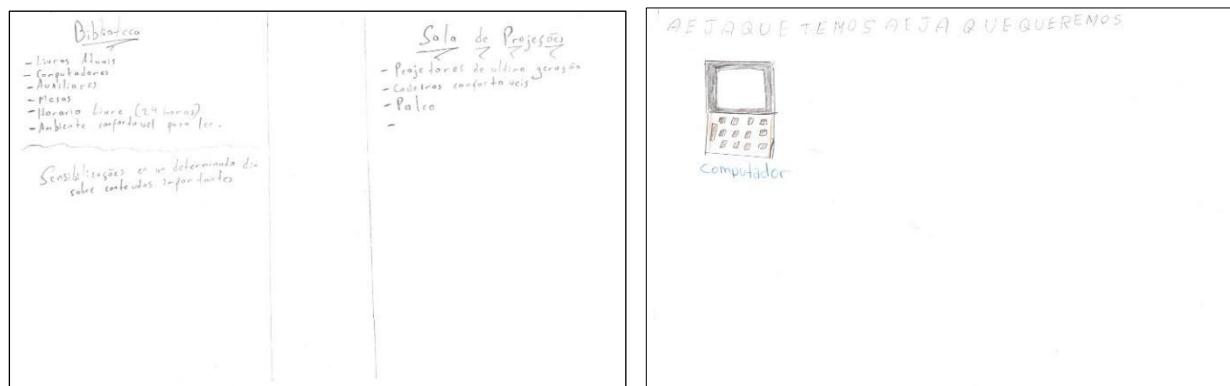
Por se tratar de uma região de fronteira e demarcada por terras indígenas, as turmas da EJA, localizadas em Benjamin Constant - Alto Solimões/AM, possuem características diferenciadas de outras localidades do país. É constituído por moradores indígenas, não-indígenas, nordestinos — que migraram para região na época do período área da borracha —, peruanos, devido a fronteira entre Brasil e Peru. Logo, as turmas da EJA são marcadas pela sociodiversidade presente na região. Dos 40 estudantes entrevistados, 9 se declararam indígenas e um afirmou ser peruano.

E qual a Educação de Jovens e Adultos que os próprios sujeitos desejam? Essa foi a pergunta feita em uma das rodas de conversa em que foi aplicada a técnica da coleta dos mapas mentais com uma professora e seus estudantes, em uma turma do sexto e sétimo ano do ensino fundamental a fim de conhecer, a partir de suas narrativas, a EJA que eles e elas desejam e sonham, contribuem mais ainda para se pensar no currículo e projetos pedagógicos próprios para a modalidade em atenção àquilo que os seus próprios sujeitos apontam. O primeiro mapa mental que nos chamou atenção trouxe um desenho dos elementos daquilo que geralmente eles não vivenciam nas turmas da EJA. Todos os estudantes

abordaram sobre a necessidade de acessar a biblioteca da escola, já que a noite há essa problemática, em que os serviços de biblioteca, quadra esportiva, laboratórios não funcionam. Essa concepção muito atrelada a EJA como uma política pública menor, sempre com uma visão de inferioridade que atravessa historicamente os rumos da EJA no país.

Um estudante afirma: “Que tenha um horário de educação física, pois o restante está tudo bem” (relato de um estudante da EJA, pesquisa de campo, 2022). Um outro acrescentou: “A EJA que nós queremos, no meu ponto de vista, precisamos de computador para pesquisar, a internet que temos não funciona, não nos ajuda, precisamos também de uma biblioteca para gente ter conhecimentos atuais” (relato de um estudante da EJA, pesquisa de campo, 2022).

Imagens 1 e 2: Mapas mentais produzidos por sujeitos da EJA



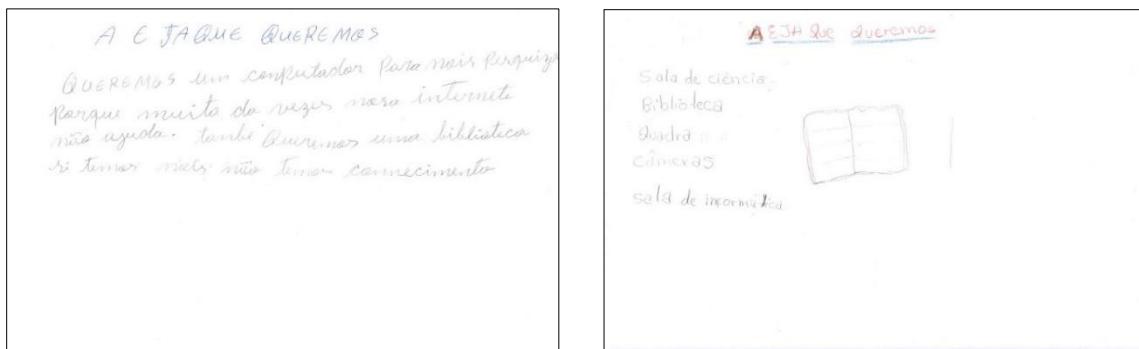
Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Eles também solicitam por acesso a livros mais atuais, ambientes confortáveis para leitura, acesso a computadores, horários livres no currículo para abordar temas atuais e de interesse deles (figuras 3 e 4). Que tenham uma sala de projeção, palco dando a ideia de vivenciar um ambiente mais atrativo também para a EJA, com filmes e teatro.

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries (Haddad, 2007, p. 17).

Um outro estudante, num tom de cobrança da universidade, solicitou “um projeto preparatório para acessar o ensino superior”. Essa demanda foi recebida pela universidade a fim de pensar em projetos de extensão que possam viabilizar essa parceria com a escola para garantir essa ação. A meta 9, que aborda a modalidade da EJA, em sua estratégia 9.9 afirma: “apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos(as)” (PNE, 2014).

Imagens 3 e 4: Mapas mentais produzidos por sujeitos da EJA



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Uma rica indicação para a construção de um currículo para a EJA ficou evidenciado na fala de um dos estudantes acerca da vontade de poderem escolher temas diversos para serem tratados na EJA, conforme fala do estudante:

Seria bom ter uma biblioteca bem ampla, que contenha livros atuais, porque não adianta ter livros antigos, que não atribuem em nada, computadores, auxiliares para nos ajudar com os livros que estamos procurando, mesas, que seja de horário livre e um ambiente confortável pra gente ler sem barulho, o outro seria uma sala de projeção, poderia ter projetores, cadeiras confortáveis, e a última que nós queremos é sensibilizações em determinados dias, um horário de aula sobre temas diversos, ou seja, coisas importantes agora que tá dando aqueles casos de abusos sexuais, um dia, um horário para sensibilizar as pessoas, com temas e conteúdos importantes (relato de um estudante da EJA, pesquisa de campo, 2022).

Esse depoimento aponta a necessidade de considerar a especificidade da EJA em nossas práticas e projetos. A pesquisa de Soares

(2011) trouxe uma contribuição significativa a partir daquilo que era considerado especificidade na EJA. O estudo foi realizado por meio de observação em campo e estudos com 4 projetos acerca da EJA, em quatro regiões diferentes do país. Em um deles a proposta se deu com o viés da contextualização como um eixo norteador do trabalho pedagógico, considerou-se importante a instituição de fóruns periódicos com estudantes da EJA a fim de obter temáticas de interesse e aplicar durante as aulas. Esse relato da pesquisa somado à fala do estudante da EJA nos aponta para mudanças significativas nesse contexto, a partir da consideração das vozes de seus sujeitos.

Outro destaque foi a fala de um estudante que se preocupou com as razões do número reduzido de estudantes que vão às aulas todas as noites.

O EJA que queremos é relacionado a sala de aula, o EJA que temos hoje temos poucos alunos e não sabemos por qual motivo, temos bastante matrículas e os alunos não comparecem, não sei se é por falta de incentivo, então queremos saber da direção por que. Pois, queremos a sala cheia, eu acho que é por causa do trabalho, eu, por exemplo estou vindo hoje, por causa eu estava pensando em desistir, porque eu trabalho de noite, eu acho que vou desistir, mas eu quero terminar o ensino médio. Se a gente conseguisse trabalhar de dia, eu trabalhava e estudava, a gente não sabe o dia a dia de cada um, uns querem estudar e outros não (relato de um estudante da EJA, pesquisa de campo, 2022).

Também queremos maior número de alunos na escola, acho pouco para uma demanda grande que temos no município (relato de uma professora da EJA, pesquisa de campo, 2022).

Acompanhando a fala do estudante é possível entender que ninguém se sente motivado observando seu grupo diminuir a cada dia nas aulas. Esse evento desmotiva em rede, tanto os estudantes, como os professores. Talvez a novela, o filme, a conversa familiar esteja mais atrativa do que as aulas com materiais infantilizados que são reproduzidos, ou ainda os próprios estudantes não se veem nos materiais, conteúdos e temáticas abordadas, sabem e sentem o tratamento menor e inferiorizado que recebem, com negação de acesso

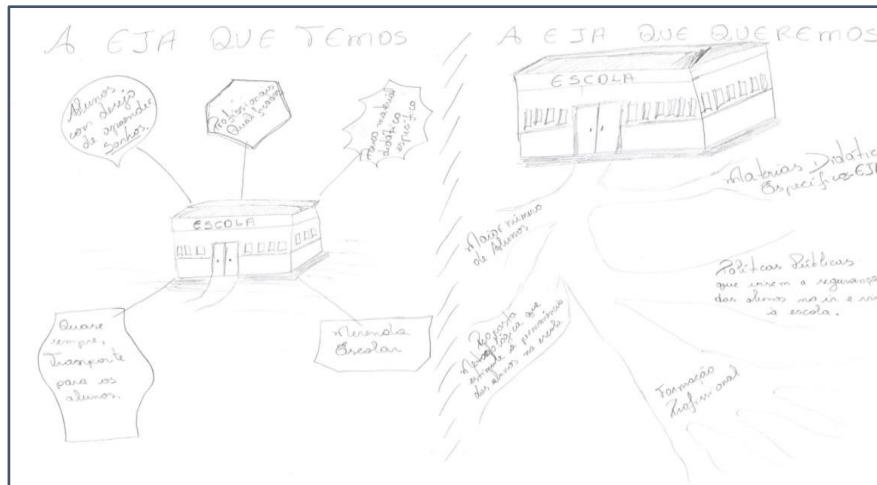
a determinados espaços escolares. Assim, questionam-se: “por que permanecer? Esse espaço pertence a nós, jovens, adultos e idosos?”

Por outro lado, fora da escola e, estranhamente muitos até dentro dela, permanecem índices de pessoas não alfabetizadas, em analfabetismo funcional e com média de escolaridade da população de 15 anos ou mais preocupantes. Sentimos que ainda faltam maiores mobilizações, chamadas públicas e principalmente diagnósticos, a fim de saber a real demanda dos municípios em relação ao alcance das metas 8 e 9 do PNE (Barros; Pineda; Andrade, 2018). Ainda é insípida e muito tímida as ações que considerem as estratégias apontadas no PNE, só para exemplificar, referente à estratégia 8.6 “promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude”, bem como a estratégia 9.2 que estabelece “realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos”.

No que tange à média de anos de escolaridade o Plano Estadual de Educação do Amazonas segue as estratégias contidas no Plano Nacional, trazendo uma estratégia interessante na promoção do alcance dessa meta. O estado do Amazonas está com 9,3 anos de escolaridade entre a população de 18 a 29 anos, assim traz a estratégia 8.8: “promover estudos, seminários, workshops, em parceria com as IES públicas e os fóruns de educação, sobre os fatores que interferem na permanência da população de 18 a 29 anos no processo escolar” (Plano Estadual de Educação, 2015).

Um outro estudante nos chamou atenção para a falta de materiais específicos para a EJA: “Eu não escrevi muita coisa porque eu ainda estou aprendendo agora, né? Eu desenhei a escola e livros, né? Porque era pra nós termos ganhado livros da EJA, né? Nós precisamos e não tem, ou seja, materiais específicos para a EJA”.

Imagen 5: Mapas mentais produzidos por sujeitos da EJA



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Uma professora aborda também sobre a importância de se ter na EJA materiais didáticos diferenciados.

Temos poucos materiais específicos da área, que acredito ser o grande problema da EJA, que não pode ser igual ao do 6º, 7º do ensino fundamental tem que ser um material diferenciado, estava pensando em produzir uma apostila, para terem um material para estudar em casa, além do que fazemos aqui, o tempo é muito curto, prejudica não só o professor, mas também o aluno, em vez de estar copiando, a gente estaria explicando, não perderia tanto tempo. O que falta hoje na escola é o material didático específico da EJA (relato de uma professora da EJA, pesquisa de campo, 2022).

Além de ser unânime entre estudantes e a fala da professora o reconhecimento do quadro qualificado de professores que atuam na EJA, todos com formação em nível superior e boa parte com especialização e até mestrado. A presença da universidade no interior do estado do Amazonas trouxe a possibilidade do acesso ao nível superior pelos professores e moradores do Alto Solimões, principalmente para a classe trabalhadora, que não tinha condições financeiras para enviarem seus filhos para a capital Manaus (mais de mil quilômetros de distância). “A escola tem profissionais qualificados, pois os professores que estão aqui, estão preparados, nós temos uma relação muito boa” (relato de uma professora da EJA, pesquisa de campo, 2022).

Por último mostrou também a possibilidade de oferta de ensino de educação profissional na EJA no ensino fundamental e médio, como uma demanda própria dos sujeitos alunos da EJA. Uma articulação entre educação geral e profissional seria necessária, uma vez que muitos alunos da EJA já estão inseridos no mercado de trabalho e esse tem sido um dos fatores fortes de retorno escolar e busca pela modalidade (Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

As narrativas apontam para o desejo de acessar o ensino profissionalizante na EJA, condizente com a meta 10 do PNE que estabelece: oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Os relatos dos estudantes dão ênfase na vontade de querer sair do ensino fundamental ou médio formado para atuar em uma profissão, reiterado na fala de uma das professoras: “Uma EJA com formação profissional, onde o aluno possa sair daqui, com um técnico a nível profissional” (relato de uma professora da EJA, pesquisa de campo, 2022). Em seguida, o quadro síntese apresenta os desejos e demandas discutidos até o momento pelos estudantes e professores da EJA que participaram deste estudo.

Quadro 1: Desejos e demandas de estudantes e professores/as da EJA:

Infraestrutura:

- Bibliotecas
- Quadra desportiva
- Laboratórios de ciências e de informática com acesso à internet.
- Equipamentos como computadores, datashow
- Carteiras confortáveis nas salas de aula
- Sala de projeção de filmes e vídeos
- Palco para teatro
- Salas de leitura

Currículo:

- Horários livres no currículo para temas atuais e de interesse dos estudantes.
- Projetos e pesquisas de Combate à evasão escolar
- Materiais didáticos específicos
- Formação docente específica
- Projetos de preparação para acessar o ensino superior
- Ensino profissionalizante.

Nesse sentido, afirmamos que devemos ver a EJA pelos olhos e pelas falas daqueles e daquelas que estão cotidianamente no chão da escola. E considerar uma formação integral como direito dos estudantes, pois a EJA que eles e elas querem e sonham marcam alguns eixos que são primordiais nesse processo.

Nesse caminho e em diálogo com Pierro, Joia, Ribeiro (2001), podemos assentar a EJA que os sujeitos desejam com base em alguns eixos já abordados pelos autores, assim considera-se primordial a ideia de que todos e todas aprendem no decorrer da vida, e desmitificar a ideia de que é mais fácil aprender quando se é criança. Trilhando esse caminho, a educação e a aprendizagem serão consideradas em seu sentido amplo, como dito pelos autores. Somente “assim a educação de jovens, adultos e idosos, poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau econômico e social” (Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 76).

Nesse caminho iremos considerar um currículo embasado em uma formação geral e também profissional, fazendo amplo processo de escutas públicas, em que os principais sujeitos serão considerados. Nessa consulta pública é importante ainda considerar uma ação interdisciplinar, interinstitucional e intersetorial, pois tratar da EJA requer fazer uma análise crítica de uma realidade complexa que exige intervenções não mais disciplinar e isolada. Essa formação carece ser política alicerçada em pilares críticos como formas de atuação e entendimento do mundo e de sua condição humana no mundo, pois como já dizia Freire, não há neutralidade na educação. Ainda para os autores, para além da dualidade no ensino, busca-se hoje a necessária inserção da formação política na EJA, buscando toda a base na Pedagogia de Paulo Freire e na Educação Popular. E hoje mais do que nunca, nota-se a necessidade de inserção da formação política.

As descobertas sugerem que políticas educacionais precisam ser adaptadas para melhor atender às necessidades específicas dos estudantes da EJA, incluindo a provisão de materiais didáticos apropriados e a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Por fim, uma EJA flexível. Currículos e projetos próprios dão caminhos para se pensar em uma nova EJA para os diferentes contextos e público diferenciado e diverso. Concordamos com Pierro, Joia e Ribeiro (2001), e reiteramos que a EJA precisa deixar de ser vista como algo inferior, lugar de constante evasão e apostar mais nas mobilizações, chamadas públicas, mapeamentos, a fim de promover o aumento de grau de escolaridade da população, assim ajudaria a mudanças de concepções

de que é possível aprender em todas as etapas da vida e desmitificar a ideia de que a melhor fase para aprender é na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representam uma diversidade de sonhos e aspirações. Um dos seus maiores sonhos é também um desejo fundamental: o desejo de aprender. Para homens e mulheres, a aprendizagem tem um significado profundo na busca por reconhecimento social e visibilidade. Muitos desses alunos são indivíduos cujas vozes frequentemente não são ouvidas devido às suas condições sociais.

A EJA atual possui diversas características positivas, sendo uma delas a qualificação dos profissionais da educação envolvidos. O corpo docente e administrativo da EJA está capacitado para atender de maneira adequada tanto à modalidade de ensino quanto à diversidade de alunos que frequentam suas salas de aula.

Esses profissionais não apenas possuem o conhecimento técnico necessário, mas também demonstram um compromisso genuíno com o sucesso educacional e o bem-estar dos estudantes da EJA. Isso é crucial para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo, onde cada aluno se senta valorizado e apoiado em sua jornada educacional. Portanto, a EJA atual não apenas reconhece a diversidade e as necessidades dos seus alunos, mas também investe na capacitação contínua dos seus profissionais para garantir uma educação de qualidade que promova o empoderamento e o desenvolvimento integral dos estudantes adultos em busca de novas oportunidades educacionais.

Políticas de permanência para as turmas da EJA fazem-se necessárias, uma vez que muitos alunos não dispõem de tempo para jantar em casa, no tempo de saída do trabalho e entrada na escola. Assim, é claro, como outros não dispõem de alimentação em suas residências e fazem a refeição exclusivamente na escola. Um incentivo importante para a assiduidade dos alunos é a merenda escolar.

Além disso, o transporte escolar noturno é um motivador e instrumento de segurança para os alunos da EJA. Com o uso do transporte os alunos se sentem mais seguros, principalmente no retorno para casa, pois há relatos ao longo do ano de assaltos no caminho de volta pra casa, tanto de alunos quanto de professores.

Percebeu-se que o material didático não é específico para a área da EJA, sendo que a implementação de livros e apostilas próprios que

atraíssem a atenção dos estudantes tornaria o processo pedagógico mais eficiente.

Precisamos de mais jovens e adultos nas escolas. Mesmo vivendo na era das novas tecnologias digitais e a internet em avanço constante o quantitativo de pessoas que não conseguem concluir a educação básica é muito evidente. Tais evidências são explicadas por fatores como: gravidez na adolescência, necessidade de trabalhar antes de atingir a maioridade, proibição do cônjuge, dentre outros fatores.

O aluno da EJA quando retorna à escola deseja conquistar a liberdade, seja ela qual for. Por isso, uma EJA que buscasse qualificar profissionalmente seus estudantes seria de grande ajuda para muitos estudantes. Para isso, o investimento em políticas públicas é essencial para a qualidade do ensino, permanência dos alunos na escola e conclusão do ensino. Em Benjamin Constant tem muitos entraves quanto estabelecer políticas de inclusão de jovens e adultos na escola. O transporte escolar é um componente importante para assegurar que o aluno vá e volte para a escola em segurança, assim como propostas de pensar metodologias ativas que estimulem a permanência dos alunos na escola. Para isso, faz-se necessária a produção ou distribuição, por parte do Estado, de materiais didáticos específicos para a EJA, assim também como mídia eletrônica. Além disso, são necessários espaços que possam ser utilizados por esses alunos, como as bibliotecas ou os laboratórios.

Ao gerar a possibilidade de discussões e estudos mais aprofundados e referenciados sobre o tema Educação de Jovens e Adultos a partir desta pesquisa, foi possível trazer, por meio dos sujeitos, uma visão menos periférica, em certo sentido, a desmistificação dessa modalidade de ensino, que via de regra tem sido tratada através dos tempos como uma “gorjeta” dada àqueles cidadãos que escapando do tempo escolar na idade própria, acabaram excluídos do processo de desenvolvimento local e quiçá, também, regional e nacional.

Em um contexto explicitado por um turno noturno exíguo para o ensino-aprendizagem, na contradição de salas de aula, por vezes cheias e em outras condições praticamente vazias, com professores nem sempre identificados e/ou motivados com seu magistério ou com a modalidade, principalmente naquilo que diz respeito à EJA. A realização desta pesquisa veio possibilitar o reconhecimento de uma matriz discriminatória que também encontra eco na EJA local, sendo, pois esta, mesmo aqui, considerada como “educação menor”, ou compensatória, corroborando assim um processo histórico que vem sentenciando a EJA ao longo dos anos recentes, a uma posição de inferioridade institucional

e formacional, diante das demais modalidades e níveis da educação nacional.

Aponta-se ainda como resultado a apostila em um currículo com suas especificidades e que eles e elas tenham voz na sua construção. Um currículo que atenda uma formação integral e contínua, aliada com a formação profissional, e centrada na ampliação do conceito de educação para aproveitamento dos estudos e articulação com alternâncias e outros meios e modalidades de ensino, que considerem outros tempos e espaços formativos.

Por fim, percebeu-se ainda muitas ausências de ações voltadas para o atendimento das metas do PNE atual. Um certo silenciamento da EJA, seja nas legislações, como em sua oferta. Os entes federados precisam cumprir o seu papel na condução e efetivação das políticas públicas já garantidas e aprovadas legalmente no país. Sem esquecer que é preciso incorporar mais meios econômicos que permitam uma melhoria significativa da EJA. Assim como as universidades precisam estar mais atentas e sensíveis no sentido do desenvolvimento de pesquisas, extensão e ensino na graduação e pós-graduação que considere a modalidade da EJA.

A EJA precisa deixar de ser o “patinho feio” da política educacional e ter um papel mais importante na agenda política. São pessoas que fazem um grande esforço para se integrar no sistema educativo e devem, por isso, ser considerados elementos preferenciais dessa comunidade educativa.

A política educacional brasileira não deve ser apenas de qualidade, mas também atender a critérios de equidade. Para isso, é necessária uma educação voltada aos diferentes cidadãos e territórios que compõem o Brasil, uma educação que represente e valorize as culturas, as lutas e as resistências e que estimule o desenvolvimento territorial multidimensional (econômico, político, social, cultural, ambiental, etc.) baseado no modo de vida e de trabalho dos diferentes grupos populacionais.

Futuras pesquisas poderiam explorar a implementação de programas piloto que atendam às demandas identificadas pelos estudantes e professores da EJA, bem como avaliar o impacto dessas intervenções na qualidade da educação oferecida. Para alcançar uma educação de qualidade com um maior nível de equidade, é necessária uma abordagem sistêmica que articule os programas sociais com a escola e o emprego, fortaleça culturalmente aqueles que dela necessitam e ajude

os jovens a desenvolver uma identidade que os impulsiona a transcender as limitações do ambiente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; ARAÚJO, N. S.; P. M, FIUZA. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESTITUIÇÃO DE DIREITOS E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.** REVISTA COCAR, EDIÇÃO ESPECIAL, N. 11, 2022.
- BARROS, J.; PINEDA, C. E ANDRADE, H. **EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN BRASILEÑA (2014-2024) Y LOS DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO LOCAL.** RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, V. 7, N. 4, P. 01-21, 2018.
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN. LEI N. 9394/1996.
- _____. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. ATUALIZA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. BRASÍLIA, DF, 2018.
- _____. RESOLUÇÃO Nº 1 DE 20 DE MAIO DE 2021. DOU – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO PUBLICADO EM 01/06/2021 Ed. 102 SEC.1 P. 108 MEC/ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.
- _____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. PARECER CNE/CEB 11/2000. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. BRASÍLIA: MEC, 2000.
- FERREIRA, J. S.; MOTA, M. L; CRUZ, M. S. R.; SILVA, M. A. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO ALTO SOLIMÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA. In: RODRIGUES, J. V. F. C. ET AL. (ORG.). **ENSINO DE GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E OPORTUNIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NA UFAM.** MANAUS: EDUA, 2021.
- FERREIRA, J. S. E PINEDA, C. (ORG.). **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA: TERRITORIALIDADES, POLÍTICAS E PRÁTICAS.** SÃO PAULO: ALEXA CULTURAL, 2022.
- GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **PRECONCEITO CONTRA O ANALFABETO.** SÃO PAULO: CORTEZ, 2007.

HADDAD, S. A AÇÃO DE GOVERNOS LOCAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. V. 12, N. 35, MAI–AGO, 2007.

NICODEMOS, A.; CASSAB, M. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE: ENTRE SILENCIAMENTOS, INVISIBILIDADE, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS. REVISTA COCAR, EDIÇÃO ESPECIAL, N. 11, 2022.

PEREIRA, M. L. DE C. A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. BELO HORIZONTE: AUTENTICA/FCH-FUMEC, 2006.

PIRRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. VISÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. CADERNOS CEDES, ANO XXI, N. 55, NOV., 2001.

PINEDA, C. EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN BRASILEÑO 2014–2024: UN ANÁLISIS DE FUTURO. REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED) – VOL. 39, Nº 1, JAN./DEZ. 2023.

PINEDA, C. E BARROS, J. N. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRANSFORMANDO DIFÍCULDADES EM OPORTUNIDADES. REVISTA COMMUNITAS V5, Nº11, JUL–SET. 2021

STAKE, R. E. PESQUISA QUALITATIVA: ENTENDENDO COMO AS COISAS FUNCIONAM. TRADUÇÃO KARLA REIS. PORTO ALEGRE: PENSO, 2011, P. 148–199.

A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACAMPAMENTO QUINTINO LIRA (PA)

Nelissa Peralta

Doutora em Sociologia (UFPA)

E-mail: nelissapb@ufpa.br

Maurício Oliveira Lima

Graduando em Ciências Sociais

E-mail: mauricioalbertoamil@gmail.com

Mayara Silva Reis

Graduanda em Ciências Sociais

E-mail: mayarasilvareis1@gmail.com

Nadia Alinne Fernandes Correa

Doutora em Antropologia (UFPA)

E-mail: nadia.correa@ifch.ufpa.br

Resumo: Este artigo investiga as mediações que dificultam a plena garantia do direito à educação de crianças do Acampamento Quintino Lira, localizado em Santa Luzia do Pará. Por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando técnicas de observação de campo, grupo focal e análise do discurso dos multiatores da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Valmeristo. O estudo revelou diversas barreiras que impedem a materialização desse direito. Entre os principais obstáculos encontrados estão a deficiência de infraestrutura física e tecnológica adequadas, a escassez de docentes com formação adequada à realidade vivida pelos alunos, além de desafios adicionais como ataques à educação infantil e estratégias locais de resistência para assegurar a continuidade do ensino. Essas adversidades são mais acentuadas em regiões como a Amazônia, onde acampamentos rurais lutam para concretizar uma educação de qualidade e a plena afirmação dos seus direitos em áreas rurais marginalizadas, ressaltando a necessidade de intervenções direcionadas para superar tais desafios.

Palavras-chave: Amazônia; Educação; Movimento Sem Terra.

Abstract: This article investigates mediations that hinder the full guarantee of the right to education for children from the Quintino Lira Camp, located in Santa Luzia do Pará. Through a qualitative approach, using field observation techniques, focus groups, and discourse analysis of the multi-actors from the José Valmeristo Municipal Elementary School, the study revealed several barriers that prevent the materialization of this right. Among the main obstacles found are the lack of adequate physical and technological infrastructure, the scarcity of teachers with training suited to the reality

experienced by the students, in addition to additional challenges such as attacks on early childhood education and local resistance strategies to ensure the continuity of teaching. These adversities are more pronounced in regions like the Amazon, where rural camps struggle to realize quality education and the full affirmation of their rights in marginalized rural areas, highlighting the need for targeted interventions to overcome such challenges.

Keywords: Amazon; Education; Landless Movement.

INTRODUÇÃO

A educação dos trabalhadores e seus filhos nas áreas rurais foi durante muito tempo uma importação dos modelos aplicados nos centros urbanos, reproduzindo seus valores e práticas. Com a redemocratização e a pressão popular, surgiram iniciativas de educação no campo promovidas por movimentos sociais, visando assegurar a educação básica e desenvolver lideranças locais. Essas experiências foram reconhecidas e integradas às políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária¹- PRONERA (Molina, 2006), que atende jovens e adultos de assentamentos criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quilombolas e trabalhadores rurais. Entretanto, na maioria dos territórios ainda não reconhecidos, as escolas, quando existem, ainda sofrem de extrema precariedade e seguem o modelo homogeneizador com currículos apartados das particularidades e das necessidades do campo.

O Movimento Social dos Trabalhadores e Trabalhadores Sem Terra (MST), que completa 40 anos em 2024, tem como objetivo promover uma Reforma Agrária Popular. Essa reforma não se limita somente à redistribuição da terra; ela propõe uma transformação no modelo de desenvolvimento da agricultura almejando a democratização da terra, a soberania alimentar e a conservação dos recursos ambientais, articulado a um projeto popular e inclusivo para o Brasil (MST, 2023). A universalização do acesso à educação pública de qualidade para os trabalhadores do campo é um dos principais

¹O PRONERA, criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/98, propõe e apoia cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos, cursos superiores e de pós-graduação e também capacita educadores para atuarem nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

meios para a construção do Projeto de Reforma Agrária Popular do MST. O projeto de educação do campo que o movimento reivindica é um projeto crítico, emancipatório e radical que tem “o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar” (MST, 2023).

Diante da atual conjuntura nacional, marcada por ataques do neoliberalismo à educação pública e gratuita, a partir de um golpe jurídico-parlamentar e um governo de extrema direita que impôs restrições ao financiamento educacional, desafiando as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, o artigo trata das dificuldades de acesso à educação pública de qualidade no acampamento Quintino Lira², em Santa Luzia do Pará, refletindo sobre a centralidade da educação para o futuro e o desenvolvimento sustentável da região.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando as técnicas de observação de campo, grupo focal e análise do discurso.

O grupo focal considera um tema para discussão e responde a uma pergunta de pesquisa. A equipe de trabalho consistiu em uma mediadora, dois relatores e dois observadores. A mediação é responsável por conduzir o debate, obtendo a exteriorização do máximo de opiniões. Os relatores devem registrar as falas dos participantes e os observadores registram os gestos e outros detalhes que julgam importantes. A equipe deve estar preparada para transmitir segurança e transparência na comunicação para chegar aos resultados esperados (Aschidamini, 2004).

O roteiro do grupo focal foi baseado no pré-diagnóstico organizado por uma professora, membro do Centro de Formação de Professores da Educação Básica (CEFOR), da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). As perguntas norteadoras versavam sobre como funcionava a escola no dia a dia: quais são os turnos da escola? Como funciona a relação com a gestão escolar e municipal? Qual é o tempo do cargo da diretora? Como é feita essa escolha? A formação dos professores é contínua? De que maneira é realizada a parte

² Quintino da Silva Lira, que dá nome ao acampamento, foi um agricultor e ativista que enfrentou o governo estadual contra a invasão de terras na região do Alto Rio Guamá, no Pará. Quintino foi assassinado com dois tiros de fuzil por uma tropa de policiais militares fortemente armados. A ordem para encerrar as ações dos guerrilheiros partiu do governador do Pará, Jader Barbalho. Seu corpo foi levado pelos policiais para Capitão Poço, onde foi exposto ao público. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Quintino_Gatilheiro)

financeira da escola? Como ocorrem as reuniões com os pais? Como funciona a relação dos moradores com a escola? Qual a importância da escola para o território?

Após a transcrição dos dados, a análise foi feita por meio das interpretações obtidas durante a técnica. Foram analisados os diálogos, as respostas às perguntas, os consensos e dissensos. Ao fim da técnica foram sugeridas formas de lidar com alguns dos problemas relatados.

Quando a pesquisa foi realizada, em novembro de 2023, o território ainda era um acampamento e o INCRA ainda não havia oficializado a criação do assentamento, que só ocorreu em junho de 2024. Por isso, ao longo do artigo muitas vezes nos referimos ao território como Acampamento, pois a descrição se trata da realidade de uma escola organizada em acampamento.

O ACAMPAMENTO QUINTINO LIRA

O Acampamento Quintino Lira está localizado no município de Santa Luzia do Pará, no nordeste paraense. A terra foi ocupada em 2007 em uma fazenda denominada Cambará, em uma área totalmente sobreposta a uma área da União, a Gleba Pau de Remo. A área da Fazenda Cambará foi desafetada em 2013 e, depois de uma vistoria realizada em 2015, recomendada pelo INCRA para criação do Projeto de Assentamento.

As primeiras famílias acampadas que ocuparam em 2007 a Fazenda denominada Cambará foram colonos retirados em 2003 da Vila Bacaba, da Terra Indígena dos Tembé, no Alto Rio Guamá. Os posseiros ocuparam essa área na Terra Indígena por cerca de 40 anos. Em 14 de agosto de 2007, 22 famílias (colonos expulsos da terra indígena, somados a alguns trabalhadores da fazenda) resolveram ocupar a fazenda Cambará, ao obterem informações sobre as irregularidades de titulação da propriedade, que teria sido grilada pelo suposto proprietário, o então deputado federal Josué Bengtson, pastor chefe da Igreja Quadrangular no Pará. Entre 2007 e 2008 foram chegando mais famílias, alcançando um total de 108 famílias em 2008, que permaneceram na área plantando culturas temporárias, tipo roça, principalmente de mandioca. Em abril de 2010, as lideranças tiveram o primeiro contato com o MST e aderiram ao movimento. As famílias têm resistido na terra desde então, apesar de enfrentarem vários despejos, desde o início dos anos 2010.

Em setembro de 2010 duas lideranças do acampamento, João Batista Galdino de Souza e José Valmeristo Soares, sofreram sequestro e tortura. José Valmeristo foi assassinado, enquanto seu companheiro conseguiu escapar.

Marcos Bengtson foi acusado como mandante do assassinato do trabalhador e preso temporariamente, mas solto ainda em 2013. Depois do assassinato, as famílias ocuparam novamente a área e ali permanecem desde então. Em 11 de novembro de 2013, o Ministro do Desenvolvimento Agrário fez a desafetação de uma área de 4.900 hectares, decisão publicada no Boletim de Serviço no 117-2 de 12/11/2013.

Em julho de 2015, uma equipe do INCRA realizou uma vistoria da área para avaliar se esta atenderia os requisitos constitucionais previstos para reforma agrária, apresentando como conclusão que “o imóvel apresenta condições plenamente favoráveis para criação de Projeto de Assentamento, caso seja devidamente acompanhado e observado suas características intrínsecas e extrínsecas” (INCRA, 2015, p. 19). Após a vistoria, a demarcação feita pelos funcionários do INCRA foi destruída a mando do fazendeiro.

O período após a vistoria técnica do INCRA foi marcado pelo recrudescimento da violência, com ataques físicos, incêndio de casas, destruição de roças com tratores e gado. Vários Boletins de Ocorrência foram registrados na delegacia regional relatando os ataques.

Em 2021 um avião sobrevoou a área lançando agrotóxico que destruiu plantações, contaminou a terra, as pessoas e a água. O acampamento venceu uma ação judicial, recebendo como indenização equipamentos e mobiliário escolar. Em agosto de 2023, o fazendeiro recebeu notificação judicial para desocupação da área e provocou novos ataques desde então.

Finalmente, em junho de 2024, o INCRA oficializou a criação do Assentamento Quintino Lira para 150 famílias, notícia que o movimento e as famílias receberam como uma grande vitória, após tantos anos de enfrentamentos e resistência.

A ESCOLA JOSÉ VALMERISTO

No acampamento funciona a escola José Valmeristo Soares. A escola se localiza no antigo barracão que hospedava os trabalhadores da fazenda Cambará. A escola é um anexo da Escola Raimundo Alves, localizada na Vila Pau de Remo (código INEP 15094537). Ela tem uma estrutura de madeira, contendo apenas uma sala de aula. No ano de 2023, a estrutura da escola estava composta de três (3) salas: uma (1) sala de aula, uma (1) sala de reunião/secretaria, uma (1) cozinha e (1) banheiro. A lista de alunos matriculados contém 60 ao todo. As turmas funcionam na educação infantil, ensino fundamental e à noite com turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As principais dificuldades relatadas sobre a educação no acampamento tratavam-se da infraestrutura precária, falta de material didático, falta de alimentação adequada e de como as turmas são organizadas de forma multisserieada. A multisserie pode ser caracterizada pela reunião, em uma mesma sala de aula, de um grupo altamente heterogêneo em seus estágios cognitivos/formativos de diferentes séries ou anos letivos sob a responsabilidade docente de um único educador. (Lopes e Neto *apud* Oliveira, 2021, p. 49).

Figura 1: Escola do Campo E. M. E. F. José Valmeristo



Fonte: Autores, 2023.

Embora cerca de metade das matrículas da Escola Raimundo Alves seja de alunos do acampamento, as lideranças relataram que poucos recursos destinados aos alunos chegam ao anexo.

Em 3 de março de 2013, durante a administração do ex-prefeito Adamor Aires (2013–2016), a escola situada no acampamento foi fechada, forçando as crianças a se deslocarem para a escola da Vila Pau de Remo. Nesse novo ambiente, as crianças, identificadas como moradoras do acampamento,

enfrentaram diversas formas de preconceito e humilhação, conforme relatado pelos alunos e membros da comunidade.

A escola reiniciou suas atividades em 2014. O poder público municipal fez uma única reforma na escola em 2015, quando ela reabriu. A partir daí, toda manutenção e reformas foram realizadas pelos moradores e professores que doaram valores monetários substanciais do próprio bolso para reformar o prédio e construir banheiros, fossa e poço. No final de 2023, o acampamento recebeu novo mobiliário e equipamentos escolares como indenização pela ação ajuizada contra o fazendeiro que pulverizou o território com agrotóxicos. A comunidade do acampamento novamente precisou se organizar para realizar uma reforma no prédio com material e mão-de-obra próprios.

Existem diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores para manter a escola funcionando, a seguir descreveremos e discutiremos os principais problemas relatados pelos moradores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A RESISTÊNCIA NA TERRA

Neste primeiro momento perguntamos sobre a importância da escola para o território. Os moradores relataram que a escola é central para a permanência e resistência no acampamento e por isso é negligenciada pelo poder público municipal.

O MST tem um grupo de trabalho quando se faz um acampamento: a primeira coisa que ele faz é montar uma escola. Tanto faz se essa escola é paga pelo governo, ou essa escola [funcione] de forma voluntária com alguns do quadro de militância. Essa escola aqui já trabalhou por um tempo no trabalho voluntário com alguns professores que estiveram aqui, que trabalharam de forma voluntária, que trabalharam sem receber, e depois essa escola começou a passar pela gestão [municipal]. (Naice Verônica de Sousa, Grupo focal em 3 de novembro de 2023).

Onde o MST tá a primeira preocupação que a gente tem é de fazer uma escola e colocar o professor pra estudar para ensinar as crianças, né? Então, eu sou dessa comunidade de professores, eu trabalhei por primeiro. Criticavam e me perguntavam porque “eu vou empatar o meu tempo sem

ganhar nada”? (Maria do Socorro, Grupo Focal em 3 de novembro de 2023).

Muitos lutaram aqui por causa dessa terra e para a existência dessa escola, porque aqui tem muitas crianças. Então acho que pelo total de crianças que nós temos é importante que a gente tenha uma escola dentro do acampamento. As pessoas não têm esse olhar de amor com as pessoas daqui de dentro. Porque isso vai formar pessoas aqui dentro, né? Principalmente a gente que tem que passar o nosso conhecimento para elas, para elas terem esse amor maior pelo que foi criado dentro do acampamento pra elas, que vieram dos nossos companheiros mais velhos (Luzia Kamilly Nascimento da Silva, Grupo Focal em 3 de novembro de 2023).

A escola representa não só um espaço de ensino, mas também um espaço de resistência e segurança, que gera e reproduz conhecimentos, práticas e valores. Além disso, os relatos informaram que em escolas fora do acampamento, as crianças passam por constrangimentos e humilhações, por serem moradores do Quintino Lira. Assim, manter a escola do acampamento significa proteger a dignidade e a integridade das crianças.

COMO É REALIZADO O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS CRIANÇAS?

Levando em conta que a escola do campo deveria ter uma característica específica de tentar conversar com a realidade das crianças, é preciso que se entenda como ocorre o planejamento e a coordenação pedagógica e o processo de relação da comunidade com a escola. Perguntados sobre o planejamento pedagógico da escola, os interlocutores afirmaram que: “ela é feita por eles, Pau de Remo... Raimundo Alves, escola Raimundo Alves. E aí eles só mandam a cópia pra gente”.

Observando o trecho acima, é evidente a falta de participação dos professores do Acampamento Quintino Lira na formulação dos projetos curriculares das crianças da escola José Valmeristo. Essa tarefa é realizada pelo corpo docente e gestão da escola Raimundo Alves, à qual a escola do acampamento é um “anexo”. Portanto, por não haver a participação plena dos professores do acampamento, constrói-se uma barreira que dificulta o diálogo da gestão para com a escola e os saberes locais.

Como mencionado, os docentes do acampamento não participam efetivamente de nenhuma ação referente ao planejamento curricular. Grande

parte das perguntas levavam às mesmas respostas. As professoras são muitas vezes impedidas de participar das formações oferecidas pela direção do Movimento aos educadores do campo, com a justificativa de que as formações do MST não estariam presentes no currículo.

Eles não aceitam o conteúdo da gente. Uma vez eu lancei um conteúdo que tirei do MST. Dei uma aula e foi devolvido minha caderneta dizendo que eu tinha que mudar aquele relatório. Aconteceu comigo. Foi direcionado. [Então] não coloquei assunto do MST. (Maria do Socorro, Grupo focal em 3 de novembro de 2023).

A perseguição da gestão tá tão pesada em cima da gente que amanhã a professora tinha que sair daqui pra ir pro curso de agroecologia em educação do campo lá em Imperatriz, no Maranhão. E a diretora simplesmente negou a ida da professora por entender que ia passar muitos dias fora da escola. Então, é uma perseguição, a gente não tem participado dos cursos de formação do Movimento Sem Terra, do setor de educação... a gente não tem conseguido acompanhar porque quando vem a demanda a diretora simplesmente diz assim: "não vai, não vou liberar, não vai, porque se sair vai ter problema". (...) E assim, a gente nem participa dos cursos de formação do Movimento Sem Terra e nem participa dos cursos de formação da gestão [municipal]. Teve agora recente...é... Forma Pará, não foi? Em Santa Luzia? Alfabetiza Pará em Santa Luzia? Do acampamento não foi nenhum professor (Naice Verônica de Sousa, Grupo focal em 3 de novembro de 2023).

Em algumas ocasiões a gestão municipal não incluiu os professores da escola José Valmeristo nos seus processos formativos, pelo fato desses professores exigirem liberdade na construção do plano pedagógico da escola do acampamento. Por outro lado, impede que os professores participem de outras formações do Movimento Sem Terra.

Por conta da falta de participação dos professores do acampamento no planejamento pedagógico, há uma grande falta de diálogo por parte não só da escola Raimundo Alves, mas também, principalmente, da gestão municipal com a comunidade do acampamento e com os saberes locais. Tal problema, por sua vez, reforça ainda mais o processo de desumanização das pessoas do Movimento Sem Terra, ao excluírem suas vozes e ideias de um plano pedagógico que foque na realidade das crianças do acampamento.

Sobre a estrutura da escola, os interlocutores relataram que esta era muito precária:

Porque hoje você entra aqui no nosso colégio... você aqui não encontra uma impressora, aqui a gente não encontra um material didático. Se tem esse banheiro, foi nós que nos juntamos e fizemos. Se nós temos aquele pé da caixa d'água foi nós que nos reunimos, juntamos a comunidade... Se nós temos aquela fossa cavada agora esse ano, entendeu? Se nós temos esse poço aí, é nós que mantemos esse poço (...) (João Batista, Grupo focal, 3 de novembro de 2023).

Durante os três dias de pesquisa de campo observamos a precariedade da escola. Não havia água nos banheiros e na cozinha, os equipamentos como fogão e freezer estavam enferrujados. Em relação à equipe da escola, os interlocutores relataram a necessidade de contratação de outros profissionais.

Aqui nós precisamos de um zelador, aqui não tem zelador... Aqui nós não temos o vigia. Nós só temos esses quatro professores, porque nós seguramos a barra, nós vamos pra cima, na luta, corremos atrás pra conseguir segurar eles, entendeu? (João Batista, Grupo focal, 3 de novembro de 2023).

O BOICOTE À ESCOLA COMO “JOGADA POLÍTICA”

É porque vocês ainda não entenderam qual é a situação desse colégio do acampamento... Vocês ainda não entenderam que isso é jogada política. Se eles fecharem o colégio, se eles conseguirem fechar o colégio, as mães de família que têm sua bolsa família vão ser obrigadas a sair aqui do acampamento pra botar o filho pra estudar fora (...) (João Batista, Grupo focal. 3 de novembro de 2023).

João Batista, coordenador do acampamento, avalia que os ataques direcionados à educação do território são parte de um projeto, de uma “jogada política”. Têm como objetivo causar a dispersão da população do acampamento e o enfraquecimento da resistência na terra, especificamente a saída de pessoas que precisam assegurar a educação de seus filhos.

O foco está na escola do acampamento, porque esta é considerada um dos pilares mais importantes do Movimento Sem Terra, além desta ser

responsável por reproduzir os valores e práticas fundamentados no pensamento crítico e revolucionário do MST. O ataque à escola é uma forma eficaz que os opositores do acampamento Quintino Lira encontraram para pressionar os trabalhadores a saírem do local.

(...) Se não tem escola para o filho estudar, é claro que os pais vão abandonar a terra. Então a tentativa deles foi essa: tirar a escola, que é para os pais de família abandonarem a terra. [Quando fecharam a escola] foi feita uma conversa e foi decidido [pelos moradores do acampamento] que o pessoal ia continuar aqui, que as crianças não iam estudar, e depois no outro ano as crianças foram pra escola de Pau de Remo, e aí tivemos toda essa problemática aí de não pertencer ao território (...) (Naice Verônica de Sousa, Grupo focal em 3 de novembro de 2023).

Ao serem discutidos alguns direitos e princípios da educação, principalmente relacionados ao direito à alimentação, seguindo o Programa Nacional de Alimentação Escolar — cujo intuito é promover a educação alimentar e nutricional respeitando a cultura, as tradições e o contexto territorial —, os acampados disseram ter ciência desses direitos, tendo inclusive denunciado as irregularidades da gestão escolar no Ministério Público.

Olha, em março fiz uma denúncia no Ministério Público de Santa Luzia do Pará. Tem uma denúncia feita lá, até agora não saiu nada, não teve resposta nenhuma. (...) mas em Santa Luzia tudo pode... Em Santa Luzia tudo pode (João Batista, Grupo focal, 3 de novembro de 2023).

Os problemas enfrentados pela escola já foram objeto de denúncia, mas não houve mudanças ou melhorias. Não existe a efetivação dos direitos assegurados pela norma legal e o poder judiciário, que deveria impor sanções ao poder executivo municipal para os efetivar, não faz seu papel. Por isso, os interlocutores afirmam “em Santa Luzia tudo pode”. Ou seja, uma norma que não tem efeito, na prática, coloca em dúvida a efetividade desse direito.

Outro artifício usado para enfraquecer o ensino no acampamento foi a transferência de professores vinculados e formados no movimento. Uma das professoras relatou que foi transferida da educação infantil para a Educação de Jovens e Adultos.

Eu sempre trabalhei com a educação infantil. Está com dois anos que fui transferida para o EJA por causa da minha idade. Dois anos. Então, eles achavam que já [estava] puxado pra mim [porque] criança dá muito trabalho. Então, eles me transferiram e eu estou trabalhando com eles aqui a noite (Maria do Socorro, grupo focal, 3 de novembro de 2023).

Para Brito *et al.* (2008), na prática educacional do MST as crianças estudam para se formarem sujeitos, analisando a realidade que os cerca, e conscientes de seu papel no Movimento e na luta pela transformação social. A atuação da professora e militante do MST na educação infantil faz parte dessa agenda política do movimento de formar, desde cedo, a identidade sem-terra dos sujeitos acampados. No acampamento Quintino Lira, as crianças já declaram pertencer ao movimento “Sem-Terrinha”, participando da atividade política do acampamento, dos eventos de formação, das “místicas”, etc.

Trazendo novamente o termo “jogada política”, ao ser exposto pelos integrantes da roda, para descrever a transferência de uma professora para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), eles interpretaram como uma estratégia para minimizar sua influência na educação das crianças. Eles acreditam que o motivo por trás dessa ação foi impedir que os alunos fossem afetados pelos conhecimentos e práticas da professora, que são fortemente influenciados pela resistência e pelos ideais político-sociais do MST e do Acampamento Quintino Lira.

A educação do campo, segundo Roseli Caldart, nasce das experiências de classe dos movimentos camponeses e de sua radicalidade pedagógica. Nesse sentido, a relação da educação do campo com as políticas públicas do Estado é, em última instância, uma relação antagônica, pois estes têm projetos de sociedade muito diferentes (Caldart, 2009).

Para o Movimento Sem Terra, o acesso à educação é uma das condições para a construção da Reforma Agrária Popular. Mas a escola não pode ser tomada “como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica” (Caldart, 2009, p. 46).

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de

conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p. 38).

Para o MST, a educação é vista não apenas como o acesso à escola, mas também como diferentes tipos de conhecimento e bens culturais, formação para o trabalho e para a participação política, para a produção de alimentação saudável e para a prática de valores humanistas e socialistas (MST, 2023). A luta social e a organização coletiva são parte das matrizes formadoras de sua pedagogia. A construção da identidade “Sem Terra” é um dos objetivos pedagógicos da escola e o cultivo da memória do movimento um dos métodos.

A vivência em um movimento social, e em específico o MST, promove a construção de aprendizados coletivos que vão se materializando em novas formas de vida e de cultura, e representam uma ruptura com antigas visões de mundo e de sociedade (Pelegrini e Pereira, 2022, p. 5).

A escola leva o nome do companheiro assassinado por jagunços na luta por aquela terra: José Valmeristo Soares. Assim, nomeando e homenageando o companheiro tombado na luta. Aa própria escola é símbolo da resistência dos acampados nos 17 anos de luta por aquele território. O espaço físico onde a escola está sediada é um barracão, que abrigou os trabalhadores da antiga fazenda que foi ocupada. O barracão, que antes representava a precariedade do trabalho no campo, hoje abriga um projeto de educação emancipatória.

Para Christóffoli (2006, p. 96), a luta pela educação nos assentamentos é uma luta contra o poder local, que quase sempre busca levar as crianças para escolas fora do assentamento e para escolas urbanas. Assim como em outros acampamentos, a escola José Valmeristo é fruto de organização, luta e resistência coletiva das famílias acampadas e dos educadores. Por conta de tudo isso, a escola Sem Terra é um acinte para o poder político local. Os acampados nos relataram que “a intenção do poder público municipal é destruir nossa escola, porque para eles não é interessante ter uma escola do acampamento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os moradores do Acampamento Quintino Lira passam por inúmeras dificuldades que atingem não só a educação, como também outros campos, sendo o principal a regularização fundiária. Apesar do Ministro do Desenvolvimento Agrário ter feito a desafetação da área em 2013, e do relatório do INCRA³ indicar a criação de Projeto de Assentamento no território, até hoje isso não se materializou. Para Loureiro (2019, p. 191), o Estado é o maior responsável pela falta de demarcação de terras, uma vez que, os órgãos responsáveis, como a SUDAM⁴, adotam um procedimento de incentivos para a agropecuária que atesta a não existência de posseiros, apesar de eles morarem há muitos anos, definindo, dessa forma, as áreas como disponíveis para venda, transferência ou desimpedida para fins de obtenção de Incentivos Fiscais.

Além disso, é evidente o quanto a escola do acampamento sofre de total abandono, uma vez que, por encontrarem-se como um anexo de outra escola, sua gestão controla os recursos que deveriam ser destinados aos alunos matriculados na Escola José Valmeristo. Diversas denúncias foram feitas ao Ministério Público, contudo, não houve resposta vinda dos órgãos responsáveis.

Dito isso, apesar de não haver um embate direto da gestão municipal com o Acampamento Quintino Lira, esse conjunto de flagelos direcionados para a educação visa aos poucos enfraquecer a força do MST enquanto um movimento legítimo de luta pela terra. Essa negligência que os governos municipal e estadual têm com o acampamento acontece desde que a escola foi construída. Aqueles que têm o poder de mudança se mostram indiferentes em relação à situação de precariedade e invisibilização que a escola se encontra.

A escola do campo é um dos pilares mais importantes do Movimento Sem Terra, porque tem um papel de integração e de fortalecimento político dos territórios, com potencial de desenvolver o pensamento crítico e revolucionário do MST. Os ataques contra os estudantes e contra a escola José Valmeristo – pilar do Acampamento Quintino Lira – são parte de uma estratégia política para enfraquecer o movimento e fazer com que os moradores abandonem a terra. Felizmente, após anos de resistência das famílias, o assentamento foi oficializado. Espera-se que isso melhore as

³ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

⁴ Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

condições da escola José Valmeristo para que possa cumprir seu projeto de educação do campo voltado ao trabalho socialmente produtivo, à luta social e à organização coletiva.

REFERÊNCIAS

ASCHIDAMINI, IONE MARIA; SAUPE, ROSITA. GRUPO FOCAL ESTRATÉGIA METODOLÓGICA QUALITATIVA: UM ENSAIO TEÓRICO. **COGITARE ENFERMAGEM**, V. 9, N. 1, 2004. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.UFPR.BR/COGITARE/ARTICLE/VIEW/1700](https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700). ACESSO EM: 19 DE DEZEMBRO DE 2023.

BRITO, NILZA BISPO ET AL. **MST: A PEDAGOGIA FREIRIANA A FAVOR DA FORMAÇÃO DO SEM TERRA.** 2008. DISPONÍVEL EM: [HTTP://ACERVO.PAULOFREIRE.ORG:8080/XMLUI/HANDLE/7891/4237](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4237). ACESSO EM: 30 MAR. 2023.

CALDART, ROSELI. EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO. **TRAB. EDUC. SAÚDE**, RIO DE JANEIRO, V. 7 N. 1, P. 35-64, MAR./JUN.2009

CHRISTÓFFOLI, PEDRO IVAN. PRODUÇÃO PEDAGÓGICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS. IN: MOLINA, MÔNICA CASTAGNA. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**. – BRASÍLIA: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2006

LOUREIRO, VIOLETA REFKALEFSKY. **AMAZÔNIA: ESTADO, HOMEM, NATUREZA**. 4º ED. BELÉM: CULTURAL BRASIL, 2019.

MOVIMENTO SEM TERRA. **PROGRAMA AGRÁRIO DO MST: TEXTO PARA DEBATES E AJUSTES**. MST, 2023.

OLIVEIRA, A. J. PAIVA. **A ESCOLA E A TERRA: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS NAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA JOSÉ VALMERISTO, ASSENTAMENTO QUINTINO LIRA/ SANTA LUZIA DO PARÁ**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA) - CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, ANANINDEUA, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORIO.UFPA.BR/JSPUI/HANDLE/2011/15513](https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/15513).

PELEGRINI, MAIARA; PEREIRA, MARIA. S. F. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO SEM-TERRA. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**, V. 7, 2022.

PINHEIRO, MARIA DO SOCORRO DIAS. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA. P. 1-13, 2007. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.GEPEC.UFSCAR.BR/PUBLICACOES/EDUCACAO-NO-CAMPO/A-CONCEPCAO-DE-EDUCACAO-DO-CAMPO-NO-CENARIO-DAS.PDF](https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/a-concecao-de-educacao-do-campo-no-cenario-das.pdf). ACESSO EM: 10 DE JANEIRO DE 2024.

QUAIS OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO A BNCC. PROGRAMA PLENO. 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PROGRAMAPLENO.COM.BR/BLOG/DIREITOS-DE-APRENDIZAGEM-E-DESENVOLVIMENTO/](https://programapleno.com.br/blog/direitos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/). ACESSO EM: 12 DE DEZEMBRO DE 2023.

SAVIANI, DERMEVAL. A CRISE POLÍTICA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA RESISTÊNCIA AO GOLPE DE 2016 NO BRASIL. IN: KRAWCZYK, NORA; LOMBARDI; JOSÉ CLAUDINEI (ORG.). **O GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 1ª EDIÇÃO ELETRÔNICA. UBERLÂNDIA-MG: NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2018. PP.27-45. DISPONÍVEL EM: OGOLPEDE2016EAEDUCAÇÃONOBRASIL__BOOK-3.PDF (MARXISMO21.ORG). ACESSO EM: 10 DE DEZEMBRO DE 2023.

A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA EJA: um estudo de caso em uma escola pública de Tefé (AM)

Hilkmar Alves da Silva

Mestra pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2546-6400>

E-mail: hilkmar_alves@hotmail.com

Marília de Jesus da Silva e Sousa

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/ UFAM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9408-0288>

E-mail: mariliasousa2006@gmail.com

Resumo: Este trabalho constitui-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com a colaboração de nove mulheres estudantes da (EJA) da Escola Estadual Corintho Borges Façanha, no município de Tefé (AM). Nesse sentido, apresentamos os percursos educativos e o perfil de mulheres estudantes, obtidos através de entrevistas semiestruturadas. Discutimos as contribuições da educação formal na vida dessas mulheres e os planos para pós-conclusão dos estudos, assim como as dificuldades enfrentadas e a esperança de melhoria de vida pelos estudos. Embasamo-nos em autores que tecem sobre a temática da EJA, educação na Amazônia e a educação das mulheres como: Arroyo (2017), Freire (2014) e Hage (2014).

Palavras-chave: EJA; Educação das mulheres; Percursos educativos.

Abstract: This is a qualitative case study, with the collaboration of nine female students in Youth and Adult Education at the Corintho Borges Façanha State School, in the municipality of Tefé (AM). We present the educational paths and profiles of the women students, obtained through semi-structured interviews. We discuss the contributions of formal education in the lives of these women and their plans for after completing their studies, as well as the difficulties they face and the hope of improving their lives through their studies. We drew on authors who deal with the subject of EJA, education in the Amazon and women's education, such as Arroyo (2017), Freire (2014) and Hage (2014).

Keywords: EJA; Women's education; Educational paths.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo de caso relacionado ao percurso educativo de nove educandas da EJA da Escola Estadual Corintha Borges Façanha, situada no município de Tefé/AM. Este trabalho surge da necessidade de entender, por meio do que Arroyo (2017) nomeia “percursos escolares”, de que forma a inserção feminina, no ensino formal, impacta na vida delas. Dessa forma, buscamos conhecer o percurso educativo, o perfil e como acontece a participação das mulheres dentro do contexto educacional amazônico.

Assim, delimitamos algumas questões importantes que nos ajudaram a conduzir essa análise, tais como: quem são as mulheres que buscam a EJA? Por que não tiveram acesso à escola na idade considerada adequada? Quais motivos tiveram para interromper os estudos? Por que e como se deu o retorno à escola?

Este trabalho nos permitiu conhecer o perfil das mulheres que frequentam essa modalidade, representadas pelas nove colaboradoras que participaram desta pesquisa. Da mesma forma que nos permitiu conhecer as percepções das educandas com relação aos estudos e suas vivências no ambiente escolar, partilhadas nas entrevistas e conversas informais. Conseguinte, contribuiremos, por meio deste trabalho, como material de suporte para os estudos futuros sobre a EJA na região, visto que ainda há uma grande carência de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos na região Norte, sobretudo no estado do Amazonas.

Medeiros e Pereira (2021) discutem em seu trabalho a respeito das produções com temáticas voltadas para EJA nos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação – ANPED/Norte. Nesse estudo, identificam a carência dessa temática na Região Norte, especificamente nos estados do Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins. Portanto, buscamos dar visibilidade para as questões relacionadas às mulheres e a Educação de Jovens e Adultos no município de Tefé e na região. Desse modo, refletir em cima dos desafios vivenciados nessa realidade, visando melhorias na prática dessa modalidade de ensino.

Este trabalho se propôs realizar um estudo de caso sobre a participação das mulheres da EJA em uma escola pública no município de Tefé/AM, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Quanto a opção pela abordagem qualitativa, fundamentamo-nos no que argumenta Goldemberg (2004), quando enfatiza que essa abordagem permite descrever detalhadamente as situações com o objetivo de

compreender os indivíduos em seus próprios termos. No que diz respeito ao estudo de caso, Gonsalves discorre,

Estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação (Gonsalves, 2001, p. 67).

A pesquisa de campo foi realizada no mês de dezembro do ano de 2022. Para o estudo de caso foi feito primeiramente um contato com a gestão da escola que nos permitiu o contato com cinco membros do corpo docente, no qual foi explicado o objetivo da pesquisa. Assim, solicitamos deles que nos sugerissem nomes de estudantes mulheres de Segmento/Etapa e idade diferente e que tivessem frequência assídua, visto que esses foram os critérios adotados para escolha das participantes.

Na sequência, foi feito o contato com as participantes de forma individual, explicando o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Por fim, foram realizadas as entrevistas gravadas sobre o percurso educativo das participantes, além de conversas informais que nos ajudaram a conhecer melhor essas mulheres. As participantes são estudantes mulheres com idade entre 20 a 60 anos, que na época da pesquisa estavam cursando turmas de 2º e 3º Segmento dentro das Etapas (7ª, 8ª, 9ª, 10ª e 11ª).

Para as discussões acerca de argumentos oriundos dos depoimentos das entrevistadas, tomamos como base os autores e autoras que haviam construído conceitos teóricos sobre as temáticas que surgiram a partir das análises das falas dessas mulheres. Dentre os autores e autoras que nos auxiliaram nessa discussão estão Arroyo (2017), Hage (2014) e Freire (2014).

A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade de educação EJA é um direito subjetivo¹ conquistado e fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Constituição Federal de 1988. Nesses termos, todo e qualquer cidadão que desejar fazer uso desse direito para dar sequência em seus estudos, tem como exigir o cumprimento deste.

A Lei de Diretrizes e Base n. 9.394/1996 apresenta em seu Art. 37 a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou condições de dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade considerada adequada. O que vale ressaltar e especificar que essa modalidade visa atender ao público de jovens (a partir de 15 anos), adultos e idosos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos no ensino fundamental e médio.

A finalidade dessa modalidade de ensino não é apenas uma oportunidade para esse público concluir seus estudos, mas é também, como trata Reichardt e Silva (2020, p. 59) “desenvolver novas habilidades, formar cidadãos críticos, questionadores e conhecedores de seus direitos e deveres, além de um sujeito pleno e apto para exercer seu papel na sociedade”.

Segundo Arroyo (2017) a EJA “é uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos” (p. 23). O autor se refere a diferença de percursos humanos, de trabalhos exercidos, de transportes usados para chegar a escola desses jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino. Ou seja, os estudantes que encontramos na EJA exercem profissões específicas como: domésticas, pedreiros, serventes nos escritórios, escolas, espaços públicos, são pessoas que como se refere Arroyo (2017) vão do trabalho para as escolas, para a EJA e são os pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou campo, mulheres e homens, negros.

Atualmente está em vigor a Resolução nº 01/2021 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), homologada pelo Ministério da Educação em maio de 2021. A EJA por ser uma modalidade da educação básica deve seguir as normativas que regulamentam as redes de ensino no Brasil. Por conseguinte, busca estabelecer as Diretrizes Operacionais para a EJA no que diz respeito ao seu alinhamento à Política

¹ A educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação [...] isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional. (Cury, Baía Horta, Fávero, 2001, p. 26).

Nacional de Alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular e a EJA a Distância Brasil (2021).

Partindo do entendimento de que a EJA é uma modalidade de ensino para aqueles que tiveram seus percursos educativos interrompidos por determinadas situações da vida, percebe-se que as mulheres são maioria no público dos que frequenta essa modalidade, o que confirma o que Xavier (2021), no apresenta em seus estudos sobre esta temática onde relata que o número de mulheres na EJA é maior em relação aos homens. Nessa perspectiva, ressaltamos que no contexto escolar vivenciado por essas mulheres encontramos inúmeras situações em que elas se destacam em experiências de superação e perseverança diante dos desafios enfrentados no decorrer de seus percursos educativos.

MULHERES, EDUCAÇÃO E PERCURSOS

C. T. S. Natural da comunidade de Patauá, município de Alvarães², tem 33 anos, 4 filhos e vive uma união estável. Foi alfabetizada em casa pela mãe, na comunidade que nasceu. Após a morte do pai, veio com a mãe para Tefé e nesse período ficaram morando com o avô, pai da sua mãe. Iniciou os estudos na escola aos 7 anos e fez até a 4^a série (atual 5º Ano) na mesma escola. Na sequência, mudou-se para outra escola, onde fez até o 9º ano do ensino fundamental. A partir dessa mudança teve sua primeira desistência escolar, sendo por pouco tempo, pois, logo ela retorna. Aos 17 anos ela engravidou de sua primeira filha, e por isso não consegue dar continuidade aos estudos. Somente depois de 15 anos ela retorna à escola a convite e incentivo do gestor da Escola Corintho Borges Façanha, incentivada também por sua filha, porém sem o apoio do esposo. Mesmo sem esse apoio, ela deu sequência aos estudos e concluiu o E.M. No período da entrevista, estava trabalhando como contratada pela prefeitura municipal de Tefé. Objetiva continuar os estudos em nível superior e almeja fazer o curso de Enfermagem.

D. P. C. Natural da comunidade São João do Mineruá, município de Juruá³, tem 60 anos, é casada e tem 3 filhos. Iniciou os estudos na comunidade em que nasceu, sendo alfabetizada pela mãe em casa. Mais tarde, o pai contrata um professor para ela e os irmãos, dando sequência a sua alfabetização. Nesse período, por decisão da mãe ela segue para estudar em Tefé. Posteriormente, a mãe dela, contra a vontade do pai, a encaminha para

² Município do Estado do Amazonas – localiza-se a oeste de Manaus, capital do estado, distante desta cerca de 531 km..

³ Município do Estado do Amazonas – 672 km de distância de Manaus. Pertence à mesorregião do Sudoeste Amazonense.

o município de Tefé para dar sequência aos estudos, visto que na comunidade não haveria escolas para as séries seguintes. Em Tefé, passou por várias escolas e nesse período formou sua família. Nesse percurso, sem o apoio do esposo e sem ter ajuda para cuidar dos filhos, ela desiste na 5^a série (atual 6º ano). Após 35 anos sem estudar, retorna para escola determinada a concluir seus estudos e almeja fazer um curso superior após a conclusão do EM. Na entrevista, ela se emocionou ao relatar que voltou para escola já muito tarde, enfatizando que se tivesse voltando antes, hoje poderia estar aposentada no trabalho.

D. S. L. Natural da comunidade Nossa Senhora da Conceição do Boam, município de Coari⁴, tem 26 anos, é casada e tem 3 filhos. Iniciou os estudos e fez até a 4^a Série na comunidade que nasceu. Dá continuidade aos estudos em outra comunidade, tendo que fazer o trajeto de canoa. Em vista disso, aumentam as dificuldades dos estudos, pois tinha que enfrentar as enchentes e as secas dos rios. Nessa comunidade, consegue dar sequência aos estudos, no entanto teve que interromper devido situações que ocorreram na época, como: o relacionamento com seu atual esposo, a realização de uma cirurgia de apêndice e a gravidez de sua primeira filha. Após anos sem estudar, ela resolve retornar, mas por questões pessoais com seu esposo, interrompe novamente os estudos. Sem apoio para continuar, ela decide por conta própria se matricular para concluir o EF, e após a conclusão do EF, dá sequência com o EM, em que ela declara que, apesar do cansaço do trabalho, que era o dia todo, persistiu nos estudos. Depois de um acordo com a patroa, ela passou a trabalhar meio período, melhorando a rotina dos estudos e o contato com os filhos em casa. Durante a pandemia, pensou em desistir, pois não dispunha de um celular para as aulas on-line. No entanto, foi incentivada pelo atual gestor da escola, que a auxiliou com materiais didáticos e impressos, e dessa forma, conseguiu continuar e concluiu o EM no primeiro semestre de 2022. Em sua fala, ela enfatiza que a conclusão dos A conclusão dos estudos para ela, foi a realização de um sonho e o resultado de muita determinação. Como planos futuros, pretende fazer um curso superior, sendo sua prioridade, o curso de Pedagogia, pois pretende ensinar as pessoas analfabetas, já que sua mãe, que é analfabeto foi um dos motivos para ela continuar e se formar no EM. Durante a entrevista ela se emocionou ao relembrar a situação da mãe e das dificuldades que passou para concluir essa etapa dos estudos.

E. S. P. Natural da comunidade Barreira da Missão de Baixo⁵, tem 27 anos, declara-se indígena, é casada e tem 3 filhos. Iniciou os estudos na

⁴ Município do Estado do Amazonas – localizado à margem esquerda do rio Simões.

⁵ Pertence a uma das quatro aldeias vizinhas da terra indígena da Barreira da Missão chamadas Barreira de Cima, Barreira do Meio, Barreira de Baixo e Betel – está localizada no

comunidade que nasceu, depois foi para Barreira da Missão de Cima⁶, onde estudou até a 7^a série (atual 8º ano). Segundo ela, a desistência se deu porque ela engravidou e, com isso, perdeu o interesse nos estudos. Em 2022, por incentivo do marido e da família, ela se matriculou na Escola Corintho Borges Façanha, dando sequência aos estudos. Quando concluir o EM, pretende fazer um curso superior, mas ainda não decidiu a área.

I. C. L. Natural de Tefé, tem 34 anos, é casada e tem 4 filhos. Foi morar na comunidade São Francisco do Bauana, no município de Alvarães, com a família, ainda pequena. Nessa comunidade foi alfabetizada por sua tia, pois não havia na comunidade professores formados. Posteriormente, o prefeito responsável enviou professores para a comunidade, e nesse período ela aprendeu a ler com sua primeira professora, na qual lembra com carinho e é grata por esta ter lhe ensinado a ler. Nessa época, ela ajudava seus pais na roça e tinha que conciliar isso com os estudos. A escola era distante de onde morava com seus irmãos. Sua rotina era trabalhar durante o dia, e à noite seguia para a escola com muita dificuldade. Após concluir a antiga 4^a série, e por não ter mais estudos na comunidade, ela não deu prosseguimento no percurso escolar. Nesse período, engravidou com 17 anos. Depois que teve a filha, veio para cidade e precisou trabalhar em casa de família. Foi nessa época que conheceu seu atual esposo, casaram-se e tiveram outros filhos. Concluiu o EF fazendo o Programa do ProJovem⁷, na época na Escola Gilberto Mestrinho⁸, tendo que trabalhar ao mesmo tempo. Esse fator contribuiu para a segunda desistência, não cursando o EM. Após 10 anos, em 2021, ela retorna à escola para concluir os estudos, porque o considera importante para poder ajudar os filhos nas tarefas escolares, para obter um diploma e também para o trabalho que assume de revendedora de uma linha de cosméticos. Enfatiza que ao concluir o EM ela não pretende continuar estudando, pois o trabalho

município de Tefé, na margem direita do Paraná do Panamin, cerca de 30 km de estrada da área urbana e levando-se cerca de meia hora para chegar por via fluvial (Figueiredo, 2008).

⁶ Pertence a uma das quatro aldeias vizinhas da terra indígena da Barreira da Missão chamadas Barreira de Cima, Barreira do Meio, Barreira de Baixo e Betel – está localizada no município de Tefé, na margem direita do Paraná do Panamin, cerca de 30 km de estrada da área urbana e levando-se cerca de meia hora para chegar por via fluvial (Figueiredo, 2008)

⁷ Programa nacional de Inclusão de Jovens – O programa Projovem tem como finalidade elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso. (www.gov.br).

⁸ Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho – Escola pertencente a Rede Estadual de ensino situada na Estrada do Aeroporto, 1241 – São Francisco, Tefé – Amazonas.

que realiza como revendedora já lhe traz realizações na vida pessoal e profissional.

M. B. F. Natural de Coari, tem 27 anos, é casada e tem uma filha. Iniciou os estudos em uma comunidade rural, de Coari. Para estudar, tinha que se deslocar da comunidade em que morava para outra, próxima de lá, pois não havia escolas na comunidade dela. Esse percurso era feito de catraia e, segundo ela, com muita dificuldade, pois no período da seca tinha que caminhar pela praia com os colegas que também moravam na mesma comunidade. Passou por mais de duas escolas, entre a 1^a série (atual 2º ano) a 4^a série (atual 5º ano), sempre passando dificuldades de acesso aos estudos. Quando chegou na 5^a série, não tinha mais como estudar devido à comunidade não ter além da 4 série. Diante disso, ela convenceu o pai da necessidade de continuar os estudos no município de Coari. Assim, seguiu para Coari, onde foi morar com parentes e conhecidos e passou por várias casas nesse decorrer. Nesse período, vivenciou situações que a levaram a uma depressão. Seu histórico escolar é de desistências e isso se tornou um desafio para a conclusão dos estudos. Mesmo diante das dificuldades que passou ela retornou para escola em 2021, quando a EJA já estava na estrutura da nova proposta, o que para ela foi um ponto positivo, pois a ajudou concluir o EM. Ela pretende seguir estudando e objetiva fazer o curso de Fisioterapia. Segundo ela, tem o apoio do esposo e dos familiares para seguir os estudos.

R. C. C. Natural de Tefé, tem 20 anos, está em um relacionamento afetivo e tem 2 filhos. Iniciou os estudos em Tefé, entre 3 a 5 anos em uma escola pública do município e depois foi para uma escola do estado. Nesse período, teve um relacionamento e engravidou. Devido a gravidez, por não conseguir conciliar, em decorrência dos sintomas e complicações que teve, ela desistiu dos estudos. Quando nasceu a filha, de parto prematuro, precisou de acompanhamento. Em vista disso, priorizou cuidar da filha. Em 2021, após 5 anos afastada da escola, ela retornou, já com mais um filho pequeno. Segundo ela, nesse retorno teve incentivo e apoio da mãe, do companheiro, que também fez a EJA, e da família dele. Ela relatou não ter tido dificuldades nesse retorno devido ao apoio que teve da família e da escola. Planeja concluir os estudos, fazer cursos, ingressar na faculdade de Enfermagem, além de ter o objetivo de conseguir um emprego para ajudar financeiramente no sustento dos filhos.

R. C. S. S. Natural da comunidade São José do Cuiú Cuiú, município de Maraã⁹, declara-se negra, tem 23 anos, é casada, tem 3 filhos e trabalha como vendedora. Iniciou os estudos na mesma comunidade em que nasceu, ainda

⁹ Município do Estado do Amazonas – localizado a noroeste de Manaus, distância desta cerca de 615 Km.

criança, depois veio em 2012 morar em Tefé, dando continuidade aos estudos. Por motivos de doença e o falecimento da filha, teve que suspender os estudos. Mais tarde, por incentivo do esposo e família, resolveu retornar à escola e fazer a EJA. Devido às situações que vivenciou com o falecimento da filha, passou por uma depressão que até hoje tem que fazer tratamentos. Segundo ela, tem total apoio do esposo nos cuidados com os filhos. No que se refere à nova proposta da EJA, ela relata que foi importante e a ajudou, pois, antes, ela pretendia concluir os estudos e não conseguia, pelo fato de não saber conciliar sua rotina aos estudos. Considera-se uma mulher independente e aconselha outras mulheres que desistiram a vencer os desafios e a continuar.

V. S. G. Natural de Alvarães, tem 42 anos, declara-se indígena, é casada e tem 6 filhos. Iniciou os estudos em Tefé na 1^a série. Na época, os pais trabalhavam como agricultores e moravam na comunidade de Juruamã, localizada no município de Alvarães, de onde obtinham a renda para o sustento da família de 10 filhos. Nesse caso, ela e o irmão mais velho moravam com uma tia em Tefé para poder estudar. Mais tarde, por motivos financeiros e os pais não terem condições de mantê-los na cidade, ela retornou para a comunidade com a família. Na comunidade, estudou até a 5^a série e por não ter a sequência das séries na comunidade, teve que ficar sem estudar aos 14 anos. Com 16 anos, ela casou, tem filhos e foi morar em Uarini com o marido. Posteriormente, o casamento não deu certo e ela precisou morar em Tefé para trabalhar e ajudar a sustentar os filhos, deixando-os com o pai em Uarini. Nesse decurso, relacionou-se com seu atual companheiro e veio morar na Estrada da Agrovila (situada na Estrada do Aeroporto em Tefé). Lá, retornou com os estudos no EF e depois veio para Tefé para dar sequência no EM. Segundo ela, teve apoio do atual companheiro, professores, colegas de turma, sendo esse apoio, um grande incentivo para poder continuar seu percurso escolar. Quando concluir o EM ela pretende fazer o curso de Pedagogia, sendo essa, uma área que se identifica.

Freire (2014) nos faz refletir que é preciso nutrir a esperança de que a mudança é possível. Segundo o autor, devemos ter esperança de que as situações de injustiças e miséria, se não desaparecer, um dia, ao menos serão amenizadas. A acomodação a essa realidade, como pretexto de desesperança é um compactuar com os problemas sociais, defende o autor. Conforme a reflexão de Freire, que nos traz por meio de sua trajetória de vida a esperançar, assim, nos mostrando que os problemas que teve de enfrentar quando participou do contexto político e que resultou em seu exílio, não o fez desistir de prosseguir.

Nesse sentido, conhecer os percursos educativos das participantes nos fez compreender que houve dois momentos em que para elas foi necessário o

esperançar na vida. O primeiro momento foi conduzido pelos desafios que as levaram interromper os estudos, e o segundo momento foi quando elas decidiram retornar, refazer o caminho de onde haviam parado. Nesse primeiro momento da desistência, foi necessário apoiar-se nessa esperança, que de acordo com Freire (2014), impulsiona o ser humano nas situações de opressão, criando possibilidades de libertação diante de toda forma de opressão que possa se vivenciar. A esperança que essas mulheres tiveram em continuar mesmo precisando abrir mão de uma fase significativa para elas, representada pelos estudos. Assim, entende-se que as situações de opressão envolvem as lutas pela libertação, que são meios para ocorrerem as mudanças sociais.

Conforme a apresentação baseada nos depoimentos coletados, nota-se que a maioria das mulheres são de origem das comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas ou iniciaram seus estudos nessas comunidades. Das nove, apenas duas iniciaram seus estudos na cidade. Vale ressaltar que a realidade da educação no contexto amazônico tem suas particularidades quanto ao modo de vida e à realidade de suas vivências dentro desse contexto. Dessa forma, isso influenciou diretamente no percurso educativo dessas mulheres, como foi confirmado na fala da maioria ao relatarem o início desse percurso, vivenciados na realidade das comunidades de origem de cada uma.

Nessa perspectiva, quando falamos nas comunidades ribeirinhas da região Amazônica, conforme resultados de pesquisas de autores que estudam sobre a educação nessa região, ela apresentava e ainda apresenta muitos desafios. As comunidades ribeirinhas estão inseridas na chamada educação do campo. Desse ponto de vista, Hage (2014) explana sobre características peculiares dos sujeitos que residem e estudam nessas comunidades, principalmente no que se refere aos desafios enfrentados por eles quanto ao acesso, reingresso e permanência no espaço escolar. Esses foram os desafios enfrentados pelas participantes na época que residiam nessas comunidades.

Maximiano e Galvão (2020), apoiados ao que aponta Hage (2014), consideram que a educação, apesar de ser um direito de todos os cidadãos, defendido na Constituição Federal, deixa a desejar no que refere à sua efetivação nas realidades das comunidades rurais, no sentido de que esses sujeitos têm particularidades e especificidades que na maioria das vezes não são atendidas no que confere as políticas públicas educacionais para essa região.

As colaboradoras que relatam terem estudado nas comunidades destacam as dificuldades que enfrentaram para prosseguir, no início do percurso educativo. Como apontam as análises, baseado no que foi citado por elas, a maioria que frequentou as escolas nas comunidades, tinham

dificuldades de acesso, não tinham alternativa para dar continuidade aos estudos (normalmente as comunidades não ofereciam além da antiga 4^a série), quando havia escola nas comunidades, algumas não estudavam na comunidade que residiam porque não havia escolas.

Há relatos de situações específicas dessas realidades, no que elas citam: o período das secas e das cheias dos rios, a situação de ter que sair de sua comunidade para ir até onde havia escolas. E nesse trajeto de ir até outra comunidade, enfrentavam a distância e tinham que usar o transporte fluvial, estando sujeitas a diversos perigos, tanto os decorrentes de fenômenos naturais quanto qualquer outro tipo de acidente. Outra situação decorrente desse trajeto era o atraso na chegada da escola, em que os estudantes, tinham que começar a se preparar desde cedo para não se atrasarem, conforme relatam:

Aí, quando eu estudei no 5º ano, na 5^a série já, eu fui transferida pra outra comunidade. Como a comunidade que eu estudava não tinha a série para eu estudar, a minha mãe me matriculou em outra comunidade, e quando a gente ia, a gente ia de canoa. A gente saía 12h e a gente chegava lá quase no horário de entrar na sala de aula já. Aí, nesse período foi começando as dificuldades devido à enchente, as secas. Quando era o período de seca a gente ia a pé, mas eram poucos minutos. Aí, teve um período que teve uma queimada, queimou todo o caminho para a gente ir. Aí, a gente encontrava dificuldade devido à fumaça que fazia mal pra saúde da gente. A gente parou e quando estabilizou mais a gente retornou (D. S. L., 2022, informação verbal)¹⁰.

A minha primeira série eu fiz no interior [...] e... ia de catraia, né? Para escola, voltava. Aí, na época da seca era muito difícil, porque a catraia não podia ir onde eu morava, e iam eu e outros alunos pela praia, e era muito quente. A escola não era na mesma comunidade. Aí, eu ia, eu era muito interessada. Não sei por que, quando mais difícil, mas a gente quer, né? Aí, eu ia, chegava lá, tomava muita água, e foi essa luta até... Eu estudei na comunidade até a 2^a série. Aí, a 3^a e a 4^a fui para outra (comunidade) e a 5^a fui para outra que era mais longe ainda (M. B. F., 2022, informação verbal)¹¹.

¹⁰ Entrevista concedida por D. S. L., em Tefé/AM, em 10 dezembro de 2022.

¹¹ Entrevista concedida por M. B. F., em Tefé/AM, em 10 dezembro de 2022.

Nesse contexto, considera-se que esse foi um dos fatores que contribuiu para o interromper dos estudos de algumas dessas mulheres. Compreende-se que elas enfrentaram inúmeros desafios para estudarem nessas comunidades em meio a difícil realidade de acesso, de permanência e da falta de profissionais capacitados para alfabetizar na época. Uma realidade das comunidades citadas pelas participantes era a situação dos professores não residirem nas comunidades (iam por um determinado período) e nesse caso entrava a participação das famílias que contribuíam também na sua alfabetização, assumindo essa responsabilidade, mesmo sem formação, e ensinando o que sabiam. Conforme os depoimentos que seguem, isso era uma alternativa para alfabetizar as crianças que não tinham oportunidade de estudar, ou devido necessidade de escolas ou de professores em algumas comunidades. O papel de alfabetizar, geralmente era assumido pelas mulheres da família, mães ou tias como citado pelas participantes.

Comecei meus estudos no interior assim, estudava numa mesa. A minha mãe que ensinava com um uma palmatória do lado. Ela não era professora, o que ela sabia ela tentava passar pra nós [...]. “Lá fui alfabetizada pela minha tia, ela me deu aula até na alfabetização, né? E aí passei muito tempo estudando assim, só... porque ela não era formada”. “[...], mas lá já no interior, ela ensinava a gente escrever, ia ensinando (D. P. C., 2022, informação verbal)¹².

Também em decorrência da falta de escola e professores nas comunidades, na época que se referem as colaboradoras, havia a situação da alfabetização ser feita por professores que vinham até a comunidade em determinados dias, conforme a fala de M. B. F. isso acabava dificultando na aprendizagem delas:

No interior, naquele tempo, a gente estudava uns dez dias no mês e o professor ia embora, quando voltava a gente já tinha esquecido tudo de novo. A gente se virava e se esforçava em casa pra apreender de uma melhor forma (M. B. F., 2022, informação verbal).

Outra situação mencionada pelas participantes foi sobre a alternativa que algumas famílias viam como oportunidade de dar continuidade aos estudos dos filhos, que era a possibilidade de levá-los para estudar na cidade.

¹² Entrevista concedida por D.P.C em Tefé/AM, em 10 dezembro de 2022.

Nessas circunstâncias, acontecia de a família enviar os filhos para morar com algum parente ou eles seguiam com toda a família, mesmo enfrentando dificuldades, o que apontam os trechos dos depoimentos:

Assim, minha mãe viu que lá não era vida pra gente, ela queria colocar nós para estudar, eu e meus irmãos, [...] eu era pequenininha, tinha 5 anos e tinha meu irmãozinho que era de colo. Aí minha mãe na luta, lutou. Aí, ela conseguiu trazer a gente pra Tefé (C. T. S., 2022, informação verbal).¹³

Nós somos dez irmãos, mas minha mãe deixava aqui para estudarmos eu e meu irmão, porque a gente era os mais velhos e ela levava os pequenos (V. S. G., 2022, informação verbal)¹⁴.

Comecei estudar desde pequena lá no São José do Cuiú-Cuiú, município de Maraã. Em 2012, viemos morar aqui em Tefé (R. C. S. S., 2022, informação verbal).

Quando foi para eu estudar o 6º ano, minha mãe me matriculou em Coari. Eu fui para cidade já, mas, daí, eu continuei indo de canoa e era uma hora para a gente chegar na cidade (D. S.L., 2022, informação verbal).

Aí foi tempo que eu, foi passando, passando, treze anos, meu pai nos colocou para cá para cidade, mais a mamãe (D. P. C., 2022, informação verbal).

E eu e meu irmão mais velho ficávamos na casa da minha tia (V.S.G, 2022, informação verbal).

E chegou a época que o meu pai falou com um parente nosso em Coari, para eu ir morar lá, para continuar estudando. Aí, eu fui, e foi muito difícil (M. B. F., 2022, informação verbal).

Como se percebe na fala da participante, essa era uma situação em que havia dificuldades quando uma delas relata que foi muito difícil para ela ter que morar na casa de parentes, passando por várias residências nesse percurso, sendo difícil ficar longe da família, sem o apoio que necessitava. Outras famílias não tinham condições financeiras para encaminhar seus

¹³ Entrevista concedida por C.T.S em Tefé/AM, em 10 dezembro de 2022.

¹⁴ Entrevista concedida por V.S.G em Tefé/AM, em 10 dezembro de 2022.

filhos para estudar na cidade, ou até mantê-los lá por muito tempo. Isso acarretava no atraso dos estudos.

Havia a situação das próprias famílias assumirem, através da contratação de professores, a responsabilidade da aprendizagem dos filhos, como foi o caso da participante, quando relata “Aí, depois meu pai pegou colocou um senhor para dar aula lá para nós, [...]” (C. T. S., 2022, informação verbal). Nesse caso, o pai se responsabiliza em contratar alguém para alfabetizar ela e os irmãos. Ela fala que esse professor “foi um que apareceu por lá” e seu pai o contratou.

Identificou-se, também que alguns fatores socioeconômicos, culturais e ambientais são percebidos como desafio diante dos percursos educativos de cada uma das participantes. Tendo em vista o que a maioria delas expressam em suas falas sobre as dificuldades que passaram do começo ao momento que se veem obrigadas a interromper os estudos. As situações vão desde a precariedade das comunidades que elas moravam até as condições financeiras das famílias.

Compreende-se que esse fator influenciou na desistência das participantes quando também relatam durante as entrevistas que seus pais não tinham condições de proporcionar uma vida melhor para elas. Há situações observadas nesses percursos, em que elas são de família de pais analfabetos, quando não, estudaram até a 4^a série, sendo agricultores e pescadores que trabalhavam para garantir o sustento da família. As mães que acompanhavam seus cônjuges na rotina diária e ainda assumiam a função de domésticas. Algumas, mesmo com pouca instrução, ajudavam na alfabetização dos filhos.

Com base nas falas das entrevistadas, percebe-se em seus percursos educativos, que todas elas tiveram seus estudos interrompidos em decorrências de gravidez, no que acarretou na construção da vida familiar sem planejamentos, elas ainda muito jovens. Nessas condições, inicia em seus percursos educativos as dificuldades em conciliar o cuidado dos filhos ou marido, afazeres domésticos e os estudos.

Em vista disso, pelo fato da responsabilidade dos filhos e afazeres domésticos ser visto como sendo papel somente da mulher. O que vai de encontro com o que aponta Stamatto (2002), para quem, ao longo da história, o papel da mulher foi sempre relacionado aos cuidados com os filhos e ao trabalho doméstico, dedicando-se à família, no papel de mãe e esposa. Para a autora, isso acarreta na exclusão das mulheres nos processos de educação.

Quando a participante I. C. L. destaca “eu ainda tentei continuar, mas, aí, o meu sogro era muito rígido, ele falou se eu quisesse estudar não teria procurado filho”, é cobrado dela que essa é uma obrigação da mulher, a de

cuidar da filha, sem ter a possibilidade de contribuição do pai ou o apoio de outras pessoas. Nesse sentido, Bastos e Eiterer (2017) consideram que esse quadro infere que essas mulheres não contam com total apoio de parceiros, filhos maiores ou parentes impedindo-as de frequentar a escola, contribuindo com afirmações de Stamatto (2002) tratada anteriormente.

Outro fator que deve se levar em conta é que essas mulheres, ao desistirem dos estudos para cuidar da família ou qualquer outro motivo, ficam desmotivadas a retornar. Isso se confirma na fala da participante E. S. P., de 27 anos, quando ela diz “Eu não tinha mais interesse em retornar” (E. S. P., 2022, informação verbal)¹⁵.

A desmotivação pelos estudos vem de circunstâncias decorrente da falta de apoio do cônjuge ou familiares, como declara D. P. C., 60 anos

“Eu ia pra aula quando eu chegava estava aquele “auê” dele em casa, que o menino tinha chorado, chorado, que o menino tinha feito isso, aquilo e eu fiquei com raiva e não fui mais”. (D. P. C., 2022, informação verbal).

Como observado nos depoimentos, a desmotivação é determinada dentro da própria família por parte do cônjuge, pai, sogra, sogro, por meio de palavras e atitudes que fazem com que essas mulheres se recolham a vontade de prosseguir, conforme os trechos dos depoimentos:

“O papai não aceitava isso (que estudasse). Ele dizia que a mamãe estava inventando, dizia que mulher era para ir para cozinha, não para estudar, mulher era para trabalhar na cozinha (D. P. C., 2022, informação verbal).

“Minha sogra disse que era para eu desistir [...], ela disse: no outro ano eu fico com teu filho para você estudar [...]. Mas quando foi no outro ano ela não cuidou do meu filho para eu estudar (D. S. L., 2022, informação verbal).

Quando citamos Freire (2014) no que se refere a ter esperança, queremos lembrar que essas mulheres tiveram seu momento de desesperança em seus percursos escolares. Isso decorrente das diversas situações apresentadas aqui como, as dificuldades vivenciadas no contexto da realidade das comunidades de origem delas e a construção da família sem planejamento. Mesmo diante desses desafios, algumas ainda tentaram

¹⁵ Entrevista concedida por E.S.P em Tefé/AM, em 10 dezembro de 2022.

continuar, mas como elas justificam, não tiveram condições de prosseguir naquele momento. Apesar dessa etapa de seus percursos educativos, essas mulheres tiveram determinação para continuar.

A ESPERANÇA DE UM RETORNO

Schere e Santos (2021) abordam a temática do retorno das mulheres à sala de aula dentro da modalidade EJA, na qual discutem as transformações ocorridas no decorrer dos anos e o contexto atual vivenciado por elas. As autoras apontam as mudanças vividas pelas mulheres nas últimas décadas, como a inclusão em massa no mercado de trabalho, assumiram o papel de chefe de família, se tornaram empreendedoras, e um número considerável de mulheres optaram por retornar à escola. Nessas circunstâncias, elas ocuparam um lugar que antes não haviam alcançado. Esse cenário é decorrente de fatores econômicos e culturais vivenciados pela sociedade atual.

As participantes desta pesquisa retornaram à escola com idade entre 20 a 60 anos. Nesse sentido, Escoura (2014) aponta que o retorno dessa faixa etária mais velha indica que essas mulheres se afastam da escola ainda adolescentes ou ainda muito jovens quando tiveram filhos e somente depois de um tempo, com os filhos já maiores, conseguem retornar. Como demonstra os depoimentos das participantes, todas tiveram que desistir por conta da gravidez e só retornaram após os filhos estarem crescidos, umas com filhos ainda crianças, outros adolescentes e até filhos adultos, confirmado o que a autora menciona.

Ao buscar entender os motivos que levaram essas mulheres a desistirem dos estudos e o que as motivou retornarem, nos leva a concluir que um fator relevante sobressai nas justificativas: Das 9 participantes, a maioria sendo 7, responderam que o retorno foi por conta da motivação e apoio do cônjuge, familiares e amigos. Vale ressaltar, os casos que elas citam que os companheiros que antes não as apoiavam, agora foram um dos que as fizeram retornar. Conforme a fala das participantes, seus companheiros as apoiaram e alguns até se colocaram à disposição para cuidar dos filhos, enquanto elas estudavam. Quanto a situação do cônjuge, alguns não estudavam, outros estavam estudando, e alguns já haviam terminado os estudos.

Isso demonstra conforme Souza e Fonseca (2013) apontam que ao modo que as reconfigurações das relações de gênero dentro do espaço doméstico se estabelecem, as mudanças ocorrem dentro dos espaços da casa e do trabalho das mulheres e homens pobres. No decorrer da história, os homens foram cada vez menos capazes de prover a base do sustento familiar, perdendo espaço de trabalho remunerado, no mais, as mulheres deixaram de ocupar,

exclusivamente os espaços domésticos e passaram também a ocupar espaços públicos na luta pela sobrevivência.

Por conseguinte, a decisão das mulheres pelo retorno à escola, evidencia a busca desse público pela sua inserção nos espaços públicos, objetivando melhorias de condições de vida, como por exemplo ter êxito na vida profissional. Da mesma forma que elas desejam assumir um papel, além do que elas já ocupavam dentro dos lares, como mãe e esposas, o de ajudar no sustento da família através do seu trabalho, de acordo com os relatos das estudantes que participaram da pesquisa.

Contudo, mesmo diante desse cenário de mudanças no que se refere a reconfigurações de gênero, ainda há situações, como menciona Escoura, (2014) nas quais predomina o preconceito estabelecido há décadas sobre a desigualdade criada a partir da diferença entre os sexos. Das 9 participantes, 2 não tiveram apoio dos companheiros para retornar à escola, e uma delas relata que por vezes teve que discutir e até pensar em separar, ele não aceitava que ela estudasse. Outra participante apenas citou que seu esposo não a apoiou no retorno.

A partir das análises das entrevistas, concluiu-se que o motivo pelo qual as estudantes retomaram, prevaleceu dois fatores: o fato do incentivo, motivação e apoio de pessoas próximas e o objetivo de concluir e dar continuidade aos estudos objetivando fazer um curso superior. Apenas uma das estudantes disse não pretender continuar após a conclusão do Ensino Médio, as demais, todas pretendem ingressar em uma universidade e fazer algum curso superior ou cursos profissionalizantes. Algumas já sabem o que pretendem fazer, outras ainda estão decidindo. Todas objetivam e apostam nos estudos como forma de *melhorar de vida* e a conquista da autonomia e sua independência financeira.

Outro fator que contribuiu no retorno dessas mulheres ao ambiente escolar foi o apoio que elas encontram na escola, por parte do gestor e dos professores com os quais elas têm contato mais direto. Vale destacar, a importância do apoio da escola como um todo. Quando elas relatam que o gestor as convidou a retornar dando a elas essa nova oportunidade para estudar, o que para elas demonstrou que estão sendo valorizadas. Quanto ao apoio dos professores, elas relatam que eles as ajudavam nas dificuldades em sala. Esses fatores contribuíram e contribuem para a permanência dessas mulheres no ambiente escolar, fazendo com que, mesmo sem o incentivo em casa, por parte de algumas que relataram viver essa situação em seus lares, elas persistiam, pois a escola as encorajava através de palavras de apoio e incentivo dos professores, gestor, colegas de turma e também por meio de realizações de palestras, e também os depoimentos de outros que haviam

também passado pela EJA as encorajavam a prosseguir. Isso se confirma nos relatos das participantes:

E aqui na escola também, a gente tem muito incentivo do diretor, dos professores, das palestras que tem sempre, né? Eles falam para incentivar as pessoas (os palestrantes). Eles dizem: “Ah, eu também era da EJA, agora eu estou na UEA, eu estou estudando para medicina. Isso também, a gente fica só pensando, eles conseguiram, eu vou conseguir também. É um apoio bastante para nós. E eu, assim que terminar meus estudos, quero fazer faculdade para medicina. (R. C. S. S., 2022, informação verbal)¹⁶.

A minha dificuldade na escola era a disciplina de Matemática, sempre foi, mas agradeço ao professor André, ele incentiva muito a gente; a professora Débora, a professora Débora é um amor de pessoa, sempre ela incentivando a gente (C. T. S., 2022, informação verbal).

Não tive dificuldades na escola, foi tranquilo. Todos os meus professores eram bacanas, sempre eles ajudando a gente, as meninas, aqui dentro da sala de aula, porque às vezes nós começamos estudar, às vezes era só mulher, uma ajudava a outra, entendeu? Todos os anos eu passava, não ficava não. (V. S. G., 2022, informação verbal).

A escola tem papel fundamental no desempenho e permanência dos alunos, no que cabe destacar que as alunas frisam que esse apoio as ajudou a prosseguir, apesar das desmotivações no processo, principalmente no período da pandemia, a escola contribuiu de forma significativa para o incentivo dessas alunas a não desistirem, dando suporte em material didático, quando não era possível o estudo através de ferramentas digitais. Conforme o depoimento

Mas foi o período da pandemia. Como eu não tinha celular, que nesse período da pandemia os alunos estudavam on-line, mas eu não tinha celular, eu tinha muita dificuldade. Aí o que o gestor fez?! Ele imprimia os trabalhos para mim e eu fazia em casa, comprei um caderno. Passei a fazer meus trabalhos em casa. Todo mês o gestor imprimia o trabalho e eu vinha pegar

¹⁶ Entrevista concedida por R. C. S. S., em Tefé/AM, em 10 dezembro de 2022.

na escola, eu fazia e retornava pra ele. (D. S. L., 2022, informação verbal).

Um fator que também contribuiu para a permanência e conclusão dessas estudantes, segundo os depoimentos, foi a nova proposta da EJA. Para elas, isso facilitou a conclusão dos estudos para muitos, jovens adultos e idosos, que estavam há muito tempo sem frequentar a escola. Segundo os depoimentos das participantes, o funcionamento da Nova EJA ajudou no sentido de que nem todos os dias elas poderiam participar das aulas e nesse formato atual, elas têm os dias para estudar em casa, o que é necessário para esse público que trabalha e estuda.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo nos permitiu observar que as mulheres estudantes que participaram desta pesquisa são de origem de comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas que enfrentaram desafios peculiares dessas comunidades, como: a dificuldade de acesso e permanência na escola, por diversos fatores, que vão desde fenômenos naturais até as necessidade de políticas públicas adequadas e que atendam as demandas exigidas dessas realidades nessas regiões. Esses fatores foram desafios enfrentados pela maioria das participantes, no que se percebeu são todas de famílias humildes, e devido a essa condição, tiveram suas lutas na busca pelo conhecimento.

As participantes tiveram de interromper seus percursos educativos por motivos semelhantes, como gravidez, e o fato de ter que cuidar dos filhos e da família. Mais tarde, elas decidiram retornar à escola para concluir os estudos. Nesses percursos de desistência e retorno, elas enfrentaram dificuldades e vivenciaram experiências que exigiu delas a esperançar na vida. A esperança que Freire defende e que impulsiona o ser humano em suas vivências desafiadoras.

Diante do que conhecemos dos percursos educativos das participantes, entendemos que a *esperança do verbo esperançar* de Freire, reacendeu nessas mulheres e em inúmeras outras em seus percursos individuais, a crença no sujeito oprimido. Dessa esperança, nasce a luta contra todas as formas de opressão. Essas estudantes buscaram na educação a valorização delas como sujeitos excluídos de alguma forma pela sociedade. Assim, conforme aponta Freire, a educação consiste na humanização, emancipação e libertação do ser humano. Dessa forma, entendemos que se a educação não defende essas funções, não poderá ser instrumento de transformação social.

A EJA é um espaço de busca de conhecimentos que oferece para essas mulheres oportunidades para, como elas citam, *melhorar de vida*. No ambiente escolar elas encontram apoio nas relações interpessoais que se concretizam no dia a dia. Esse apoio vem de amigos, gestores, professores, que impulsionam o prosseguir da caminhada, o que facilita esses percursos, pois muitas vezes elas não encontram apoio na própria família. A conclusão dos estudos é uma conquista pessoal para essas mulheres, visto que simboliza sua independência e sua formação crítica em suas vivências no ambiente social. No mais, elas evidenciam em seus depoimentos não perder a esperança de uma vida melhor a partir da conclusão dos estudos, considerando que o acesso à educação é um viés de oportunidades para exercer sua cidadania de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **PASSAGEIROS DA NOITE: DO TRABALHO PARA A EJA. ITINERÁRIOS PELO DIREITO A UMA VIDA JUSTA.** PETRÓPOLIS: VOZES, 2017.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.JUSBRASIL.COM.BR/TOPICOS/10650040/ARTIGO-208-DA-CONSTITUICAO-FEDERAL-DE-1988](https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constitucacao-federal-de-1988). ACESSO EM: 21/01/2022

BASTOS, LUDIMILA CORRÊA; EITERER, CARMEM LÚCIA. **RECONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E COTIDIANO DAS MULHERES EDUCANDAS DA EJA.** EDUC. FORM., V. 2, N. 6, P. 42-53, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DOCUMENTO REFERENCIAL PARA IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS DE EJA NOS ESTADOS, MUNICÍPIOS E NO DISTRITO FEDERAL: RESOLUÇÃO 1 DE 28/05/2021.** BRASÍLIA, MEC, SEB, 2022. DISPONÍVEL EM [HTTPS://WWW.GOV.BR/MEC/PT-BR/ACESSO-A-INFORMACAO/INSTITUCIONAL/SECRETARIAS/SECRETARIA-DE-EDUCACAO-BASICA/PUBLICACOES/PDF/DOCUMENTO-REFERENCIAL-COEJA-FINAL-1.PDF](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/pdf/documento-referencial-coeja-final-1.pdf). ACESSO EM: 25/11/2022.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI N° 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB/96). DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA: N°248, 23 DE DEZEMBRO DE 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **NOTA TÉCNICA N° 39/2021/COEJA/DPD/SEB/SEB:** NOVA RESOLUÇÃO DE DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ELABORADA PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2021.

C.T.S. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL; BAIA HORTA, JOSÉ SILVÉRIO; FÁVERO, OSMAR. A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-SOCIEDADE-ESTADO PELA MEDIAÇÃO JURÍDICO-CONSTITUCIONAL. IN: FÁVERO, OSMAR (ORG.). A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUINTES BRASILEIRAS. 1823-1988. 2.ED. REV. AMPL. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2001.

D.P.C. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

D.S.L. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

DE MEDEIROS, ADRIANA FRANCISCA; PEREIRA, SILVANE DOS SANTOS. A EJA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: A PRODUÇÃO INTELECTUAL NA ANPED/NORTE. EJA EM DEBATE, V. 10, N. 17, 2021.

E.S.P. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

ESCOURA, MICHELE. RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EJA. JOVENS E ADULTOS NA SALA DE AULA: SUJEITOS E APRENDIZAGENS NA EJA, P.21, 2014.

FIGUEIREDO, GUILHERME GITAHY DE. QUANDO A CIDADE ATRACA NAS ALDEIAS: BARREIRA DA MISSÃO, TEFÉ – AM. ANAIS DA 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. PORTO SEGURO, BA: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2008.

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. EDITORA PAZ E TERRA, 2014.

GOLDEMBERG, MIRIAN. PESQUISA QUALITATIVA: PROBLEMAS TEÓRICOS METODOLÓGICOS. IN: A ARTE DE PESQUISAR. RIO DE JANEIRO/SÃO PAULO: EDITORA RECORD, P.58-66, 2004.

GONSALVES, ELISA PEREIRA. INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA. CAMPINAS, SP: EDITORA ALÍNEA, 2001.

HAGE, SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ. TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI) SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, V. 35, P. 1165-1182, 2014.

IBGE - TEFÉ, DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://CIDADES.IBGE.GOV.BR/BRASIL/AM/TEFE/PANORAMA](https://CIDADES.IBGE.GOV.BR/BRASIL/AM/TEFE/PANORAMA), ACESSADO EM 17/11/2022

I.C.L. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

M.B.F. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

MAXIMIANO, CLAUDINA AZEVEDO; GALVÃO, VANESSA ARAÚJO. **ENTRE OLHARES. REVISTA TEMPORIS [AÇÃO]** (ISSN 2317-5516), V. 20, N. 02, P. 20-20, 2020.

R.C.C. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

R.C.S.S. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

REICHARDT, MIRIAN.; SILVA, CAROLINE. **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**. CADERNO INTERSABERES – V. 9, N. 23 – 2020.

SCHERE, ANA LUCIA; SANTOS, RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS. **O RETORNO DA MULHER À SALA DE AULA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS/PERSPECTIVAS**. V. 3, N. 3, MAI–JUN, 2021.

SOUZA, MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE; FONSECA, MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA. **TERRITÓRIOS DA CASA, MATEMÁTICA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA**. CADERNOS DE PESQUISA V.43 N.148 P.256–279 JAN./ABR. 2013.

STAMATTO, MARIA INÊS SUCUPIRA. **UM OLHAR NA HISTÓRIA: A MULHER NA ESCOLA (BRASIL: 1549 – 1910)**. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UFRN. II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002.

V.S.G. [ENTREVISTA CEDIDA A] HILKMAR ALVES DA SILVA E MARÍLIA DE JESUS DA SILVA E SOUSA. TEFÉ/ AM, DEZ. 2022. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA FINS DE PESQUISA.

XAVIER, MARCIA VALÉRIA REGINA TEIXEIRA. **MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM OLHAR SOBRE O EMPODERAMENTO DAS MULHERES ENTRE 40 E 60 ANOS**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO, NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS). PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 131 F.: IL. FEIRA DE SANTANA, 2014.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE E DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Naiandra Ramos de Lima

Pós-Graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional (FAMETRO);

Graduada em Tecnologia em Estética e Cosmética (FAMETRO);

Graduanda em Enfermagem pelo CEUNI – FAMETRO.

ORCID: 0009-0007-7923-246X

Afrânio Pereira de Oliveira

Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em

Ciências Humanas (PPGICH /UEA); Historiador e Professor da Rede Pública do Estado do

Amazonas

Resumo: Este artigo apresenta uma breve história das políticas de educação inclusiva como instrumentos de promoção da diversidade e equidade na educação. **Método:** o estudo foi realizado por meio de análise documental que teve como pressupostos as legislações que orientam as contribuições e avanços ao longo dos anos e da mesma maneira com as produções científicas que versão com a temática do estudo. Além de propor uma reflexão acerca da trajetória das atuais políticas de educação especial, que sugerem o direito de ser e estar na escola e na universidade em condição de igualdade, como também efetivar condutas que sejam capazes de garantir a inclusão dessas pessoas na sociedade, principalmente no que se refere ao direito absoluto à aprendizagem. **Resultados:** Entre progressos e regressos, nas legislações que tratam da educação especial, a concepção do PNEEPEI, permitiu a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. A promoção da educação inclusiva é um desafio para todos. **Conclusão:** Dessa forma, é fundamental políticas públicas eficientes que alcance os meios sociais para que estas pessoas, exerçam seus direitos legais, corroborando na relevância da “autonomia, da independência individual e da liberdade em fazer suas próprias escolhas diante da vida social” (Brasil, 2010).

Palavras-chave: Educação inclusiva; Diversidade; Equidade; Políticas educacionais.

Abstract: This article presents a brief history of inclusive education policies as instruments for promoting diversity and equity in education. **Method:** the study was carried out through documentary analysis that took as assumptions the legislation that guides contributions and advances over the years and in the same way with scientific productions that version the theme of the study. In addition to proposing a reflection on the trajectory of current special education policies, which suggest the right to be at school and university in conditions of equality, as well as implementing behaviors that

are capable of guaranteeing the inclusion of these people in society, mainly with regard to the absolute right to learning. Results: Between progress and setbacks, in the legislation that deals with special education, the design of PNEEPEI, allowed the inclusion of students with special educational needs in regular schools, the promotion of inclusive education is a challenge for everyone. Conclusion: Therefore, efficient public policies that reach social media so that these people can exercise their legal rights are essential, corroborating the relevance of "autonomy, individual independence and freedom to make their own choices regarding social life" (Brazil , 2010).

Keywords: Inclusive education; Diversity; Equity; Educational policies.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ocorreram intensas discussões sobre a temática de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, principalmente no que se refere à inclusão de todos em instituições de ensino regulares, ou melhor, juntar alunos com e sem deficiência no espaço escolar e universitário.

As políticas de Educação Inclusiva no país são orientadas por diversos documentos, além da força de manifestações dos movimentos sociais sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008. Em 2020, durante a revisão da PNEEPEI, o Ministério da Educação enfrentou a resistência de educadores que lidam com o tema, em razão do texto sugerido ser inverso a perspectiva social que propõem suprimir barreiras e propiciar a acessibilidade.

Nesse ano, o governo federal, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) apresentou o plano de afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial, na concepção da PNEEPEI. A ideia é planejar a participação e um suporte democrático que garanta uma política de qualidade destinada ao público-alvo da PNEEPEI, uma vez que no decurso pandêmico da COVID-19, ocorreu uma significativa evasão escolar desse público, fato que contribuiu para a interferência no processo de implementação de políticas públicas (Brasil, 2023).

Este artigo apresenta uma breve história das políticas de educação inclusiva como instrumentos de promoção da diversidade e equidade na educação, fundamentada por meio das legislações que orientam as contribuições e avanços ao longo dos anos e da mesma maneira com as produções científicas que versam com a temática do estudo. Além de propor uma reflexão acerca da trajetória das atuais políticas de educação especial, que sugerem o direito de ser e estar na escola e na universidade em condição de igualdade, como também efetivar condutas que sejam capazes de garantir

a inclusão dessas pessoas na sociedade, principalmente no que se refere ao direito absoluto à aprendizagem.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A imposição da sociedade em busca pela perfeição física perpassou em diversos momentos da humanidade. Por interferências culturais e religiosas, podemos dizer que houve um confrontamento ao longo da história no processo de acolhimento dado às pessoas com deficiência, a começar pela Bíblia,

Temos referências a cegos e leprosos como pedintes ou rejeitados pela comunidade. Na literatura antiga, para as pessoas com deficiência intelectual, a única ocupação era a de bobo da corte ou a de palhaço, para diversão dos senhores e de seus hóspedes (Oliveira, 2004, *apud* Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1108).

Segundo Araújo (2010), os indivíduos com deficiência que viveram nos séculos da era cristão, foram instrumentos suprimidos “direto ou indireto, ora em função de sua inutilidade funcional, ora porque eram consideradas manifestação do demônio ou de castigo divino” (Araújo, 2010, *apud* Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1108). No entanto, ao transcorrer o tempo, “os povos das mais diversas nações passaram a praticar o assistencialismo ou a promover a readaptação da pessoa com deficiência”. Apesar da intercedência do Cristianismo, na maneira como eram conduzidos os tratamentos para esses indivíduos, eles foram resguardados pelos senhores feudais em casas de assistências (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1108).

Um ponto relevante que devemos frisar são as concepções histórico-sociais como as expressões “saúde”, “doença”, “normalidade”, “anormalidade”, “eficiência”, “deficiência”, dentre outras, que foram vinculadas durante muito tempo aos cidadãos com deficiência (Maciel; Santos, 2018 *apud* Miranda, 2019, p. 12).

Fernandes (2007), afirma que há uma transformação ao longo do tempo na educação inclusiva, a qual está fragmentada em dois momentos:

Pré-científico que englobam **extermínio** [Grifo da autora] onde as pessoas com deficiência eram executadas e **segregação** [Grifo da autora] - institucionalização onde a deficiência foi marcada pela separação através de institutos e asilos credenciados a Igreja Católica e seus dogmas, e também o período científico a partir do século XIX, que trata da **integração** [Grifo da autora] onde se começa a pensar a educação inclusiva

num caráter social, mas ainda longe se ser inclusão, pois a iniciativa partia do sujeito e de suas capacidades de adaptação, já a inclusão [Grifo da autora] vê a escola como meio adaptável ao aluno, todos estão inclusos e precisam de meios para aprender e é o ensino que deve garantir esse direito (Oliveira; Ferreira, 2020, p. 3).

De fato, aconteceram muitas modificações nesse contexto, por isso é necessário reconhecer as novas condutas na sociedade, com o intuito de seguir “sempre mais para mudar a história e reconstruí-la” (Ferreira *et al* 2009 *apud* Oliveira; Ferreira, 2020. p. 2).

Pode-se dizer que os encadeamentos que lidam com a educação e a inclusão de pessoas com deficiências são questões vigentes que apontam contrassenso na esfera científica e na discussão política, causando uma inquietação acerca das

Discussões da história e das lutas das pessoas com deficiência em busca de sua aceitação social, as formas de compreensão de suas incapacidades e possibilidades, as contribuições educacionais para o avanço no seu desenvolvimento, são alguns pontos abordados nos estudos acadêmicos e que demonstram preocupação com a importância dessa temática (Santos, 2014, *apud* Nascimento; Omodei, 2019, p. 63).

Para Rogalski (2010), é preciso revelar as circunstâncias transcorridas pela Educação Inclusiva, para que possamos compreender que os verdadeiros agentes de inclusão, são as escolas especiais. Outrossim, salientar “que a inclusão ou a exclusão das pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais” (p. 2).

Se nos basearmos a partir da Revolução Industrial no que concerne aos direitos do indivíduo com deficiência, em virtude do enorme número de ocorrências do trabalho, perceberemos que “começam a surgir leis que protegem os trabalhadores e garantem a segurança social através de atividades assistenciais, como atendimento à saúde e a reabilitação aos acidentados” (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1108).

Portanto, percebemos que envolveu muitas complicações no que se refere ao atendimento dos indivíduos com deficiência, todavia um conjunto de aspectos favoreceu a mudança na concepção da educação dos cidadãos com deficiência, como destaca Mendes (2006),

Intensificação dos movimentos sociais na década de 1960, que alertavam sobre os prejuízos da segregação e da marginalização, alicerçando uma base moral que resultou na

proposta de integração escolar, combatendo a segregação; b) as pesquisas científicas sobre a descoberta de formas de ensinar pessoas que, por muito tempo, foram consideradas incapazes de aprendizado. Somaram-se, ainda, a esses fatores, a organização de vários grupos de pessoas com deficiência, pais e profissionais, que passaram a cobrar políticas para fins de garantir direitos e combater discriminações (Mendes, 2006 *apud* Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1109).

Assim, compreendemos que ocorreram muitos progressos históricos que impulsionaram a criação de muitos instrumentos para orientação da sociedade, especialmente no que tange à inclusão escolar, numa perspectiva inclusiva que veremos a seguir por meio das políticas públicas brasileiras.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ao observar historicamente a educação inclusiva nos séculos XVII e XVIII, é plausível identificar “teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo infinitas situações de exclusão”, que marcam esse período pelo desconhecimento e desprezo do indivíduo deficiente (Souto, 2014, p. 16).

O Brasil, após sua adesão à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), se responsabiliza por diversas questões em diversas esferas, entre elas a educação. Como afirmam, Correia e Baptista (2018), dentre as designações e diretrizes constantes nessa declaração, torna-se possível sugerir as perspectivas de educação e as políticas públicas voltadas aos cidadãos com deficiência, pois,

Considera-se que no cerne das novas concepções trazidas pela Convenção de Nova York está a definição de deficiência que foi exaustivamente discutida quando de sua elaboração. Os representantes expressaram que tais conceitos necessitavam ser estudados porque o ponto de vista sobre a deficiência pode determinar os direitos que são conferidos na prática por meio de políticas públicas desenvolvidas pelos Estados Membros (Correira, Baptista, 2018, p. 719).

Os trabalhos para a concepção dessa convenção iniciaram em dezembro de 2021, após a criação de um comitê especial com a finalidade de analisar os projetos concernentes à criação de uma convenção internacional no sentido de proteção e promoção dos direitos e a dignidade das pessoas com deficiência,

Baseada em um enfoque holístico de trabalho realizado nas esferas do desenvolvimento social, direitos humanos e não discriminação e levando em conta as recomendações da Comissão de Direitos Humanos e da Comissão de Desenvolvimento Social (ONU, 2006).

Esses trabalhos se estenderam por oito períodos de debates até dezembro de 2006. Inicialmente, a Resolução de 2001, referenciava um tipo de conduta holística com a intenção de agregar um trabalho no âmbito da não discriminação, direitos humanos e desenvolvimento social (Correira, Baptista, 2018, p. 719), como consta de forma categórica no texto da Convenção, em seu Artigo 1, no qual a intenção

É o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade (Brasil, 2008, p. 27).

Os debates acerca da educação especial e inclusiva no país, tem se tornado exorbitantes nos últimos anos, no entanto, “sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluem uma ampla articulação entre os entes federativos” (Brasil, 2014), apesar desses direitos sociais serem garantidos na Constituição Federal.

Além da Carta Magna podemos encontrar diferentes dispositivos que tratam sobre a educação inclusiva, como decretos, resoluções, notas técnicas, portarias e leis. Alguns desses textos foram substituídos por outros textos, devidamente aprovados e constituem o progresso ou regresso nos debates acerca da inclusão e integração da diversidade. Dentre os textos indispensáveis estão:

1. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
2. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - A segunda lei de diretrizes e Bases educacionais do Brasil;
3. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 - O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17;
4. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 – tratava da integração social das pessoas com deficiência;

5. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – cria o Estatuto da Criança e do Adolescente;
6. Política Nacional de Educação Especial, de 1994 - a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino;
7. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB);
8. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências;
9. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
10. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001 - O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
11. Resolução CNE/CP Nº1/2002, de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
12. Lei Nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
13. Decreto Nº 5.626/05, de 2005 - Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002;
14. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006 – dispõem sobre a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas;
15. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007 - a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais;

16. Decreto Nº 6.094/07, 2007 – dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC;
17. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 - traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas;
18. Decreto Nº 6.571, de 2008;
19. Resolução Nº 4 CNE/CEB, de 2009 - estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica;
20. Decreto Nº 7.611, de 2011 - Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.;
21. Decreto Nº 7.480, de 2011 – cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi);
22. Lei nº 12.764, de 2012 - institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
23. Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014;
24. Decreto Nº 9.465, de 2019 - Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação;
25. Decreto Nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial, de 2020 - Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Além do mais, existem outros documentos de promoção da educação inclusiva, a nível internacional que o Brasil é signatário: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção da Guatemala (1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Declaração de Incheon (2015) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015). Como podemos evidenciar a educação inclusiva perpassou por muitos marcos legais, tanto a nível nacional como internacional com a finalidade de satisfazer um desejo de quem apenas aclama para que seja respeitado seu direito universal.

O grande desafio na Educação Inclusiva é converter em realidade os marcos legais e trazê-los para o dia a dia da escola, reafirmando o que dispõem a nossa Constituição Federal, pois,

Mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, principalmente, quando se trata, não apenas de incluir estudantes com necessidades educativas especiais em salas de aulas regulares, mas também, estabelecer relações eficazes que possa favorecer atendimento igualitário entre estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes, para que eles se sintam de fato, incluído no contexto escolar e social (Souto, 2014, p.10).

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)

Concebida em 2008, por um Grupo de Trabalho formado por diversos especialistas na área de educação inclusiva e objetivando estabelecer “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), acompanhando o progresso do “conhecimento e das lutas sociais” (Brasil, 2008), do mesmo modo por entender que.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

E também por concordar que,

[...] as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da

lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008).

Ao longo da história, a escola apresentou uma concepção de educação que restringia “a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reproduutoras da ordem social”, baseada no sistema de democratização da escola, no qual “evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (Brasil, 2008). Diante desses fatos, podemos comprovar que a história da educação se organizou de um modo que havia uma diferenciação entre os alunos que eram classificados como “normais” e “anormais”, “fracos” e “fortes”, dentre outras categorias. Naquele contexto, pensar a educação se fazia assim, logo viria um número expressivo de crianças sem acesso à escola pública, e não eram unicamente crianças com necessidades especiais, englobava todas (Kassar, 2011, p. 76).

Podemos dizer que a estrutura da educação inclusiva era exclusivamente para suporte educacional especializado, desse modo, substituindo o ensino comum, como também, revelou distintas percepções que ocasionaram a criação de instituições especializadas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Expcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008).

A implementação do PNEEPEI foi um “marco teórico e organizacional na educação brasileira” por estabelecer “a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização” (Machado; Vernick, 2013, p. 58). Mudanças expressivas em todos os níveis da educação marcaram os dez anos

da concepção do PNEEPEI, em especial ao público-alvo da educação inclusiva que “teve parte de seus direitos incorporados e efetivados” (Travain; Garcia, 2021, p. 8), ademais, os esforços para amparar a

A transversalidade da educação especial, já proposta na LDBEN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado como complemento e suplemento ao ensino regular (*apud* Machado; Vernick, 2013, p. 58).

Nessa perspectiva, podemos reiterar que esses alunos poderão participar da vida escolar juntamente com os demais alunos, com o intuito de garantir seu direito social e motivar a implementação de políticas públicas no espaço escolar (Brasil, 2008), visto que,

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil, 2008).

Todavia, permanece uma questão global em que os “governos pelo mundo reconheceram que alcançar o direito à educação para todos requer que ‘todos’ signifique ‘todos’, e isso inclui alunos com deficiência” (Reimers, 2020, p. 11).

DIVERSIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Reconhecer e proteger a dignidade de todos os seres humanos são diretrizes dos direitos humanos, os quais controlam “o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles” (UNICEF, 2015), uma vez que

A lei dos direitos humanos obriga os governos a fazer algumas coisas e os impede de fazer outras. Os indivíduos também têm responsabilidades: usufruindo dos seus direitos humanos, devem respeitar os direitos dos outros. Nenhum governo, grupo ou indivíduo tem o direito de fazer qualquer coisa que viole os direitos de outra pessoa (UNICEF, 2015).

Em 2023, segundo a jornalista Silvia Tancredi, escritora oficial do Brasil Escola, foram apresentadas ¹cinco tendências para a Educação Especial Inclusiva, como por exemplo: aulas personalizadas, uso da tecnologia, e estímulo de habilidades socioemocionais. Essas práticas pontuam as seguintes características, dentro da conexão existentes entre elas, que permitem uma maior e melhor abrangência de resultados, uma vez implementadas na inclusão escolar especial.

As políticas de educação induzem “o pensamento e práticas inclusivas, estabelecendo o direito igual de cada indivíduo à educação”, e planejando “as formas de ensino, apoio e liderança que lançam as bases para uma educação de qualidade para todos” (UNESCO, 2015b).

Nesse sentido, práticas educativas que tenham como norte a educação para todos, sem distinção de gênero, etnia, classe social, religião, cultura - entre outras - inclusive acolhendo e valorizando os portadores de necessidades educacionais especiais, estarão garantindo uma “atitude inclusiva” que favorecerá o surgimento da sociedade mais justa e igualitária almejada por todos (Scotto, 2008).

Para a UNESCO (2019), a elaboração de políticas inclusivas e equitativas exige a constatação de que as adversidades dos estudantes se manifestam em

¹ “Adotar educação personalizada – Partindo da ideia de que cada aluno tem o seu próprio estilo e ritmo de aprendizagem, uma das principais tendências na educação é a diferenciação pedagógica. Segundo Carolina Vieira, CEO da SIS Swiss International School no Brasil, os professores podem criar aulas personalizadas para os estudantes, adotando estratégias como: criar planos de aula personalizados, oferecer feedback imediato, tornar o ambiente de aprendizado mais envolvente e eficaz, usar a tecnologia – usar cada vez mais a tecnologia em sala de aula. Entre as opções, estão inserir às crianças e adolescentes jogos educativos, aplicativos e brincadeiras de raciocínio lógico. Outra ideia, conforme Carolina Vieira, é que os pais e os educadores incluam a inteligência artificial em suas conversas com as crianças e as ensinem sobre como ela é usada em diferentes setores, como saúde e finanças. Trabalhar habilidades socioemocionais – empatia, resiliência e autocontrole são exemplos de habilidades socioemocionais. Ajudar a desenvolver essas características nos estudantes pode fazer diferença na educação do futuro. “O papel da escola é dar ferramentas aos professores para que a educação socioemocional seja explorada ao longo da vida escolar. Ajudar o aluno a conquistar determinadas habilidades e competências é o objetivo principal de toda educação do futuro”, ressalta a CEO Carolina. Inserir educação bilíngue – estudos mostram que aprender uma língua estrangeira pode melhorar as funções cognitivas, como a memória e a capacidade de resolução de problemas. Entre as vantagens de inserir a educação bilíngue, de acordo com Carolina Vieira, está que a exposição a diferentes culturas e perspectivas pode aumentar a empatia e a compreensão entre diferentes grupos de pessoas. Estimular práticas sustentáveis – Por fim, a última tendência é que os professores estimulem os alunos a ter uma visão voltada às boas práticas sociais, ambientais e de governança (Environmental Social and Governance – ESG). Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/autor/silvia-tancredi/111>.

face “do próprio sistema educacional”, que envolve as maneiras de como o sistema é ordenado hoje em dia. Por isso, é preciso “enxergar diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem”.

Educação Inclusiva exige o atendimento de Necessidades Especiais, não apenas dos portadores de deficiências, mas de todas as crianças. Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa - escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento. Requer que as crianças portadoras de necessidades especiais saiam da exclusão e participem de classes comuns. Para isso, é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança. (Scotto, 2008).

Para Scotto (2018), o acolhimento e o *feedback* são os principais contratemplos enfrentados na educação inclusiva, pois são questões que envolve a diversidade na busca por um ensino de qualidade. Ademais, é preciso que a escola esteja mobilizada para dar respostas à diversidade. “No entanto, para que as aspirações refletidas nas leis e regulamentos se tornem realidade, é essencial que práticas didáticas e a própria cultura da educação se transformem. Leis não se auto implementam; pessoas as implementam” (Reimer, 2020, p. 11).

CONSIDERAÇÕES

Buscamos ter um melhor entendimento acerca dos marcos legais que orientam o acesso desses cidadãos a uma educação atrelada à inclusão, diversidade e equidade. No entanto, o que se percebe em relação ao acesso à educação de indivíduos com alguma limitação, é que seus direitos humanos universais são violados sempre que um direito não é reconhecido. Conhecendo a trajetória das legislações concebidas para este fim, constatamos que no decorrer dos anos a dignidade e valor como pessoa desse público não foram respeitados. Entre progressos e regressos, a concepção do PNEEPEI permitiu a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mesmo assim, a promoção da educação inclusiva ainda é um desafio para todos os envolvidos no processo de escolarização.

O direcionamento para a educação especial em 2023 envolve uso da tecnologia, estímulo à personalização do aprendizado de crianças e adolescentes, e trabalho de habilidades emocionais, como, por exemplo,

empatia, resiliência e autocontrole. Ao adotar tais direções, professores e educadores levam aos estudantes oportunidades de ampliarem o seu conhecimento de forma mais rápida e eficaz. Além do que, os docentes mostram que estão conectados às transformações advindas de um mundo cada vez mais competitivo e exigente.

O ambiente escolar é um espaço socializado com normas de conduta bem definidas, e uma de suas vertentes orientadoras, é levar a compreensão de que a diversidade faz parte da conjunção humana, aceitação e entendimento de que o outro, é parte de um todo, como uma extensão do próprio “eu”. As atitudes preconceituosas, o racismo e a indiferença, são desmanteladas, quando existe uma convivência respeitosa entre os “desiguais”, além de promover o sentido da palavra inclusão.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (Brasil, 2006, p. 47).

É interessante o pensamento do Professor catedrático Boaventura de Souza Santos, quando diz “Temos direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”. Dessa forma, a ideia de igualdade, em consonância com a diversidade, humaniza quem precisa, e conecta o outro, produzindo a chamada semelhança. Então a partir desse equilíbrio, afloram o espírito de generosidade, a solidariedade e o respeito. A confiança e principalmente a autoconfiança das crianças em relação aos colegas desenvolver-se-ão, e o ambiente escolar torna-se um mundo em miniatura da convivência social, fazendo com que esse aluno-cidadão torne-se um disseminador cotidiano de atitudes socialmente justas e responsáveis, aniquilando, lentamente, antigos paradigmas de um mundo erroneamente construído e dividido entre capazes e incapazes, perfeitos e imperfeitos, ricos e pobres, vencedores e perdedores, bons ou maus, iguais e desiguais.

A questão da disseminação de valores, como: tolerância, convivência, democracia, liberdade, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade deveria ser, o principal motor da escola, objetivando

(...) Acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Brasil, 1994, p. 6).

Embora a lei trate prioritariamente de crianças, não se refere somente a elas, mas é importante destacar em seu viés, a educação inclusiva de todos, adolescentes, jovens e adultos. O Brasil tem um histórico da prática de exclusão, em todo o território nacional ainda existe, um grande número de adolescentes, jovens e adultos analfabetos, semianalfabetos, ou analfabetos funcionais, que precisam de oportunidade de reinserção no ensino. Devido às suas características específicas, principalmente por se constituírem, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho, e quem sabe, muito tempo ausentes da escola, ou até mesmo sem nunca a ter frequentado, esse segmento também exige uma cautela excepcional.

Dessa forma, são fundamentais políticas públicas eficientes que alcancem os meios sociais para que essas pessoas, que possam exercer seus direitos assegurados por lei, corroborando na relevância da “autonomia, da independência individual e da liberdade em fazer suas próprias escolhas diante da vida social” (Brasil, 2010).

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. A CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMENTADA / COORDENAÇÃO DE ANA PAULA CROSARA DE RESENDE E FLAVIA MARIA DE PAIVA VITAL. BRASÍLIA: SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2008.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949 DE 25 DE AGOSTO DE 2009. PROMULGA A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEU PROTOCOLO FACULTATIVO, ASSINADOS EM NOVA YORK, EM 30 DE MARÇO DE 2007. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, N. 163, AGO. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASÍLIA: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010.

BRASIL. PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA CONHECENDO AS 20 METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. MEC FAZ REUNIÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2023. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://WWW.GOV.BR/MEC/PT-BR/ASSUNTOS/NOTICIAS/2023/JUNHO/MEC-FAZ-REUNIAO-SOBRE-EDUCACAO-ESPECIAL](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mech-faz-reuniao-sobre-educacao-especial)> ACESSO EM: 23 DE JULHO DE 2023.

BRASIL. CÂMARA DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. 2023. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://WWW.GOV.BR/MEC/PT-BR/ASSUNTOS/NOTICIAS/2023/JUNHO/CAMARA-DEBATE-ACERCA-DA-EDUCACAO-INCLUSIVA-NO-BRASIL](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/camara-debate-acerca-da-educacao-inclusiva-no-brasil)> ACESSO EM: 23 DE JULHO DE 2023.

DESTAQUE. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO: R. EDUC. ESP., BRASÍLIA, V. 4, N. 1, P. 7-17, JAN./JUN. 2008. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://REPOSITORIO.UFC.BR/BITSTREAM/RIUF/52470/1/2008_ART_RVFIGUEIREDOACNOSORIO.PDF](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_ART_RVFIGUEIREDOACNOSORIO.PDF)> ACESSO EM 20 DE JULHO DE 2023.

KASSAR, MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL. EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, BRASIL, N. 41, P. 61-79, JUL./SET. 2011. EDITORA UFPR.

NASCIMENTO, ARIANA. OMODEI, JULIANA DALBEM. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO, AVANÇOS E PERSPECTIVAS. COLLOQUIUM HUMANARUM, PRESIDENTE PRUDENTE, V. 16, N. 1, P.62-75JAN/MAR 2019.

MENDES, RODRIGO HÜBNER. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA : EXPERIÊNCIAS QUE ILUSTRAM COMO PODEMOS ACOLHER TODOS E PERSEGUIR ALTAS EXPECTATIVAS PARA CADA UM / ORGANIZAÇÃO RODRIGO HÜBNER MENDES. — SÃO PAULO: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2020.

MIRANDA, FABIANA DARC. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, V. 2 N. 3 (2019) - DOSSIÊ TEMÁTICO: 11 ANOS DE POLÍTICA NACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://PERIODICOS.UFAM.EDU.BR/INDEX.PHP/EDUCACAOINCLUSIVA/ARTICLE/VIEW/4867](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/EDUCACAOINCLUSIVA/ARTICLE/VIEW/4867)> ACESSO EM: 10 DE JULHO DE 2023.

NUNES, SYLVIA DA SILVEIRA; SAIA, ANA LUCIA; TAVARES , ROSANA ELIZETE. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE A HISTÓRIA, OS PRECONCEITOS, A ESCOLA E A FAMÍLIA. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2015, 35(4), 1106-1119.

ONU. CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006

OLIVEIRA, LUANA CAROLINA RODRIGUES SANTOS; FERREIRA, ROSANGELA APARECIDA ARAÚJO. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://FAIT.REVISTA.INF.BR/IMAGENS_ARQUIVOS/ARQUIVOS_DESTAQUE/ZVz7BRKJLA7ZCR_2020-6-18-21-10-49.PDF](http://FAIT.REVISTA.INF.BR/IMAGENS_ARQUIVOS/ARQUIVOS_DESTAQUE/ZVz7BRKJLA7ZCR_2020-6-18-21-10-49.PDF)>. ACESSO EM: 10 DE JULHO DE 2023.

REIMERS, FERNANDO M. APRENDER COM OS OUTROS PARA EDUCAR TODAS AS CRIANÇAS E JOVENS. IN: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS QUE ILUSTRAM COMO PODEMOS ACOLHER TODOS E PERSEGUIR ALTAS EXPECTATIVAS PARA CADA UM / ORGANIZAÇÃO RODRIGO HÜBNER MENDES. — SÃO PAULO: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2020.

ROGALSKI, SOLANGE MENIN. HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. REI, REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAUL, VOL. 5 – Nº 12 – JULHO - DEZEMBRO 2010.

SCOTTO, ARLETE. A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE DE ENSINO ESTADUAL (2008). DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.CRMARIOCOVAS.SP.GOV.BR/ENT_A.PHP?T=004](http://WWW.CRMARIOCOVAS.SP.GOV.BR/ENT_A.PHP?T=004)>. ACESSO EM: 9 DE JULHO DE 2023.

SOUTO, MARICÉLIA TOMAZ. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORANEIDADE. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, CAMPINA GRANDE – PB, 2014. DISPONÍVEL EM:<[HTTP://DSPACE.BC.UEPB.EDU.BR/JSPUI/BITSTREAM/123456789/5051/1/PDF%20-%20MARIC%C3%A9LIA%20TOM%C3%A1z%20DE%20SOUTO.PDF](http://DSPACE.BC.UEPB.EDU.BR/JSPUI/BITSTREAM/123456789/5051/1/PDF%20-%20MARIC%C3%A9LIA%20TOM%C3%A1z%20DE%20SOUTO.PDF)>. ACESSO EM 20 DE JULHO DE 2023.

TRAVAIN, ALESSANDRA LOURENÇO DA SILVA; GARCIA, DORCELY ISABEL BELLANDA. POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TENDÊNCIAS EM CURSO. REVISTA COCAR. V.15 N.33/2021.

UNESCO. MANUAL PARA GARANTIR INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO. BRASÍLIA, 2019. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000370508](https://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000370508)>. ACESSO EM: 23 DE JULHO DE 2023.

UNICEF. INTRODUCTION TO THE HUMAN RIGHTS BASED APPROACH. 2015. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://UNICEF-STUDIO.CRASMAN.FI/PUB/PUBLIC/PDF/HRBA_MANUAALI_FINAL_PDF_SMALL2.PDF](https://UNICEF-STUDIO.CRASMAN.FI/PUB/PUBLIC/PDF/HRBA_MANUAALI_FINAL_PDF_SMALL2.PDF)>. ACESSO EM: 23 DE JULHO DE 2023.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GESTÃO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Margareth Pereira Marques

Graduada em Pedagogia (UNIP); Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional (FAMETRO); Docência do Ensino Superior (FABRA/EAD)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9225-4161>

E-mail: margaretmarques8405@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivos apontar as novas tecnologias de informação e comunicação enquanto instrumento de renovação no processo de ensino-aprendizagem, analisar as novas tecnologias no âmbito educacional brasileiro e trazer a lume os obstáculos enfrentados pelos docentes quanto a capacitação e uso dessas novas ferramentas tecnologias em seu fazer pedagógico. Ao analisar o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação e a forma como elas têm surgido na sociedade atual e sua influência direta na educação, nota-se que através de novas metodologias adotadas em sala de aula, surgem recursos tecnológicos que buscam aprimorar a interface do ensino-aprendizagem, fornecendo ao professor metodologias que tornam os conteúdos mais acessíveis e proporcionem ao aluno uma formação de acordo com a necessidade da sociedade atual. Como objetivo principal, trata-se de investigar como a gestão pode inserir essas novas tecnologias no universo da educação, avaliando através de subsídio teórico o papel do docente e suas dificuldades nesse percurso, os resultados alcançados e como se dão essas práticas através dessas novas ferramentas tecnológicas. Trata-se de um estudo qualitativo, que utiliza a pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos, teses e dissertações atuais sobre a temática, relatando os principais pontos de discussão e desafios encontrado.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Gestão; Docente.

Abstract: The present article aims to point out new information and communication technologies as instruments of renewal in the teaching/learning process, analyze new technologies in the Brazilian educational context and bring to light the obstacles faced by teachers regarding the training and use of these new tools. technologies in their pedagogical work. When analyzing the advancement of new information and communication technologies and the way in which it has emerged in today's society and its direct influence on education, it is noted that through new methodologies adopted in the classroom, technological resources emerge that seek to improve the interface of teaching/learning, providing the teacher with methodologies that make the content more accessible and provide the

student with training in accordance with the needs of today's society. The main objective is to investigate how management can insert these new technologies into the world of education, evaluating through theoretical support the role of the teacher and their difficulties in this journey, the results achieved and how these practices occur through these new tools. technological. This is a qualitative study, which uses bibliographical research, based on current books, articles, theses and dissertations on the topic, reporting the main points of discussion and challenges encountered.

Keywords: Technology; Education; Management; Teacher.

INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia e o advento da internet neste século, em contraposição ao modelo industrial do século passado, a “matéria-prima” neste novo modelo de sociedade vigente passou a ser as informações produzidas, mediatizadas e veiculadas por tecnologias cada vez mais avançadas, que proporcionam facilidades e acesso rápido à comunicação e a novos serviços. Vivemos na era da sociedade da informação, desse modo, incorporados a esse novo formato de sociedade, a capacitação dos profissionais da atualidade ganha um papel relevante, passando a ser fundamental o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nos ambientes de aprendizagem (Koch, 2013).

Assim sendo, enfatiza-se a necessidade de estarmos conectados com os mais diversos tipos de tecnologia e seus recursos, adaptando-nos às necessidades que a sociedade da informação requer, e esse diferencial está totalmente ligado ao êxito e ao acesso às melhores condições de comunicação. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) referem-se a essa nova tecnologia, que alia a interação e comunicação em tempo real, ou seja, as redes digitais, internet e a televisão (Santos, 2010).

No ambiente escolar, as novas ferramentas têm promovido grande diferencial e até mesmo acesso à educação a lugares mais distantes e carentes, onde faltam recursos para implantar escolas regulares e de ensino superior, é onde já chegam as aulas na modalidade de Educação a Distância (EAD), já também incorporadas por faculdades regulares, o que permite diminuição do custo, tanto para instituições, como para alunos, sem perder a qualidade na transmissão dos conteúdos programáticos (Moran, 2000).

A proposta deste trabalho é apresentar um estudo qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica, sendo as principais fontes livros, teses, artigos e dissertações, os quais trazem conhecimentos sobre essas novas práticas que se inserem na educação através de recursos tecnológicos, e que estão tão

presentes na atualidade, propondo uma reflexão sobre o papel da gestão na busca de promover uma ampliação na qualidade do ensino e aprendizagem (Aretio *apud* Guarezi, 2009).

O uso pedagógico do computador e da internet em sala de aula enquanto veículo de conhecimento nos faz repensar a transformação do espaço/tempo educativo, um lugar de onde emergem atividades que articulem os conteúdos às ações e a apreensão do conhecimento. Essa nova tendência de conjugar educação e tecnologia no país ainda é pouco explorada, falta capacitação de professores para manejo com os recursos disponíveis, falta estrutura e incentivo por parte do governo, principalmente em algumas regiões, o que nos permitirá perceber como a desigualdade regional incide na realidade da escola, onde muitas vezes equipamentos deixam de ser utilizados, ou escolas que não possuem nenhum equipamento (Moraes, 2006).

Com isso, esta pesquisa, através da análise da problemática apresentada, em consoante o quadro teórico escolhido, investiga quais são essas tecnologias e quais os desafios enfrentados pelos gestores e docentes para inserir essas ferramentas no fazer pedagógico? Portanto, utilizou-se como objetivos dessa pesquisa: apontar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) enquanto instrumento de renovação e inovação no processo de ensino-aprendizagem; analisar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) no âmbito educacional brasileiro, e trazer a lume os obstáculos enfrentados pelos docentes quanto à capacitação e uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) em seu fazer pedagógico.

O estudo se mostra pertinente dado ao próprio curso, que trata sobre a ação pedagógica do gestor escolar frente a essas novas tecnologias, consequentemente, promover uma reflexão não apenas sobre a prática pedagógica, mas também sobre as ferramentas que visam facilitá-la. E, tomando a prática das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) é que esta pesquisa pode ser concebida, através do suporte que a internet dispõe o que vem coadunar com a ideia da relevância da tecnologia para a educação.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTICS), ENQUANTO INSTRUMENTO DE RENOVAÇÃO E INOVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Novas tecnologias surgem permitindo que as mensagens sejam transmitidas de maneira eletrônica e, consequentemente pelos meios de comunicação como a internet, de forma mais rápida. E com o surgimento das interfaces, é possível existir uma interligação entre a realidade e a virtualidade. “A era da pós-informação vai remover as barreiras da geografia. A vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar e em determinada hora” (Negroponte, 1995, p. 159). Estudos mais aprofundados desse novo espaço tecnológico leva a detectar que a sociedade muda porque seu modo de produção também sofre significativas alterações.

O âmbito escolar é mais que um espaço físico onde formamos futuros profissionais, é um lugar estabelecido no espaço/tempo de uma existência onde formamos cidadãos. Proporcionar uma educação de qualidade, mesmo em meio a tantos obstáculos, é o papel mais relevante da escola; o professor é o agente que mediará todo esse conhecimento dentro do âmbito escolar, com a ajuda do gestor o qual precisa estar vinculado a todas as práticas pedagógicas que podem facilitar o acesso ao aprendizado e alcançar ainda mais o aprendizado dos alunos, oportunizando as melhores condições futuras.

Concorda-se que:

Uma das principais características que difere a nossa sociedade atualmente é a crescente inovação tecnológica, as mudanças que estão ocorrendo exigem uma nova postura em relação à educação. Profissionais da Educação hoje têm um papel de ajudar a formar pessoas ativas, capazes de viver no mundo da imagem e transformação e que sejam sujeitos da construção do seu próprio conhecimento, utilizando a linguagem audiovisual como forma de desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de raciocinar (Koch, 2013, p. 13).

É nesse cenário que se percebe o espaço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), na forma em que atuam de maneira benéfica no processo de ensino-aprendizagem e possibilitam significativas alterações no que se refere as questões pedagógicas. Assim sendo, cada vez mais os ambientes educacionais utilizam-se dessas ferramentas no processo de obtenção do conhecimento. E para atender as novas exigências e necessidades dos alunos, o professor deve estar preparado, e, além disso, não só transmitir o conhecimento de forma mecânica e passiva, mas também transmitir em uma maior interação com os alunos e perceber que a troca de informações e conhecimento não é realizada de maneira unilateral.

Em vista desse cenário, o professor se encontra diante do desafio de cada vez mais desenvolver habilidades e competências. Dessa forma, é de extrema relevância não só conhecer as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), mas também saber utilizar uma didática adequada e diferenciada, e isso sem a ajuda do gestor se tornaria mais difícil.

Portanto, para refletir sobre a formação de um indivíduo crítico, autônomo, criativo e sujeito de sua própria aprendizagem na atualidade, o educando precisa ser formado de acordo com a realidade que se instaura, e para tanto, esse facilitador do conhecimento, que é o educador, precisa também sempre buscar novas atualizações, novos olhares sobre o seu exercício do fazer pedagógico, criar condições que esse acesso ao conhecimento seja estimulado em sala de aula, e não concorra com a tecnologia pois é unânime entre os educandos, mas se alie a ela, reforçando esse exercício e tornando a aula mais interessante e participativa (Gadotti, 1998).

[...] a gestão escolar tem a responsabilidade de atualizar-se e orientar professores e alunos para o uso consciente de tudo o que é oferecido, especialmente pela internet, redes sociais, entre outras. Pode-se considerar um dever da escola formar cidadãos autônomos e capazes de relacionar-se com o outro, valor que vem sido prejudicado pelos contatos virtuais (p. 17).

Nesse contexto, é necessário fomentar as discussões sobre quais recursos e como utilizar em sala de aula, não apenas como suporte no processo ensino-aprendizagem, mas como forma de estimular os alunos a participarem das aulas de forma interativa e construtiva. Partindo da premissa de que o aluno é sujeito de sua aprendizagem e os professores são apenas mediadores nesse processo, é necessário que se promovam essas discussões nas escolas, buscando alternativas para as dificuldades de se implantar e inserir a tecnologia em sala de aula, repensar quais ferramentas estão sendo desprezadas e como elas podem ser utilizadas em seu potencial, consolidando a apreensão do conhecimento. Adicionalmente, deverá ser incorporado o uso consciente dessas tecnologias, a fim de elucidar ao aluno os perigos que podem decorrer do seu uso indiscriminado (Moran, 2000).

Consoante ao que nos diz:

O uso pedagógico das mídias, nas escolas, como prática inovadora busca tornar mais dinâmico e contextualizado os conteúdos pedagógicos no processo ensino- aprendizagem, além de estimular docentes e educandos nesse processo, ficando a cargo do professor adequar os conteúdos à realidade

do aluno, para que a aprendizagem seja mais significativa. (Costa, 2014, p. 12).

As novas tecnologias que surgem diariamente estão colaborando na maioria das práticas pedagógicas e, consequentemente, estão trazendo significativas alterações tanto no papel do professor quanto no do aluno. Assim, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) são muito mais que uma ferramenta de interação, tornam-se mais aliadas aos professores e alunos para promover uma maior troca de conhecimentos no ciberespaço. Em vista disso, cabe tanto ao professor quanto aos alunos perceberem que é importante não só conhecer os mecanismos utilizados mas também atuar no espaço virtual priorizando a troca de informações que podem surgir de todas as partes.

De acordo com Belloni (2005), tais questionamentos sobre a atuação do professor e dos alunos são de suma importância, pois partindo do pressuposto que esse modelo possua significativas influências não somente no que diz respeito aos fundamentos teóricos, mas também no que está associado à organização do trabalho acadêmico, nas estratégias desenvolvidas e na elaboração do material pedagógico, no entanto, em vista do cenário educacional, é claramente perceptível que é de extrema necessidade o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), aliadas às novas metodologias de ensino.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTICS) NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O desenvolvimento científico e tecnológico no país desafia-nos a buscar caminhos alternativos na área da educação, especificamente para a aprendizagem das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), a capacitação profissional para uso das novas tecnologias, para a formação acadêmica ou mesmo no âmbito da educação continuada.

Recentemente, em 11 de janeiro de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.533/2023 no Brasil, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), visando incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. Seu objetivo é aprimorar não só o acesso da população brasileira aos recursos e ferramentas digitais como também as boas práticas no ambiente digital.

Composta por 4 eixos principais: inclusão digital; educação digital escolar; capacitação e especialização digital; e pesquisa e desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação. Essa lei deverá ser desenvolvida dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência

de cada órgão governamental envolvido, com o objetivo de promover competências digitais, através de estratégias definidas na normativa e implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados. (CAOP-Informa/2023)

A Lei nº 14.533/2023 também alterou, entre outras, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vetando o § 11 do art. 26 e modificando o art. 4º, que passou a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 4º (...)

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.”

Assim sendo, numa era em que tudo se volta para a tecnologia, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) estão inseridas em todas as atividades realizadas na contemporaneidade, desde as tarefas mais simples até as mais complexas, tudo remete às facilidades promovidas em nosso dia a dia. Portanto, a classe docente não pode estar fora desse contexto de realidade, pois são ferramentas importantes que configuram o novo modo de viver em sociedade, ainda que no ambiente escolar, em grande parte do Brasil mesmo com a lei em vigor, observa-se que há escassez, ou mesmo má utilização dessas ferramentas (Coll; Monereo, 2010).

Ainda segundo os autores:

Muitas escolas trabalham com computadores e internet, porém, outras buscam ainda aperfeiçoar suas aulas com aparelhos de DVD, enquanto há escolas sem o conhecimento e aperfeiçoamento de suas aulas por não terem acesso às novas

perspectivas da prática pedagógica por meio das mídias educacionais. (Coll; Monereo, p. 13)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prevê um conjunto de competências que são organizadas por áreas de conhecimento, e dentro dessa estrutura, é também articulada a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em que estão referidas essas competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principalmente no que tange o ensino médio: “Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (Brasil, 2018).

Nesse contexto, essas “novas tecnologias da comunicação e da informação” tornam oficial a necessidade de inserirmos as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), na prática pedagógica, ou seja, há uma constatação oficial de que é necessário incorporarmos metodologias que preparem os alunos para a realidade tecnológica da atualidade:

[...] as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, as informáticas, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (Brasil, 2018, p. 24).

Desse modo, é enfatizado que deve haver um movimento conjunto entre o governo, a escola e os profissionais da educação no sentido de conectar os processos e produtos tecnológicos ao seu sentido semiológico mais profundo, à proporção em que configurem soluções às dificuldades, necessidades, anseio e êxito dos alunos.

No mundo globalizado de hoje, não é possível pensar num sistema produtivo e atuante dentro de uma sociedade tecnológica não presente, assim como os efeitos e os impactos dessas tecnologias. Relegar esse conhecimento para segundo plano ou ignorá-lo é privar ao aluno que ele cresça, tornando-se capaz e autossuficiente dentro de uma realidade competitiva e tecnológica (Brasil, 2009).

O contexto em que essa realidade deve ser tratada na escola deve apontar, primariamente, para “as formas de seus usos e não os fins de sua criação” [PCN, p. 26]. A tarefa dessa Área de Ensino é, então, fazer com que o estudante possa comprehendê-

la também como sistema de comunicação, capaz de permitir a criação de um mundo social mais democrático, e entender os seus princípios não apenas para “promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins” (Brasil, 2009, p. 2).

Em suma, o desenvolvimento tecnológico está alicerçado com o desenvolvimento pessoal, profissional e social do indivíduo. Primar por essa evolução deve ser um processo natural dentro das instituições escolares. Dentro dessa mesma premissa, outra competência inserida nos PCNs é entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (Brasil, 2009).

OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELOS GESTORES QUANTO À CAPACITAÇÃO E USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTICS), NO AMBIENTE EDUCACIONAL

No intuito de integrar a tecnologia à educação, promovendo, assim, formas mais assertivas de aliar as inovações das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) à prática pedagógica, o professor tem sido desafiado a tornar-se um facilitador do processo educacional, e o gestor escolar nesse cenário chega para dirimir os obstáculos no fazer pedagógico do professor, reconstruindo ações didático/pedagógicas que alcancem a melhoria da capacitação do professor, assim, trazendo os alunos para dentro da realidade atual. Desse modo, a escola precisa estar em consonância com esse propósito, e reunir mais do que estrutura física e condições materiais para implantação da tecnologia, é necessário que seja um objetivo no sistema escolar a capacitação dos profissionais da educação (Coll; Monereo, 2010).

São notórias as dificuldades que muitas escolas enfrentam perante a essa nova tecnologia, no sentido de haver pouco investimento em equipar as escolas públicas com os recursos tecnológicos. Observam-se relatos que denunciam o descaso do governo quanto à distribuição de equipamentos, manutenção e formação de professores. As tecnologias no currículo precisam de prioridade e muito mais investimentos (Gomes, 2018).

A escassez e a precariedade, principalmente em escolas das periferias, são uma realidade, porém, em contraste a esse panorama, é preciso promover uma discussão sobre a implementação dos recursos disponíveis. Em relação a esse aspecto, alguns professores buscam alternativas para tentar dirimir as dificuldades, tentando inovar a metodologia em sala de aula, objetivando

instigar os alunos e tornar a aula mais atrativa (Gomes, 2018). O autor também enfatiza que: “esse avanço não é fácil e exige um esforço de coordenação e implementação de políticas públicas com recursos alocados e avaliação dos resultados da estratégia”.

O Brasil recebeu apenas 1,6% de todo o investimento privado no mundo, e sobre isso, Andrea Beer, diretora do BCG comenta:

O Brasil recebe menos investimento privado em tecnologias educacionais quando comparado a outros países devido a uma série de fatores como, por exemplo: a falta de maturidade do mercado de capital de risco, a dificuldade de acessar o potencial e mensurar resultados de algumas tecnologias e a carência de uma política de tecnologia educacional explícita.

Diante desse cenário, podemos perceber que a falta de compromisso efetivo com políticas de tecnologia educacional afeta diretamente o país, em toda a sua conjuntura. Mais do que as instituições escolares, mais do que os profissionais de educação, se não houver um compromisso do governo do país em promover estrutura, equipamentos e capacitação, continuaremos a enfrentar grandes desafios e dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Koch (2013), a construção do conhecimento está alicerçada na formação do corpo técnico pedagógico, ou seja, todos os profissionais da educação, que é o fator determinante da qualidade do exercício docente. Conforme a autora afirma (2014, p. 18): “a qualidade de um sistema de ensino e de uma escola está relacionada com a habilidade de seus profissionais e dirigentes”, portanto, embora se melhore o currículo formal ou se introduza técnicas inovadoras e metodologias atualizadas, se não houver, por parte dos gestores, um propósito de promover a formação continuada e permanente para todos os profissionais da educação, será em vão.

Para Rosa (2013):

Percebe-se que apesar dos professores que atuam no ensino superior possuírem uma formação especializada e conhecimentos específicos – engenheiros, matemáticos, químicos, dentre outros – e serem de forma geral ótimos professores, não são convededores da complexidade da educação. O desempenho didático pedagógico deixa a desejar, visto que a atuação do docente se estabelece no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (p. 216).

Em consonância: “Para atualizar e qualificar os processos educativos é necessário capacitar os professores, buscando conhecer e discutir formas de utilização de tecnologias no campo educacional” (Rosa, p. 19). Porém, além de capacitar esses profissionais, é preciso também que a escola possua estrutura e disponha de equipamentos tecnológicos, o que consiste em um grande problema de nossa realidade, e é aqui que a desigualdade regional incide.

Para Peña (s. d.):

Para que o professor passe de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias, bem como desenvolvido em ambientes virtuais, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente (Peña, s. d., p. 9).

Outro fator relevante, e já abordado anteriormente, é a falta de domínio por parte dos professores, além da falta de equipamentos e estrutura na escola, outro ponto proeminente é a falta de domínio com essas ferramentas, por consequência da falta de formação adequada do corpo docente. Tal fator exposto traz o papel do gestor como um facilitador importante na formação do corpo docente, buscando alternativas que venham colaborar para o conhecimento primeiro dos docentes para então chegar aos alunos um aprendizado de qualidade.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, que utiliza a pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos, teses e dissertações atuais sobre a temática, relatando os principais pontos de discussão e desafios encontrados.

Segundo Delgado:

As metodologias qualitativas de investigação oferecem possibilidades de estudar um fenômeno no seu contexto real, favorecem a utilização de diversas fontes de informação e a aplicação de mecanismos de triangulação e contraste que permitem fazer emergir interpretações e padrões de outro modo inacessíveis (Delgado, 2019, p. 81)

Através da pesquisa em tais fontes, o estudo se mostra pertinente dado ao próprio curso, que trata sobre a ação pedagógica do gestor escolar diante dessas novas tecnologias, consequentemente, promove uma reflexão não

apenas sobre a prática pedagógica, mas também sobre as ferramentas que visam facilitá-la.

DISCUSSÃO

A pesquisa baseia-se na apresentação de novas tecnologias que possam ser utilizadas dentro do âmbito educacional, visando a diminuição das dificuldades encontradas pelos alunos através da colaboração da gestão, fazendo com que com isso eles possam ter um motivo a mais em relação ao aprendizado em sala de aula.

Vale destacar que através da utilização das novas ferramentas tecnológicas de forma correta, observa-se que torna mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem, seja online através de computadores ou smartphones, desde que os docentes estejam preparados corretamente para acompanhar esse processo de aprendizagem. As aulas em sala de aula poderão ficar mais prazerosas com a utilização dessas novas ferramentas, fazendo com que os alunos ampliem o seu conhecimento e a satisfação em aprender coisas novas de forma diferenciada, e isso pode acarretar a diminuição da evasão escolar, fazendo com que os alunos fiquem cada vez mais interessados no aprendizado. Além de proporcionar uma comunicação mais rápida, clara e eficaz entre a escola e os pais.

Essas novas ferramentas tecnológicas podem abrir possibilidades de conhecimentos além da sala de aula convencional, com acessos à informação e promovendo a imersão na era digital, tornando os alunos pesquisadores em busca de cultura, fazendo com que se tornem cidadãos reflexivos e atuante na sociedade.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa apresentada foi um estudo das novas tecnologias no âmbito educacional, concluiu-se que diante de tantas novidades em relação à tecnologia, tem-se a necessidade de proporcionar cursos de reciclagem e aperfeiçoamento na prática pedagógica, visando a melhoria na qualidade do aprendizado dos alunos, assim como utiliza-la como forma de alternativa para construção do aprendizado dos alunos e sua utilização diversa na sala de aula. Após essa breve revisão bibliográfica acerca do tema em questão observou-se que as aulas em sala poderão ficar mais prazerosas com a utilização deste recurso.

Observou-se que a falta de recursos financeiros pode colocar obstáculos para a realização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) nas escolas, sendo o governo de fundamental relevância para que

sejam cumpridas essas metas em relação à inserção dos alunos no meio tecnológico, e assim fazer o que a lei propõe. As ferramentas tecnológicas facilitam a procura por novos conhecimentos, bem como as adaptações de outros sistemas de comunicações visando à melhoria e transferência de modo simples e acessível durante a prática.

Em suma, evidenciou-se que cabe ao professor a melhor utilização desses recursos visando o interesse da classe, afim que os alunos explorem além da sala de aula, estando ele sempre aberto para mudanças, facilitando o ensino-aprendizado. Portanto, fica evidente que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) são importantes não somente em sala de aula, mas no dia a dia daqueles que buscam a melhoria de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARETIO, L. G. EDUCACIÓN A DISTÂNCIA HOY. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTÂNCIA, 1994. IN: GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA SEM SEGREDOS. CURITIBA: IBPEX, 2009.
- BELLONI, MARIA LUIZA. O QUE É MÍDIA-EDUCAÇÃO. 2. ED. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2005. (COLEÇÃO POLÉMICA DO NOSSO TEMPO, 78).
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS V.2: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. BRASÍLIA, 2018.
- BRASÍLIA: MEC, 2009. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
- COLL, CÉSAR; MONEREO, CHARLES (ORG.). PSICOLOGIA DE EDUCAÇÃO VIRTUAL: ENSINAR E APRENDER COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. PORTO ALEGRE, RS: ARTMED, 2010.
- COSTA, S.M. A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. 2014.
- DELGADO, PAULO. O ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: DO DESENHO À APLICAÇÃO. REVISTA INTERAÇÃO, V. 10, N. 1, P. 81-90, 2019
- GADOTTI, MoACIR. EDUCAÇÃO E PODER – INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA DO CONFLITO. 11. ED. SÃO PAULO: CORTES, 1998.
- GOMES, ERASMO J. TECNOLOGIA DIGITAL: BRASIL AVANÇA, MAS DEVE INVESTIR EM EDUCAÇÃO. REVISTA ELETRÔNICA DA USP. 2018. DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://JORNAL.USP.BR/ATUALIDADES/TECNOLOGIA-DIGITAL-BRASILAVANCA-MAS-DEVE-INVESTIR-EM-EDUCACAO/](https://JORNAL.USP.BR/ATUALIDADES/TECNOLOGIA-DIGITAL-BRASILAVANCA-MAS-DEVE-INVESTIR-EM-EDUCACAO/). ACESSO EM: 15/11/2023 ÀS 16:00H.

KOCH, MARLENE Z. **AS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.** SARANDI – RS, 2013. MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO. DISPONÍVEL: [HTTPS://REPOSITORIO.UFSM.BR/BITSTREAM/HANDLE/1/498/KOCH_MARLENE_ZIMMERMANN.PDF?SEQUENCE=1](https://REPOSITORIO.UFSM.BR/BITSTREAM/HANDLE/1/498/KOCH_MARLENE_ZIMMERMANN.PDF?SEQUENCE=1). ACESSO: 15/11/2023 ÀS 19:00H.

MORAM, J. M. **O QUE É EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.** UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. DISPONÍVEL EM [HTTP://WWW.ECA.USP.BR/MORAN/DIST.HTM](http://WWW.ECA.USP.BR/MORAN/DIST.HTM) ACESSADO EM: 15/11/2023 ÀS 19:30H.

MORAN, JOSÉ MANUEL ET AL. **NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS.** 6 ED. CAMPINAS; PAPIRUS, 2000.

MORAES, MARIA CÂNDIDA. **O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE.** 12 ED. SÃO PAULO: PAPIRUS. 2006. DISPONÍVEL EM [HTTP://WWW.UB.EDU/SENTIPENSAR/PDF/CANDIDA/PARADIGMA_EMERGENTE.PDF](http://WWW.UB.EDU/SENTIPENSAR/PDF/CANDIDA/PARADIGMA_EMERGENTE.PDF) COM ACESSO EM: 15/11/2023 ÀS 15:00H.

NEGROPONTE, NICHOLAS. **A VIDA DIGITAL.** RIO DE JANEIRO, COMPANHIAS DAS LETRAS, 1995.

PEÑA, MARIA DE LOS DOLORES JIMENES. **AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIRTUAL: O DESAFIO AS PRÁTICAS DOCENTES.** S/D.

ROSA, ROSEMAR. **TRABALHO DOCENTE: DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES NO USO DAS TECNOLOGIAS.** REVISTA ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. V. 1, P. 214-227, 2013. UBERABA, MG. DISPONÍVEL EM: [HTTP://REVISTAS.UNIUBE.BR/INDEX.PHP/ANAIIS/ARTICLE/VIEWFILE/710/1007](http://REVISTAS.UNIUBE.BR/INDEX.PHP/ANAIIS/ARTICLE/VIEWFILE/710/1007). ACESSO EM: 15/11/2023 ÀS 15:20H.

SANTOS, EDMÉA; ALVES, LYNN. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS.** RIO DE JANEIRO: E-PAPERS, 2010

SITES:

[HTTPS://SITE.MPPR.MP.BR/EDITORIA/CAOP-INFORMA/](https://SITE.MPPR.MP.BR/EDITORIA/CAOP-INFORMA/) ACESSO EM: QUARTA-FEIRA, 15 DE NOVEMBRO DE 2023/14:18

[HTTPS://WWW.CONJUR.COM.BR/2023-ABR-04/DIREITO-DIGITAL-POLITICA-NACIONAL-EDUCACAO-DIGITAL-BRASIL-IMPRESSOES/#:~:TEXT=RECENTEMENTE%2C%20EM%2011%20DE%20JANEIRO,BOAS%20PR%C3%A1TICAS%20NO%20AMBIENTE%20DIGITAL./](https://WWW.CONJUR.COM.BR/2023-ABR-04/DIREITO-DIGITAL-POLITICA-NACIONAL-EDUCACAO-DIGITAL-BRASIL-IMPRESSOES/#:~:TEXT=RECENTEMENTE%2C%20EM%2011%20DE%20JANEIRO,BOAS%20PR%C3%A1TICAS%20NO%20AMBIENTE%20DIGITAL./) ACESSO EM: QUARTA-FEIRA, 15 DE NOVEMBRO DE 2023/14:00

[HTTP://WWW.BROADCAST.COM.BR/CADERNOS/RELEASES/?ID=ZXRMWHM1NWNQBXVXEK1CbjJxc2NKUT09.](http://WWW.BROADCAST.COM.BR/CADERNOS/RELEASES/?ID=ZXRMWHM1NWNQBXVXEK1CbjJxc2NKUT09.) / ACESSO EM: QUARTA-FEIRA, 15 DE NOVEMBRO DE 2023/16:33

ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

um estudo de caso na Escola Municipal Indígena Aicüna I, Tabatinga-AM

Rosalina Davila Larrondo

Graduada em Geografia (UEA/CESTB); Pós-Graduada em Ensino de Geografia, História e Sustentabilidade (FAVENI)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9079-8070>

<https://lattes.cnpq.br/0732243974302806>

E-mail: larrondorosalina@gmail.com

Máximo Alfonso Rodrigues Billacrês

Licenciado em Geografia e Doutor em Biotecnologia; Professor Adjunto (UEA); Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (UEA/CESTB)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8204-620X>

<http://lattes.cnpq.br/3032801974162523>

E-mail: billacres@gmail.com

Resumo: O artigo examina a Escola Municipal Indígena Aicüna I, escola Ticuna, em Tabatinga-AM, focando na infraestrutura, materiais pedagógicos e desafios interculturais. A pesquisa qualitativa, com entrevistas e observações, revela as dificuldades dos alunos e professores na comunicação intercultural. O estudo destaca a importância do conhecimento das realidades educacionais indígenas e o papel da escola na preservação cultural. As mudanças na infraestrutura e materiais pedagógicos são ressaltadas como fundamentais para o progresso educacional, respeitando as especificidades culturais e linguísticas da comunidade indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Escola Indígena Aicüna I; Comunidade de Nova Extrema-Tabatinga.

Abstract: The article examines the Municipal Indigenous School Aicüna I, Ticuna school, in Tabatinga-AM, focusing on infrastructure, teaching materials and intercultural challenges. Qualitative research, with interviews and observations, reveals the difficulties faced by students and teachers in intercultural communication. The study highlights the importance of knowing indigenous educational realities and the role of schools in cultural preservation. Changes in infrastructure and teaching materials are highlighted as fundamental for educational progress, respecting the cultural and linguistic specificities of the indigenous community.

Keywords: Indigenous School Education; Aicüna Indigenous School I; Nova Extrema-Tabatinga Community.

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena representa uma modalidade de educação básica implementada e aplicada em áreas designadas como zonas rurais indígenas. Essa forma de educação é diferenciada daquela encontrada em áreas urbanas, uma vez que os membros das comunidades rurais mantêm uma conexão estreita com a terra e a natureza ao seu redor, buscando sustentar suas famílias por meio da agricultura, pesca, caça e coleta de recursos da floresta. Portanto, a educação destinada a essas populações deve estar comprometida em atender à diversidade e às particularidades presentes em seu contexto geográfico.

A educação indígena apresenta-se profundamente ligada aos projetos societários de cada povo. Nela interfere a questão da sustentabilidade, do território, da gestão territorial, da autonomia. Diferentemente de outros tipos de educação, a educação indígena só pode ser levada a cabo de maneira autônoma. Não são apenas os professores que transmitem conhecimento, os conhecimentos são transmitidos por tuxauas, por caciques, por sábios indígenas. (Agudelos, 2015, p. 3). As escolas indígenas devem se adaptar às realidades socioculturais e sociolinguísticas dos alunos, proporcionando uma educação que contemple a diversidade dos discentes, ou seja, não desmerecendo os saberes e conhecimentos de cada povo indígena.

Partindo dessa compreensão da educação escolar indígena, este trabalho buscou adentrar no contexto educacional voltado para o povo indígena da etnia Ticuna. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi garantido legalmente o "direito à diferença" para esses povos. Embora muitos direitos importantes tenham sido conquistados, é fundamental destacar, para este trabalho, o direito à diferença, que põe fim à política assimilaçãoista do Estado. Isso garante legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito a uma educação específica e diferenciada, reconhecendo o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 231 e Art. 210, § 2º, Brasil, 1988 *apud* Medeiros, 2012, p. 2).

A educação em áreas indígenas deve ser sensível às particularidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades, buscando promover uma educação intercultural que respeite e valorize os saberes tradicionais e as necessidades específicas dessas populações, reconhecendo a importância de uma abordagem educacional que respeite a diversidade cultural e promova a inclusão social dessas comunidades.

O objetivo geral é demonstrar a situação da Educação Escolar Indígena referente à Escola Municipal Indígena Aicüna I, na Comunidade de Nova Extrema, tendo como objetivos específicos: evidenciar o processo de ensino e aprendizagem, na Escola Municipal Indígena Aicüna I, identificar como é realizada a educação comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada para os alunos indígenas da etnia Ticuna e descrever as dificuldades enfrentadas pelos educandos e educadores da Instituição.

DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

As políticas educacionais dominantes até a década de 1980, conceberam os indígenas como incapacitados (tutelados ao Estado) ou como objeto de catequese e de instrução. Esse quadro mudou substancialmente desde a década de 1980, quando inúmeros movimentos e organizações sociais ganham visibilidade, denunciando relações de dominação, formulando propostas alternativas e assumindo identidades que foram negadas historicamente. (Ferreira; Silva, 2013, p. 2). O povo indígena, desde o período da colonização, sempre foi visto como selvagem e atrasado, mas no decorrer de suas lutas travadas conquistou os seus direitos de acesso à educação básica.

A história das lutas dos povos indígenas pelo desenvolvimento de suas culturas, pelo espaço e possibilidades de continuidade de suas expressões, através da reiteração de seus rituais, da transmissão — por meios diversos — de valores e costumes para as novas gerações, por garantir o espaço-tempo para suas manifestações culturais que se vinculam aos ciclos da natureza e aos momentos singulares da vida humana, sem dúvida, se configura desde os primeiros contatos com os europeus (Ferreira; Silva, 2013, p. 6).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDB, artigo 78, 1996).

A escola é a instituição base para que se possa conquistar esses objetivos, pois é através desta que se transmite o conhecimento e se prepara os alunos indígenas para a integração da sociedade atual. Sendo a principal aliada para a manutenção da existência dos distintos grupos culturais e comunidades indígenas. Assim, fica explícito que o sistema de ensino da União tem colaboração e assistências de agências federais como a Fundação Nacional do Índio FUNAI.

No Artigo 79, a LDB estabelece que:

- A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDB, artigo 79, 1996).

A União é responsável por financiar a oferta de cursos e programas como, por exemplo, de licenciatura intercultural, para proporcionar a formação de professores indígenas e que eles possam realizar pesquisas acadêmicas em sua própria comunidade indígena, assim, fortalecendo os saberes e conhecimentos de sua comunidade indígena.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento fundamental para orientar e dar direção a todos os docentes que lecionam em comunidades indígenas, eles precisam se apropriar dessa riqueza de conhecimentos e orientações curriculares para que possam estar fundamentando sua atuação em sala de aula. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como processo sempre em construção se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última (RCNEI, 1998, p. 33). Então para

que se haja a criação do Projeto Político Pedagógico Indígena das Escolas indígenas, se faz necessária a interação entre o poder público, família, comunidade, lideranças e a escola. Nesse contexto, é fundamental a participação dos membros envolvidos, tendo como papel político, social, cultural e educacional, unidos para uma melhor elaboração do PPPI.

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI, 1998, p. 34). Desse modo, a educação escolar indígena deve ser pensada de acordo com cada povo, não se pensando em uma educação indígena única, pois existem muitos povos indígenas de etnias diferentes (multietnicidade).

Dentre os diversos modelos de educação que nortearam a educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI (1998, p. 24), destaca que “ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (RCNEI, 1998, p. 24 *apud* Soares; Ramos; Ferst; Silva, 2021, p. 7).

Dessa forma, Medeiros (2012) explica os itens citados, sendo assim:

Comunitária porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar; Intercultural pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências sócio-culturais, linguísticas e históricas diferentes; Bilíngüe visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura; Específica e diferenciada porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola. (Medeiros, 2012, p. 3).

O professor que exerce seu trabalho nas escolas indígenas deve buscar analisar e entender a cultura do povo indígena de acordo com sua etnia e

especificidades, isso só é possível se o mesmo dialogar com os alunos, as famílias, os líderes e com a própria comunidade em si, através dessa metodologia o mesmo estará contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem, conhecendo, assim, a realidade concreta dos seus alunos. A partir dessa concepção, tem-se em vista que a educação possui o poder de construir e reconstruir, manter o que deve ser mantido e reestruturar aquilo que precisa ser modificado.

O conceito da Geografia a ser utilizado para que se possa entender a realidade que se pretende investigar é o espaço geográfico. No conceito de espaço geográfico está implícita a ideia de articulação entre natureza e sociedade. Na busca dessa articulação, a Geografia tem que trabalhar, de um lado, com os elementos e atributos naturais, procurando não só os descrever, mas entender as interações existentes entre eles; e de outro, verificar a maneira pela qual a sociedade está administrando e interferindo nos sistemas naturais. Para perceber a ação da sociedade, é necessário adentrar em sua estrutura social, procurando apreender o seu modo de produção e as relações socioeconômicas vigentes (Giometti; Pitton; Ortigoza; 2012, p. 34).

METODOLOGIA

A elaboração deste trabalho se deu através da Pesquisa descritiva que segundo Prodanov e Freitas (2013) “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

O método utilizado foi o dialético, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013) “Na dialética proposta por Hegel, as contradições transcendem-se, dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. Empregado em pesquisa qualitativa, é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 34).

ANÁLISE DE DADOS

O trabalho se deu primeiramente através das coletas de dados e informações, sendo obtidas na Escola Indígena Aicüna I, sendo realizada uma entrevista com o Gestor, a Pedagoga e alguns professores da Instituição,

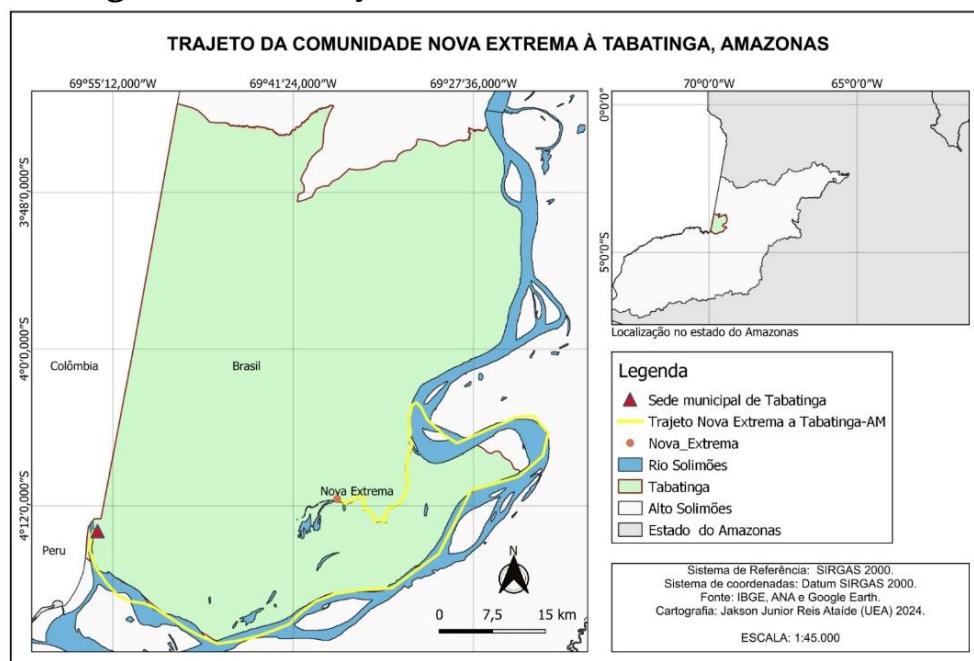
sendo aplicado o questionário relacionado ao diagnóstico escolar (realidade da escola-campo) e entre outros aspectos. Para a aquisição dos dados utilizou-se um transporte fluvial tipo canoa com motor rabetas, o caderno de anotações, a gravação de áudios da entrevista, um mapa das comunidades indígenas do município de Tabatinga, imagem de satélite do Google Earth, fotos da comunidade, levantamento bibliográfico através de pesquisas da internet e artigos científicos.

Utilizou-se algumas informações do histórico da comunidade, sendo que o histórico foi elaborado pelos próprios líderes locais e registrado no cartório, desse modo, está um pouco ambíguo devido à mistura de línguas. Em relação ao histórico escolar as informações foram cedidas pela gestão da escola Aicüna I. Pode-se ressaltar que o nome “Aicüna” é de grande importância e significado para essa sociedade, pois é o nome de uma indígena guerreira, que é tida como uma deusa, sendo citada em livros de história de origem dessa etnia.

Descrição do Trajeto

A comunidade Indígena Nova Extrema está localizada no município de Tabatinga-AM (Figura 1), dentro do Igarapé Tacana V, afluente à margem esquerda do rio Solimões, possuindo como nascente o Igarapé do Urumutum, tendo aproximadamente 473 habitantes, possuindo 70 famílias e 62 casas.

Figura 1: Localização da Comunidade Nova Extrema



Fonte: IBGE, ANA e Google Earth, 2020

Ao todo são 9 comunidades que fazem parte do pólo de nova Extrema, sendo elas: comunidade de Água Limpa, comunidade Estrela da Paz, comunidade Novo Cruzador, comunidade Monte Sinai, comunidade Terra Prometida, comunidade Santa Rosa, comunidade Pena Preta, comunidade Nova Jerusalém e comunidade Nossa Senhora Aparecida.

DISCUSSÃO

Na questão da etnia, da cultura, da língua e da construção da educação, a primeira voz a ser ouvida é a da comunidade, sendo primordial que o povo escolha todo o processo de ensino e aprendizagem. A escola indígena é diferente da educação indígena, pois a primeira utiliza e abrange a mistura do conhecimento científico com o conhecimento do índio, e a segunda compreende todos os valores que os educandos aprendem dentro de casa.

HISTÓRICO E REGISTRO DA COMUNIDADE

A Comunidade Indígena Nova Extrema, fundada no dia 03 de abril de 1983, numa segunda-feira, às (7h) sete horas da manhã, com (4) quatro pais de famílias que são: (1^a) família: Alfredo Amadeu Gaspar e dona Juvita Amadeu Pereira; (2^a) família: Florentino Pereira Gaspar e dona Elísia José Essílio; (3^a) família: Jurandin Mestancio Caisara e dona Jujuca Pereira Gaspar; (4^a) família: Alfonso Martins Firmino e dona Alda do Carmo Pereira.

A figura 2 abaixo demonstra a comunidade de Nova Extrema, nota-se através da imagem de satélite que a comunidade está situada às margens do Igarapé e que na frente dela se tem um Igapó, onde os moradores costumam caçar, pescar e tomar banho.

Figura 2: Comunidade Nova Extrema



Fonte: Google Earth, 2020.

As famílias citadas acima são os fundadores da comunidade indígena “Nova Extrema”. Os habitantes fazem parte da congregação católica, Ordem Cruzada Católica Apostólica Evangélica (O. C. C. A. E.). Antes de a comunidade ser denominada de Nova Extrema era chamada de Sacambu.

DADOS GERAIS DA ESCOLA

Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Tabatinga - Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Amparo Legal (Ato de criação ou Resolução): Lei nº 345 de 22 de março de 2000

Nome da Instituição de Ensino/Escola: Escola Municipal Indígena Aicüna I

Endereço (físico, eletrônico): Comunidade Indígena Nova Extrema no Igarapé do Tacana V

Etapa e Modalidades de Ensino da Educação Básica: Educação Infantil (creche I, II, III; pré I, II,); Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º) ensino médio por Mediação Tecnológica.

A escola possui um total de aproximadamente 275 alunos, tendo como horário, no turno matutino das 7h às 11h, no turno vespertino das 13h às 17h e no turno noturno das 18h às 22h.

Na administração escolar o diretor foi nomeado, existente o coordenador de turno e o coordenador para sucesso do aluno, no ano de 2019 o diretor da instituição era o Sr. E. F. V. e a coordenadora pedagógica era a Prof. G. F. B., sendo que no ano de 2023 continuaram exercendo suas funções. São atendidas entre 15 a 35 alunos em cada sala de aula. No presente momento a escola conta com 01 gestor, 01 apoio pedagógico, 02 auxiliares administrativos, 03 vigias, 02 porteiros 06 serviços gerais, 02 merendeiras, 02 monitores e 09 professores, sendo 02 efetivos e 07 que entraram pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), possuindo 2 graduados e 7 pós-graduados, além disso, para completar a carga horária os professores ministram aulas de outras disciplinas, tendo como carga horária mínima de 20 horas e máxima de 40 horas semanais. Ela atende no turno matutino a educação infantil (creche I; II; pré I) e o ensino fundamental I (1º ao 4º ano), com um total de 105 discentes. No período vespertino funciona o ensino fundamental I (creche III; pré II), ensino fundamental I (5º ano) e o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), que correspondem 170 discentes devidamente matriculados.

Observe as tabelas 1 e 2 os docentes do turno matutino e vespertino abaixo:

Tabela 1: Quadro Docente Matutino

| Nº | NOOME | TURMA | TURNO | FORMAÇÃO | SITUAÇÃO |
|----|----------|-----------|----------|------------|----------|
| 1º | J. C. S. | 1º ano | Matutino | Matemática | contrato |
| 2º | J. C. F. | Creche II | Matutino | Pedagogia | contrato |
| 3º | L. P. G. | 4º ano | Matutino | Biologia | contrato |
| 4º | M. S. P. | 3º ano | Matutino | Letras | contrato |
| 5º | M. S. S. | Creche I | Matutino | Geografia | contrato |
| 6º | R. F. R. | Pré I | Matutino | Pedagogia | contrato |
| 7º | S. A. F. | 2º ano | Matutino | Geografia | contrato |

Fonte: Escola Municipal Indígena Aicüna I, 2023.

Tabela 2: Quadro Docente Vespertino

| Nº | NOOME | TURMA | TURNO | FORMAÇÃO | SITUAÇÃO |
|----|----------|------------|------------|-----------------------|----------|
| 1º | D. D. | 6º ao 9º | Vespertino | Ensino médio completo | efetivo |
| 2º | J. C. S. | 6º ao 9º | Vespertino | matemática | contrato |
| 3º | J. C. F. | Cheche III | Vespertino | Pedagogia | contrato |
| 4º | L. V. G. | 5º ano | Vespertino | Pedagogia | efetivo |
| 5º | L. G. | 6º ao 9º | Vespertino | Biologia | contrato |
| 6º | M. S. P. | 6º ao 9º | Vespertino | Letras | contrato |
| 7º | M. S. S. | 6º ao 9º | Vespertino | Geografia | contrato |
| 8º | R. F. R. | Pré II | Vespertino | Pedagogia | contrato |
| 9º | S. A. F. | 6º ao 9º | Vespertino | Geografia | contrato |

Fonte: Escola Municipal Indígena Aicüna I, 2023.

Os educandos da instituição possuem uma faixa etária entre 1 ano a 45 anos de idade, o critério de organização das classes é realizado pela faixa etária. O projeto político pedagógico está em andamento, visto que a escola avalia seu desempenho, a atualização e qualificação dos professores são realizadas anualmente, as reuniões pedagógicas ocorrem frequentemente, o conselho de classe e o conselho escolar é bimestral, e existem visitas nas casas dos alunos por parte dos professores, o planejamento escolar é bimestral, o professor participa do planejamento escolar, o plano de ensino é exigido e apresentado por área e por disciplinas.

A Escola atualmente participa do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que possui um conselho com 13 membros, e já foi contemplada e com o dinheiro que recebeu poderá comprar vários objetos como: computador, impressora, panelas, caixa de som, microfones e entre outros materiais pedagógicos. Esse programa tem sido de suma importância para a escola, pois através desse recurso foram comprados vários itens para a instituição. E com o Programa Educação e família, este tem aproximado mais os familiares da escola, pois sempre que acontecem as ações os pais e alunos estão sempre presentes para atentarem às palestras que são ministradas, assim, eles podem participar da vida escolar de seus filhos.

HISTÓRICO ESCOLAR

A primeira Escola da Comunidade era de nome SABATINA, com a estrutura de Paxiuba e sua cobertura era de palha de Caranã, durou apenas (6) seis meses, mudando de nome para Escola Futuro e tendo como primeiro professor o senhor Florentino Pereira Gaspar, com o total de (26) vinte e seis alunos. No ano 2000 foi construída a Escola Municipal Indígena Aicüna I. Com a estrutura de madeira contendo (3) três salas de aula e (1) secretaria, e foi inaugurada no dia 31 de março de 2000, trabalhando de 1^a a 4^a série do 1º grau do Ensino Fundamental. No ano de 2006 teve sua reforma e ampliação com a construção de mais (2) duas salas de aulas, onde passou a ministrar aulas de 5^a a 8^a série, para suprir a necessidade dos alunos. Na figura 3 abaixo demonstra a escola que era utilizada no ano de 2000 até o mês de maio de 2021.

Figura 3: Escola Municipal Indígena Aicüna I no ano de 2019



Fonte: Os autores, 2019.

Em relação a infraestrutura, um novo prédio foi construído para o funcionamento da escola, sendo inaugurado recentemente no dia 10 de junho do ano de 2021, e atende as necessidades dos mesmos, possui 7 salas de aula, não possui salas com ambientes especiais como biblioteca, auditório, laboratório de ciência e de informática, não possui área de recreação e esportes, possui quatro banheiros, um refeitório, uma sala do professor, uma secretaria, três corredores, uma cozinha e um deposito. Mobiliária de sala de aula como carteiras e mesa do professor suficiente, possui equipamentos ou recursos didáticos como computador, impressora, aparelho de som, datashow, possui 2 antenas com acesso à internet e materiais pedagógicos lúdicos. Demostrado abaixo na figura 4:

Figura 4: Escola Municipal Indígena Aicüna I atualmente



Fonte: Escola Municipal Indígena Aicüna I, 2021.

A referida escola funciona como polo das demais escolas situadas em outras comunidades: Escola Municipal Indígena DEREGUNE, Escola Municipal Indígena TOE'NE, Escola Municipal Indígena MO'E, Escola Municipal Indígena MAREPÜ, Escola Municipal Indígena PUCÜRACÜ, Escola Municipal Indígena Bom Futuro, Escola Municipal Indígena São José I, Escola Municipal Indígena ITANÜCÜ, Escola Municipal Indígena DENETÜ WIMEPÜ.

No turno noturno a escola é cedida para a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), onde funcionam as turmas da mediação tecnológica do ensino médio, sendo que o tecnológico funciona como anexo da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (GM3).

Por meio dessas estruturas a escola pretende atender os seguintes objetivos: desenvolver um processo educacional sólido, a fim de promover a aprendizagem dos educandos, incentivar a família a fazer parte da vida escolar do aluno, preparar os educandos de maneira que sejam capazes de desenvolver-se em todos os aspectos, além do mais para formação de um indivíduo consciente de seus direitos e deveres perante a sociedade. Estimular metodologias inovadoras que proporcionem ao professor desenvolver métodos que ajude o aluno dentro do processo de ensino aprendizagem, cumprindo, dessa forma, o calendário escolar, como demonstrado na tabela 3, o início das atividades escolares no ano de 2023:

Tabela 3: Calendário de Atividades Escolar

| MÊS | DIA | ATIVIDADES |
|-----------|-------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Fevereiro | 06/02/2023 | Início do ano escolar |
| | 07/02/2023 | Entrega do plano de ação e calendário na CEI |
| | 07/02/2023 | Reunião com gestores e apoios pedagógicos |
| | 08/02/2023 | Apresentação dos professores na comunidade |
| | 09/02/2023 | Início do 1º Bimestre |
| | 09/02/2023 a 26/04/2023 | Período de Diagnóstico |
| | 28/02/2023 | Reunião com gestores e apoios pedagógicos |
| Março | 08/03/2023 | Primeira Avaliação do 1º Bimestre |
| | 17/03/2023 | planejamento pedagógico |
| | 27/03/2023 | Segunda Avaliação do 1º Bimestre |
| | 29/03/2023 | Orientação Pedagógica (SAEB) |
| Abril | 10/04/2023 | Comemoração da páscoa com os alunos da educação infantil |
| | 19/04/2023 | Comemoração do dia dos povos indígenas |
| | 20/04/2023 | Terceira Avaliação do 1º Bimestre |
| | 21/04/2023 | Feriado/Tiradentes |
| | 25/04/2023 | Encerramento do período do Diagnóstico e entrega de Notas |

| | | |
|-----------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| | 26/04/2023 | Término do 1º Bimestre e Reunião com os pais |
| | 27/04/2023 | Início do 2º Bimestre |
| | 28/04/2023 | Reunião de Gestores e responsáveis de escolas indígenas |
| Maio | 01/05/2023 | Feriado/Dia do Trabalhador |
| | 02/05/2023 | Entrega das notas do 1º bimestre na coordenação |
| | 10/05/2023 | Planejamento Pedagógico referente ao (PPPI) |
| | 16/05/2023 | Comemoração do dia das Mães |
| | 19/05/2023 | Primeira Avaliação do 2º Bimestre |
| | 22/05/2023 | Planejamento pedagógico |
| Junho | 08/06/2023 | Feriado/Corpus Christi |
| | 13/06/2023 | Segunda avaliação do 2º bimestre |
| | 27/06/2023 | Visita do Secretário de Educação na Escola |
| Julho | 03/07/2023 a 07/07/2023 | Recesso Escolar |
| | 10/07/2023 | Terceira Avaliação do 2º bimestre |
| | 14/07/2023 | Término do 2º Bimestre |
| | 17/07/2023 | Início do 3º Bimestre |
| | 18/07/2023 | Reunião com os pais |
| | 19/07/2023 a 21/07/2023 | Jornada Pedagógica com a equipe da coordenação no polo de Nova Extrema |
| | 24/07/2023 | Planejamento pedagógico |
| Agosto | 02/08/2023 | Entrega das notas do 2º bimestre na coordenação |
| | 08/08/2023 | Primeira Avaliação do 3º bimestre |
| | 10/08/2023 | Comemoração do dia dos pais |
| | 11/08/2023 | Comemoração dia dos estudantes |
| | 18/08/2023 | Reunião com os pais para falar sobre o desfile |
| | 29/08/2023 | Segunda Avaliação do 3º bimestre |
| Setembro | 04/09/2023 | Organização do desfile |
| | 05/09/2023 | Feriado/Dia do Amazonas |
| | 07/09/2023 | Desfile Cívico/Independência do Brasil |
| | 22/09/2023 | Terceira avaliação do 3º bimestre |
| | 28/09/2023 | Término do 3º Bimestre |
| Outubro | 02/10/2023 | Início do 4º bimestre |
| | 03/10/2023 | Entrega das notas do 3º bimestre na coordenação |
| | 05/10/2023 | Reunião com os pais |
| | 11/10/2023 | Entrega de notas do 3º bimestre na CEI |
| | 13/10/2023 | Comemoração dia das crianças |
| | 24/10/2023 | Aplicação da avaliação do SAEB |
| | 25/10/2023 | Primeira Avaliação do 4º bimestre |
| Novembro | 02/11/2023 | Feriado/Finados |
| | 15/11/2023 | Feriado/Proclamação da República |
| | 16/11/2023 | Segunda Avaliação do 4º bimestre |

| | | |
|----------|------------|----------------------------------------------------------------------|
| | 20/11/2023 | Dia da consciência negra |
| | 30/11/2023 | Reunião com gestores e apoios pedagógicos na CEI (PPPI) |
| Dezembro | 11/12/2023 | Terceira avaliação do 4º bimestre |
| | 12/12/2023 | Recuperação |
| | 15/12/2023 | Término do 4º Bimestre |
| | 17/12/2023 | Formatura e confraternização dos alunos e funcionários da comunidade |
| | 18/12/2023 | Reunião e conselho de classe |
| | 19/12/2023 | Entrega das notas finais na coordenação |
| | 20/12/2023 | Término do ano Escolar |

Fonte: Escola Municipal Indígena Aicüna I, 2023.

CALENDÁRIO DE LIBERAÇÃO DE PROFESSORES PARA PAGAMENTO

O calendário de liberação de professores para pagamento foi estipulado pela Coordenação de Educação Indígena, uma maneira de garantir o comprometimento do professor com seu trabalho. Assim, fica designado a data de saída do profissional da comunidade e o seu retorno na medida em que for receber sua remuneração, visto que ele terá um dia útil para resolver algum caso se necessário, nas agencias ou em algum setor que somente funciona em dias úteis. Assim demostrado na tabela 4:

Tabela 4: Liberação dos professores para pagamento

| MÊS | SAIDA | RETORNO |
|----------|------------|------------|
| MARÇO | 29/03/2023 | 02/04/2023 |
| ABRIL | 27/04/2023 | 02/05/2023 |
| MAIO | 24/05/2023 | 28/05/2023 |
| JUNHO | 29/06/2023 | 09/07/2023 |
| JULHO | 27/07/2023 | 31/07/2023 |
| AGOSTO | 26/08/2023 | 31/08/2023 |
| SETEMBRO | 28/09/2023 | 01/10/2023 |
| OUTUBRO | 27/10/2023 | 31/10/2023 |
| NOVEMBRO | 29/11/2023 | 03/12/2023 |

Fonte: Escola Municipal Indígena Aicüna I, 2023.

ÍNDICES DE DESEMPENHO

No ano de 2022, a escola obteve um desempenho de 99% de aprovação, os transferidos foram poucos e 1% de desistência, evasão 1%. No ano de 2023, a instituição se empenhou bastante para alcançar um bom rendimento escolar, a escola polo junto com as demais escolas adjacentes desenvolveram

formas lúdicas de ensinar e transmitir o conhecimento aos alunos, através de leituras e narrativas sobre o seu contexto histórico, fábulas, lendas etc.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os alunos, passam por um logo processo de formação, que acontecem desde a educação formal, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, Matemática e Conhecimentos Tradicionais, Ciência e Saberes Indígenas, História e Historiografia Indígena, Artes, Cultura e Mitologia, Geografia e Contextos Locais e Espanhol. Possuindo a educação diferenciada, com a disciplina Forma Própria de Educar, que é trabalhada nas series do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, resgatando a cultura, como a tradição da moça nova, grafismo indígena e o artesanato.

A disciplina de Língua Indígena, a qual os alunos irão aprender a ler e escrever a língua materna, sendo trabalhado o alfabeto, as vogais, os verbos, etc., pois essa disciplina é de suma importância e é trabalhada com os alunos desde a creche até o 9º ano. E por último a disciplina Práticas Corporais e Esportivas, através dela os alunos exercitam o corpo e a mente, sendo trabalhada com os educandos 1º ao 9º ano. Com essas três novas disciplinas citadas acima, pode-se dizer que os discentes da comunidade estão usufruindo da educação diferenciada, assim, repassando os saberes indígenas, como os rituais, as danças, crenças, trabalhando a espiritualidade e o artesanato.

Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem o professor se reinventa, utilizando novas ferramentas e metodologias para planejar, organizar, elaborar e desenvolver a aula, utilizando sempre a teoria e prática dentro e fora da escola.

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS

Os alunos desde de crianças sempre acompanham os pais para irem trabalhar nas roças, onde ajudam a cultivar e plantar diversas plantações, como a banana, macaxeira, mandioca, melancia, abacaxi etc. Eles têm o hábito de dialogar em rodas de conversas entre eles ou com os mais velhos, na hora de cada refeição tem-se o costume de sentar-se em forma de círculo junto dos familiares no assoalho da cozinha de suas casas, utilizam a cultura não esquecendo dessa forma dos seus antepassados. No tempo de colheita, sempre estão nas roças tirando o sustento para as famílias, visto que se a colheita for abundante nesse período, retiram o suficiente para a subsistência e o que sobra é levado para ser comercializado na cidade.

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS EDUCANDOS E EDUCADORES

Os educandos enfrentam dificuldades de acessibilidade para se chegar na escola, pois muitos alunos residem em outras comunidades indígenas e para se locomover utilizam canoas com motor rabetas, levando cerca de 30 minutos ou 1 hora para conseguir estar na escola, isso no período de cheia do igarapé, já no período da vazante alguns alunos enfrentam longas caminhadas de 30 a 40 minutos para chegar na margem do igarapé e entrar na canoa para continuar o trajeto até a escola.

Quando os alunos chegam atrasados na escola devido ao trajeto percorrido, eles sentem vergonha de entrar nas salas de aulas e acabam ficando fora das salas, isso ocorre pela timidez dos discentes, outra dificuldade é a falta de possuírem materiais básicos, como caderno, lápis, borracha, apontador e mochila, que é responsabilidade dos pais comprarem.

Os educadores enfrentam várias dificuldades. Uma delas é a viagem de Tabatinga a Nova Extrema, que é uma área difícil de chegar. Para chegar lá, eles precisam usar canoas e motor rabetas, que custam aproximadamente R\$ 40,00 cada. Como eles não têm ajuda do poder público para se transportar, eles gastam seu próprio dinheiro na viagem. Além disso, a viagem é longa, durando de 5 a 6 horas, no período da cheia do rio, e no período da seca a duração é de 8 a 10 horas. Muitas das vezes as embarcações não têm toldas (coberturas). Além disso, as condições adversas representam um desafio adicional.

CONSIDERAÇÕES

A educação específica e diferenciada para as populações indígenas é fundamental para garantir que os saberes e as culturas tradicionais sejam transmitidos em sala de aula.

A Escola Municipal Indígena Aicüna I, que oferece educação bilíngue para uma comunidade intercultural, é um bom exemplo de como a educação escolar indígena é importante. No entanto, foi observado que alguns direitos dos alunos indígenas não são respeitados, como o calendário escolar, que não leva em consideração o ciclo agrícola da comunidade e é organizado pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) com base no calendário urbano, exceto por três dias de liberação dos professores para receberem seus pagamentos.

Para melhorar a educação nas escolas de comunidades indígenas, as autoridades devem investir não apenas em infraestrutura, mas também em materiais pedagógicos, didáticos e culturais. Além disso, é importante

fornecer acessibilidade, aparelhos multimídia e cursos interculturais para o aperfeiçoamento e formação de professores, sejam eles indígenas ou não indígenas. Tais investimentos contribuiriam significativamente para a melhoria da educação escolar indígena, respeitando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades.

REFERÊNCIAS

- AGUDELOS, DOMINGOS SÁVIO CAMICO. **EDUCAÇÃO INDÍGENA**. LICENCIADO EM FILOSOFIA. MESTRANDO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS AMÉRICAS (CEPPAC/UNB); SECRETÁRIO EXECUTIVO DO CENTRO INDÍGENA DE ESTUDOS E PESQUISAS (CINEP), 2015. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SINPRODF.ORG.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2015/03/03-EDUCA%C3%A7%C3%A3O-IND%C3%ADGENA.PDF](https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/03-EDUCA%C3%A7%C3%A3O-IND%C3%ADGENA.PDF). ACESSO EM: 17 DE FEV. 2024.
- FERREIRA, EDEILSON VICENTE; SILVA, IZAIAS BARBOSA DA. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS**, 2013. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.INESUL.EDU.BR/REVISTA/ARQUIVOS/ARQ-IDVOL_24_1364870809.PDF](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-IDVOL_24_1364870809.pdf). ACESSO EM: 17 DE FEV. 2024.
- GIOMETTI, ANALÚCIA BUENO DOS REIS; PITTON, SANDRA ELISA CONTRI; ORTIGOZA, SILVIA APARECIDA GUARNIERI. **LEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ATRAVÉS DAS CATEGORIAS: LUGAR, PAISAGEM E TERRITÓRIO. CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE GEOGRAFIA**-UNESP, 2012.
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. – BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998.
- MEDEIROS, JULIANA SCHNEIDER; ART. 231 E ART. 210, § 20, BRASIL, 1988. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA: O ESTUDO DA LÍNGUA KAINGANG E DO ARTESANATO NA ESCOLA**. RIO GRANDE DO SUL, UFRGS, 2012.
- PRODANOV, CLEBER CRISTIANO; FREITAS, ERNANI CESAR DE. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO [RECURSO ELETRÔNICO]: MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA E DO TRABALHO ACADÊMICO / CLEBER CRISTIANO PRODANOV, ERNANI CESAR DE FREITAS**. – 2. ED. – NOVO HAMBURGO: FEEVALE, 2013.

SOARES, LÍVIA KÉSSIA DA SILVA ROCHA; RAMOS, ADINE DA SILVA; FERST, ENIA MARIA; SILVA, GRACIETE BARROS. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.** RORAIMA, 2021.

CONHECER PARA SUBSIDIAR:

vivências e desafios das escolas das comunidades Fazenda do Abufari e Novo Paraíso, no município de Tapauá/AM

Sabrina Seixas de Oliveira

Universidade do Estado do Amazonas – UEA;
Orientadora Educacional – Museu da Amazônia – MUSA;
E-mail: ssdo.edc21@uea.edu.br

Vilma Terezinha de Araújo Lima

Universidade do Estado do Amazonas;
Programa de Pós-Graduação em Educação/UEA;
E-mail: vtlima@uea.edu.br

Resumo: Este artigo traz resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas, e possui o seguinte objetivo: descrever o funcionamento de duas escolas de comunidades ribeirinhas, detalhando as questões mais próprias desse meio educacional, a fim de contribuir com a discussão da educação em escolas distantes das sedes municipais. Para obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas focais, observação participante e conversas informais em duas escolas de comunidades ribeirinhas, todas localizadas no município de Tapauá-AM. Nelas, foram entrevistados 3 professores, 2 da escola da comunidade Fazenda do Abufari (escola Muraid Said) e 1 da escola da comunidade Novo Paraíso (escola Paraíso), ambos professores de turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Os detalhes do funcionamento das escolas analisadas, quanto sua infraestrutura e os materiais que utilizam, permitiu-nos verificar o quanto, de fato, essas escolas apresentam de particularidades; contudo, os dados coletados também nos trazem à tona suas dificuldades. Assim sendo, como subsídio para uma das suas maiores dificuldades, como, por exemplo, a formação de professores, apontamos a necessidade de oferta do curso de Pedagogia do Campo, pois, cremos ser essencial que o processo educativo tenha um embasamento sério e alinhado à realidade de seu entorno. Assim, esperamos que todos os apontamentos realizados contribuam com a luta contra a desigualdade educacional, de maneira que esses povos recebam educação com qualidade garantido condições dignas.

Palavras-chave: Escolas; Comunidades ribeirinhas; Educação; Formação de professores.

Abstract: This article presents the results of a research study conducted within the Graduate Program in Education at the State University of Amazonas, with the following objective: to describe the operation of two

schools in riverside communities, detailing the specific challenges in this educational setting, to contribute to the discussion of education in schools located far from municipal centers. Data were obtained through focus group interviews, participant observation, and informal conversations at two schools in riverside communities, both located in the municipality of Tapauá-AM. The interviews were conducted with three teachers, two from the school in Fazenda do Abufari community (Muraid Said school) and one from the school in Novo Paraíso community (Paraíso school), all of them teaching students from the 6th to 9th grades of primary education. The details of the analyzed schools' operations, including their infrastructure and the materials they use, allowed us to observe their unique characteristics; however, the collected data also highlighted their challenges. One of the biggest challenges, for instance, is the teacher training, pointing to the need to offer a Rural Pedagogy course, as we believe it is essential that the educational process be grounded seriously and aligned with the reality of its surroundings. We hope all the points raised in this study contribute to the fight against educational inequality, ensuring that those communities receive quality education with dignified conditions.

Keywords: Schools; Riverside communities; Education; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas, no período de abril de 2021 a abril de 2023. No presente texto apresentamos e analisamos as metodologias utilizadas em duas escolas de duas comunidades ribeirinhas no município de Tapauá-AM, compreendendo suas vivências e os desafios enfrentados, a fim de subsidiar futuramente novas abordagens, tanto na formação de professores como na aprendizagem significativa para os alunos.

Diante dessa observação, consideramos que, refletir a educação em áreas mais longínquas e isoladas, implica ter consciência da realidade que circunda o aluno que vive nesses ambientes, pois esse contexto contribui-se diretamente para o seu desenvolvimento (Lobato; Davis, 2019). Com base nisso, para a compreensão do contexto no qual as escolas se inserem, ressaltamos que os dados desta pesquisa são oriundos de duas comunidades ribeirinhas no Município de Tapauá-AM, localizado à margem direita do rio Purus, com uma área equivalente a 84.946,166 km², possuindo, de acordo

com o IBGE (2021), como unidade territorial, o terceiro maior território no estado e o quinto maior do país.

Em termos de Educação do Campo, observa-se que o município enquadra as escolas de todas as comunidades ribeirinhas do seu território, isto é, possui 37 escolas, com 88 professores que realizam as práticas pedagógicas a partir da realidade amazônica. Desse total de escolas, há 08 anexos subsidiados pelas escolas/sedes, como, por exemplo, a Escola Municipal da Comunidade Tacacá, que possui um anexo na comunidade Boa Fé. Isso faz com que as escolas atendam para além das comunidades em que estão sediadas.

Nesse sentido, das 37 escolas existentes, como já mencionado, selecionamos duas para a realização da pesquisa, a saber: a escola da comunidade Fazenda do Abufari - Escola Municipal Muraid Said, e a escola da comunidade Novo Paraíso - Escola Municipal Paraíso, com professores e turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental.

A respeito de escolas nesses ambientes, Alencar e Costa (2021) mencionam que, nessas áreas, o processo educacional que abrange espaços da floresta, rios, campos, áreas de convivência coletiva, roçados, dentre outros, necessita se diferenciar das escolas urbanas. Todavia, muitas dessas escolas reproduzem o modelo educacional das escolas urbanas, o que distancia de suas vivências e dificulta o processo de aprendizagem.

Diante desse entendimento, acredita-se que parte desse agravante é decorrente da falta de formação dos professores. De acordo com o Censo Escolar Inep (2015-2021), há apenas 15,9% de professores da zona rural com formação com licenciatura atuantes nas escolas do campo no município de Tapauá. Nesse cenário, a maior porcentagem de professores lotados nessas escolas de professores com ensino médio sem magistério soma 72,7%.

Para Santos (2019), esse é um grave problema que precisa ser resolvido pelo Estado brasileiro, pois a formação do professor é imprescindível para que possamos ofertar uma educação de qualidade nas escolas do campo. Ademais, a esse respeito, Rocha e Hage (2010) relatam ser completamente necessária uma orientação, formação e exemplificação de professores que atuam nessas escolas, sobretudo para efeito de melhoria no ensino.

Compreendendo todos esses fatos, podemos perceber que a Educação nesses espaços precisa ser diferenciada, ou seja, considerando que a proposta pedagógica expresse a diversidade em todos os seus aspectos. Nessa premissa, escrevemos este trabalho com o objetivo em descrever o funcionamento de duas escolas de comunidades ribeirinhas, detalhando as questões mais próprias desse meio educacional, de modo que as discussões forneçam soluções para as dificuldades reais enfrentadas nessas escolas.

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA

Na intenção de compreendermos de fato do que se trata a Educação do Campo e como há meios de efetivá-la, trazemos algumas elucidações a respeito de tal modalidade de ensino, das águas e da floresta, visto que as escolas em questão pertencem a essa modalidade educacional. Em outras palavras, a Educação do Campo, tratada em alguns âmbitos da legislação brasileira ainda como Educação Rural, possui, de acordo com Mohr (2018), um significado que vai além da nomenclatura, pois incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura; mas, ultrapassa-os ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Para Ferreira e Brandão (2011), a Educação do Campo é aquela que se realiza nas áreas rurais, porque contribui para a construção de uma memória coletiva e resgata a identidade do homem do campo por meio da educação, gerando o sentimento de pertencimento ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida.

A Educação do Campo sempre buscou o protagonismo dos povos do campo, afirmação essa embasada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002), a qual define que a escola na modalidade de ensino de Educação do Campo é definida pela “[...] vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes”. Entretanto, nem sempre foi dessa forma. A educação precisou passar por diversos processos de lutas por políticas públicas que geraram rupturas e/ou modificações imediatas em relação à educação que era oferecida às populações rurais.

De acordo com Hage (2019), inúmeras foram as conquistas do Movimento de Educação do Campo, sobretudo relacionada às lutas que ocorreram sempre pela conscientização e pela afirmação de que a classe trabalhadora e os povos do campo são sujeitos de direitos. Nesse processo de conquistas, destacam-se: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); a Residência Agrária; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo); o Saberes da Terra; o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo); o Escola da Terra etc.

Essas políticas são grandes representações das conquistas pelo direito à educação dos povos tradicionais e camponeses. Mas, é uma luta que não se esgota, pois muito ainda precisa ser feito, de maneira que a educação do campo chegue a todos os lugares e enquadre todos os contextos socioculturais. Para Candau (2008), a cultura se associa ao espaço de

construção de identidades pessoais e sociais e cremos que esse fator também influencia para que as práticas educativas abordem o contexto dos ribeirinhos.

Sabemos quão grande é o valor da educação escolar para esses povos, principalmente uma educação condizente com suas particularidades. Nesse sentido, o objetivo maior, a partir deste trabalho, consiste em gerar reflexões das lutas que ainda precisamos vencer para que de fato a educação para esses povos esteja relacionado as suas vivências, pois essas escolas possuem suas próprias dinâmicas e se relacionam com o ambiente de forma singular.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, passamos primeiro pelo processo de aprovação do comitê de ética e pela aprovação do Sisbio - Autorização de Pesquisa nas Unidades de Conservação Federal (UCs). Nesse sentido, para obtenção dos resultados, utilizamos da pesquisa qualitativa com uma abordagem fenomenológica, analisando o processo educacional dentro das relações sociais e culturais no contexto ribeirinho. Para Merleau-Ponty (1999), a abordagem fenomenológica se caracteriza pela percepção do espaço e do mundo, permitindo-nos uma compreensão do mundo percebido e vivido, fazendo-nos refletir sobre o modo como docentes e discentes são desafiados diante sua realidade educacional.

Além disso, para a obtenção dos dados, realizamos entrevistas focais, observação participante e conversas informais em duas escolas de comunidades ribeirinhas localizadas no município de Tapauá-AM. Nesse contexto, foram entrevistados 3 professores, 2 da escola da comunidade Fazenda do Abufari (escola Muraid Said) e 1 da escola da comunidade Novo Paraíso (escola Paraíso), ambos professores de turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental.

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Saul e Silva (2011), ao realizarem um trabalho sobre o pensamento de Freire, frisam que toda prática escolar está arraigada no contexto manifesto, nas diferentes dimensões da realidade local, em seus sujeitos e processos de construção do real, nas interrelações entre culturas e saberes, comportamentos e posicionamentos ético-políticos e práticas socioculturais da comunidade. E, nessa perspectiva, é que descrevemos o funcionamento dessas escolas, entrando a fundo no contexto em que o trabalho se insere, na

realidade vivida pela escola da comunidade Novo Paraíso (escola Paraíso) e pela escola da comunidade Fazenda do Abufari (escola Muraid Said).

Por esse motivo, trazemos separadamente as particularidades de cada uma dessas escolas, de maneira que possamos refletir sobre seu funcionamento, suas vivências, detectando suas dificuldades, gerando discussões sobre esse meio educacional.

A ESCOLA DA COMUNIDADE NOVO PARAÍSO

A Escola Paraíso (comunidade Novo Paraíso) fica distante cerca de 250 km de Tapauá, situada no Lago do Panelão, dentro da área da Reserva Biológica do Abufari (Unidade de Conservação de Proteção Integral). A respeito de sua estrutura, a escola de Novo Paraíso tem sua sede construída completamente em madeira, com duas salas de aula, não contando com banheiro nem refeitório. As cadeiras e mesas de ferro e plástico das salas aparentemente estão bem novas e conservadas. As aulas ocorrem pela manhã e pela tarde. Pela manhã, há uma turma de Ensino Infantil e outra de Ensino Fundamental – anos iniciais, com alunos de 1º ao 5º ano. No turno vespertino, funciona apenas uma sala, abrigando a turma de Ensino Fundamental – anos finais, turma multisseriada de 6º ao 9º ano com 7 alunos matriculados, sendo estes parte da pesquisa.

A escola não tem bebedouro nem banheiro. Quando sentem sede ou precisam usar o banheiro, os alunos pedem ao professor para irem até suas casas. Caso morem do outro lado do rio, eles pedem para irem até a casa mais próxima de um dos seus amigos.

A merenda escolar é feita na casa de uma das merendeiras, mas fomos informados que a escola tem fogão e botijão de gás, que ficam instalados numa cozinha provisória do galpão da igreja, sendo pouco utilizados.

Figura 01: Escola Municipal Paraíso



Fonte: Autoria Nossa, 2022.

Figura 02: Estrutura interna da escola Paraíso



Fonte: Autoria Nossa, 2022.

Os materiais didáticos, tais como caderno, lapiseira, lápis, borracha, entre outros, são distribuídos anualmente, assim como os materiais para Educação Física, como bola, cones e cordas. Segundo os moradores da comunidade e os professores, esses materiais são recebidos de acordo com a gestão. Dessa forma, nem sempre os alunos recebem o material básico. Em relação aos livros didáticos, a escola recebe uma determinada quantidade. No entanto, são obras iguais às do município e, como os alunos não estão no mesmo nível, alguns professores preferem utilizar outros materiais.

O ano letivo sempre respeita a realidade local, iniciando-se as aulas nos meses de maio ou junho. De acordo com a coordenadora de Educação do município de Tapauá, “o calendário é criado de acordo com a realidade das comunidades, levando em consideração a farinhada, o período da castanha,

das plantações e do período da cheia do rio, o que facilita a logística para o envio do material e da merenda escolar". Entretanto, não sendo exceção, mesmo com essa peculiaridade no calendário, encontramos uma escola rural regida por princípios da educação escolar urbana.

Outra diferença observada é que as turmas seguem um regime seriado, ou seja, um modelo de ensino no qual são agrupados alunos de séries/anos distintos em uma única sala, com idades variadas, e as aulas são ministradas por um único professor (Arroyo, 2004).

Sabemos que o modelo seriado apresenta desafios que afetam o processo de ensino-aprendizagem e para discutirmos esse ponto indagamos o professor da turma de 6º ao 9º ano sobre qual é a maior dificuldade em se trabalhar em escolas com turmas multisseriadas e obtivemos as seguintes respostas:

Professor 1: "Trabalhar em turma multisseriada é um grande desafio, porque a única coisa que é repassada são as informações da jornada pedagógica. É um desafio muito grande, porque é difícil a escolha do assunto para repassar, aí eu aplico um assunto que todos acompanhem".

A partir da resposta, o que nos parece é não existir formação adequada para os professores sobre o ensino para turmas multisseriadas. Sabe-se que o professor desempenha um papel fundamental no âmbito educacional; mas, para que seu trabalho seja eficaz, é essencial receber formação continuada para atualização de suas metodologias.

Um outro dado que queremos evidenciar é o material didático utilizado pelas turmas multisseriadas do 6º ao 9º ano — *O caderno do futuro*¹ —. A escolha desse tipo de material didático se deu, segundo o Professor 1, pelo motivo de as suas turmas multisseriadas de 6º ao 9º ano não estarem no nível de aprendizado esperado, ainda se mantendo no nível de aprendizagem de 4º e 5º ano. Mas, como não é um livro disponibilizado diretamente da secretaria de educação municipal, somente o professor dispõe desse material e para repassar o conteúdo aos alunos, ele sempre precisa escrever no quadro. Soma-se a esse aspecto de tal realidade à dificuldade que alguns dos seus alunos têm para escrever. Enfim, essa tarefa toma bastante tempo em sala.

Diante de todos os dados apresentados pela primeira escola, evidenciamos que uma instituição de ensino rural necessita seguir as diretrizes propostas para esse tipo de modalidade educacional. É crucial que haja um olhar sensível por parte das gestões municipais e da Secretaria de Educação, a fim de proporcionar formação continuada aos seus professores.

¹ Livro didático descrito com mais profundidade no capítulo III.

Esse cuidado é fundamental para que o trabalho educativo ocorra da melhor forma possível.

A ESCOLA DA COMUNIDADE FAZENDA DO ABUFARI

A escola da comunidade Fazenda do Abufari também é de madeira, com apenas duas salas, com carteiras de madeira bastante desgastadas e em poucas unidades. Apesar de sua precária estrutura, funciona em três horários, com turmas divididas em poucas séries. Pela manhã, abriga a turma da creche e a turma do 1º ao 3º ano. No período da tarde, a turma de 4º e 5º ano – ensino fundamental anos iniciais; e a de 6º e 7º ano – ensino fundamental, anos finais, com 11 alunos matriculados. No turno noturno, funciona apenas a turma de 8º e 9º anos com 8 alunos matriculados, sendo os alunos do fundamental anos finais os participantes da pesquisa.

Figura 03: Escola Muraid Said



Fonte: Autoria Nossa, 2022.

Figura 04: Estrutura interna da escola Muraid Said



Fonte: Autoria Nossa, 2022.

Ao questionarmos sobre a situação das carteiras e do prédio onde está situada a escola, a atual gestão comunicou que o município-sede, assim como a comunidade, aguarda ansiosamente pelo término da escola para a qual foram contemplados, seguindo o padrão estabelecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a destinação de uma verba no valor de R\$ 1.982.000,00, prevista para ser liberada no ano de 2022. No entanto, as obras da referida escola estão paradas desde o final de 2021.

Figura 05: Padrão da escola com o qual a comunidade Fazenda foi contemplada



Fonte: Fnde.gov, 2022.

Figura 06: Situação em que a construção da escola se encontra



Fonte: Higor Mesquita, 2022.

O ano letivo da comunidade em questão inicia-se levando em consideração principalmente o período da coleta de castanha, pois a comunidade é uma das maiores coletores desse fruto. De fevereiro a início de maio, cerca de 70% de seus moradores mudam-se para seus castanhais.

Como na comunidade de Novo Paraíso, a escola não dispõe de banheiro nem bebedouro. Os alunos costumam sair apenas para ir ao banheiro, pois muitos deles levam suas próprias garrafinhas de água, uma vez que esses recipientes foram entregues junto ao material escolar pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação à merenda escolar, a escola conta com duas merendeiras, que se revezam durante a semana. Durante os intervalos das aulas, a merendeira do respectivo período fica à espera dos alunos para servir, em geral, bolachas doces com suco, mingau de farinha láctea, feijão com jabá, farofa de sardinha em lata. Não estão incluídas no cardápio as comidas regionais.

Diferentemente da escola Novo Paraíso, as turmas do ensino fundamental, anos finais, estão divididas em duas, sendo as turmas de 6º e 7º ano e as turmas de 8º e 9º ano também dentro da classificação multisseriado. Segundo Costa (2021), a inserção de turmas multisseriadas em comunidades é uma estratégia para garantir à população do campo o acesso à escola, haja vista que as comunidades apresentam, geralmente, uma quantidade reduzida de alunos.

A esse respeito, Lima *et al* (2022) explicam que as comunidades ribeirinhas da Amazônia abrigam a maioria das escolas multisseriadas.

Santos (2015), inclusive, alega que trabalhar em turmas multisserieadas consiste num enorme desafio para professores que lecionam no campo, haja vista que esses profissionais sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes.

Nessa perspectiva também questionamos os docentes dessas turmas sobre as dificuldades em se trabalhar nas turmas multisséries. Eles nos disseram que:

Professora 2: “Quando eu vim trabalhar, vi que os assuntos são completamente diferentes, o que se estuda no 8º ano lá (na cidade), se estuda no 9º ano aqui, tem assunto que alguns alunos nem veem”.

Professor 3: “A maior dificuldade sempre foi passar dois ou três conteúdos, a gente termina de passar o assunto para uns, começa para os outros, uns querem tirar dúvida de um assunto, o outro de outro assunto. Aí agora eu uso um só livro para a turma toda”.

Para Druzian (2013), uma turma multisserieada exige que o trabalho docente e pedagógico ocorra de forma fragmentada, fazendo com que as atividades de planejamento, de currículo e de avaliação sejam desenvolvidas isoladamente para cada uma das séries. Silva (2018) ressalta que, apesar de muitos docentes não receberem formação específica para atuar nesse meio educacional, ainda exercem seu papel com maestria.

Para Souza (2013), esses professores, apesar da falta de formação, tentam cumprir com tudo aquilo que lhes é proposto. Dessa maneira, podem ser considerados heróis da beira do rio, porque enfrentam, além da falta de um livro didático específico que articule a cultura local, a árdua tarefa de preparar suas aulas com livros em diversos casos descontextualizados, seguindo um modelo de planejamento através de materiais normativos que não conhecem com profundidade (Silva, 2018).

A respeito dos livros didáticos, esses professores fazem uso dos livros disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, é preciso selecionar qual livro será utilizado durante o ano, de acordo com a maior quantidade de exemplares recebidos para cada disciplina (Tabela 1).

Tabela 01: Material didático utilizado por cada turma na comunidade Fazenda

| Turmas e disciplinas | 6º e 7º ano | 8º e 9º ano |
|----------------------|-----------------|-----------------|
| Português | Livro do 6º ano | Livro do 9º ano |

| | | |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Matemática | L. do 7º ano | L. do 8º ano |
| História | L. do 7º ano | L. do 8º ano |
| Geografia | L. do 7º ano | L. do 8º ano |
| Ciências | L. do 6º ano | L. do 9º ano |
| Espanhol | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor |
| Ed. Física | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor |
| Artes | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor |
| Ensino Religioso | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor | Apostila disponibilizada pela Secretaria M. de Educação apenas para uso do professor |

Fonte: Autoria Nossa, 2023.

É sabido que o livro didático é uma ferramenta de auxílio ao trabalho do professor; entretanto, os docentes das escolas aqui estudadas utilizam livros propostos para a educação urbana, mesmo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já dispondo de materiais específicos para escolas do campo, quais melhor se encaixariam na realidade local.

Em meio a maestria e os desafios, tentamos enfatizar as dificuldades existentes nessas escolas e no trabalho docente. O que nos obriga a pensar sobre a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem vivenciado nessas escolas, sugerindo outras formas de pensar e subsidiar a Educação do Campo do Estado do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES

Os detalhes do funcionamento das escolas analisadas, sua infraestrutura e os materiais que utilizam, permitiram-nos verificar o quanto essas instituições possuem particularidades incríveis. No entanto, tais dados também evidenciam suas dificuldades.

Um dos aspectos apontados refere-se à estrutura das escolas, o que merece atenção especial. A estrutura escolar é de extrema importância para o seu funcionamento, pois se sabe que escolas bem equipadas garantem a segurança dos alunos e a presença de profissionais qualificados, o que, por sua vez, melhora significativamente a qualidade de ensino nessas áreas.

A respeito dos professores lotados nessas escolas e as dificuldades que enfrentam no fazer docente, apontamos a necessidade de oferta do curso de Pedagogia do Campo, considerando que no ano de 2023 o município de Tapauá inaugurou um polo da Universidade do Estado do Amazonas e já oferece o curso em outros municípios como: Maués, Carauari, Novo Aripuanã e Beruri. Cremos que a oferta desse curso no município pode ser um subsídio primordial para os professores, os quais se tornarão aptos à docência e contribuirão para uma educação contextualizada quanto as realidades locais.

Também ressaltamos o quanto importante é oportunizar a esses professores formação continuada, haja vista que terão melhores condições para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Além disso, é primordial que os formadores abarquem as questões que envolvam a multissérie, sendo essa a modalidade presente na maioria das escolas denominadas do campo, ou seja, estejam fora do município sede.

Também se faz necessária a disponibilidade de materiais didáticos que favoreçam o ensino contextualizado com o local e os permitam realizar trabalhos transdisciplinares, garantindo um aprendizado significativo.

Como reflexão desta discussão, ressaltamos que é essencial que os estudantes dessas escolas se reconheçam dentro do processo educativo, mas para isso acontecer a Educação Escolar necessita ter um embasamento sério e de acordo com sua realidade. Esperamos que todos esses apontamentos contribuam com a luta contra a desigualdade educacional, sobretudo de maneira que esses povos recebam educação com qualidade, garantido condições dignas aos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, DANIELLE GOLVIM DA SILVA; COSTA, FRANCIMARA SOUZA DA. RESILIÊNCIA PEDAGÓGICA: ESCOLAS RIBEIRINHAS FRENTE ÀS VARIAÇÕES DE SECA E CHEIA DO RIO AMAZONAS. EDUCAÇÃO E PESQUISA, V. 47, P. 1-19, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=29866573052](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29866573052). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

ARROYO, MIGUEL GONZALEZ; CALDART, ROSELI SALETE. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. PETRÓPOLIS (RJ): EDITORA VOZES, 2004.

BRASIL. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. BRASÍLIA, DF: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. LEI N. 9394/96. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA-DF, 1996.

CANDAU, VERA MARIA FERRÃO. MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. IN: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V.M. (ORG.) **MULTICULTURALISMO: DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. PETRÓPOLIS: VOZES, P. 13-37, 2008. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EDISCIPLINAS.USP.BR/PLUGINFILE.PHP/1947626/MOD_RESOURCE/CONTENT/1/TEXTO%203.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod_resource/content/1/TEXTO%203.PDF). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

COSTA, ELIANE MIRANDA. ESCOLAS RIBEIRINHAS E SEUS DESAFIOS: FACES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA MARAOARA. **REVISTA TEIAS**, V. 22, N. 66, P. 384-397, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.E-PUBLICACOES.UERJ.BR/INDEX.PHP/REVISTATEIAS/ARTICLE/VIEW/51951/38774](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/51951/38774). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

DRUZIAN, FRANCIELE; MEURER, ANE CARINE. ESCOLA DO CAMPO MULTISSENIADA: EXPERIÊNCIA DOCENTE. **GEOGRAFIA ENSINO & PESQUISA**, P. 129-146, 2013. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UFSM.BR/GEOGRAFIA/ARTICLE/VIEW/10777/PDF](https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10777/PDF). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

FERREIRA, ARNALDO MACHADO. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE). FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA, UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, DOURADOS-MS, 2021.

FERREIRA, FABIANO DE JESUS; BRANDÃO, ELIAS CANUTO. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA. **REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO**, ANO V, N. 9, P. 1-14, 2011. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EDUCANP.WEEBLY.COM/UPLOADS/1/3/9/9/13997768/EDUCAO_DO_CAMPO_UM_Olhar_Histrico_Uma_Realidade_Concreta.PDF](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

HAGE, SALOMÃO A.M.; CORRÊA, SÉRGIO ROBERTO MORAES. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. **RTPS – REVISTA TRABALHO, POLÍTICA E SOCIEDADE**, V. 4, N. 7, P. 123-142, 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTP://COSTALIMA.UFRRJ.BR/INDEX.PHP/RTPS/ARTICLE/VIEW/301](http://costalima.ufrrj.br/index.php/rtps/article/view/301). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

LIMA, PALOMA DIAS; SANTOS IJUMA, INÊS CLEIZA; SOUZA TAPUDIMA, VANDERLEIA. DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISERIADAS: UM ESTUDO DE CASO NA ÁREA RURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA. **ANINC-ANUÁRIO DO INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA**, v. 5, n. 1, p. 346-353, 2022.

LOBATO, VIVIAN SILVA; DAVIS, CLAUDIA LEME FERREIRA. SABERES E PROFISSIONALIDADE DE EGESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS ÁGUAS: A FORMAÇÃO INICIAL EM FOCO. **EDUCAR EM REVISTA**, CURITIBA, v. 35, n. 78, p. 167-185, NOV/DEZ. 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SCIENO.BR/J/ER/A/KVDRDDY6WCFTZBYXF8ZSS/?FORMAT=PDF&LANGUAGE=PT](https://www.scielo.br/j/er/a/KvDRDdY6wCfVgTzByXf8zSS/?format=pdf&language=pt). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

MERLEAU-PONTY MAURICE. **FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO**. 2^a ED. SÃO PAULO: ED. MARTINS FONTES, 1999.

MOHR, NAIRA ESTELA ROESLER. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA REPUBLICANA DE NAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO**. TESE (DOUTORADO). PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, PASSO FUNDO (RS), 2018.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (ORG.). **ESCOLA DE DIREITO REINVENTANDO ESCOLA MULTISERIADA**. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2010.

SAUL, ANA MARIA; SILVA, ANTONIO FERNANDO GOUVÉA. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NO CAMPO DE FORÇAS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA. **REVISTA E-CURRICULUM**, v. 7, n. 3, 2011. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.PUCSP.BR/INDEX.PHP/CURRICULUM/ARTICLE/VIEW/7597/5547](https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7597/5547). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

SANTOS, JÂNIO RIBEIRO DOS. EDUCAÇÃO DO CAMPO, MULTISERIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**, v. 4, p. E3834-E3834, 2019.

SILVA, CICERO DA; CARDOSO FILHO, ILÁRIO DIAS. EDUCAÇÃO DO CAMPO E MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA I. **REV. BRAS. EDUC. CAMP.**, TOCANTINÓPOLIS, v. 3, n. 1, p. 76-103, 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://D1WQTXTS1XZLE7.CLOUDFRONT.NET/60182601/ARTIGO_-_EDUCACAO_DO_CAMPO_E_MATERIAL_DIDATICO_-_RBEC_201820190801-122154-6PNPZC-LIBRE.PDF?1564706205=&RESPONSE=CONTENT-DISPOSITION=INLINE%3B+FILENAME%3DEDUCACAO_DO_CAMPO_E_MATERIAL_DIDATICO_UM.PDF](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60182601/ARTIGO_-_EDUCACAO_DO_CAMPO_E_MATERIAL_DIDATICO_-_RBEC_201820190801-122154-6PNPZC-LIBRE.PDF?1564706205=&RESPONSE=CONTENT-DISPOSITION=INLINE%3B+FILENAME%3DEDUCACAO_DO_CAMPO_E_MATERIAL_DIDATICO_UM.PDF). ACESSO EM: 10 JAN. 2023.

SOUZA, JOSÉ CAMILO RAMOS DE. **A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DE PARINTINS: ENTRE O CURRÍCULO, O COTIDIANO E OS SABERES TRADICIONAIS.** TESE (DOUTORADO). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2013.

CULTURA, CURRÍCULO E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Suelem Vasconcelos da Silva

Acadêmica do Curso de Pedagogia do Campo da Universidade do Estado do Amazonas/Núcleo de Estudos Superiores de Maués/NESMAU;
E-mail: suelemvasconcelos45@gmail.com

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Orientadora; Doutora em Educação; Professora do curso de Pedagogia (ENS/UEA);
E-mail: edeluza@uea.edu.br

Edilza Laray de Jesus

Coorientadora; Doutora; Professora Associada (UEA); Professora Colaboradora da Pós-Graduação stricto sensu (UFAM);
E-mail: ejesus@uea.edu.br

Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Coorientador. Professor Dr. da Universidade do Estado do Amazonas/UEA;
E-mail: rcampcos@uea.edu.br

Nataliana de Souza Paiva

Coorientadora; Professora Doutora (UEA);
E-mail: npaiva@uea.edu.br

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que objetivou, de forma geral, compreender como se dá a construção curricular na formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo-UEA, e como objetivos específicos: Discutir o Currículo na perspectiva da Cultura e sua relação na formação de Professores do Campo; Compreender como as enunciações culturais presentes na formação de professores contribui na construção curricular do curso; Analisar as possibilidades em seus sentidos e significados construídos no curso. Tais objetivos materializaram-se em estudo bibliográfico e de campo, que buscou primeiramente as aproximações conceituais sobre o entendimento dos fundamentos teóricos da Educação do Campo, Educação popular e a relação currículo e cultura na formação de professores no/do campo e, paralelamente, nas vivências nos estágios supervisionados II, III, IV, âmbito educacional escolar e Comunidade, buscou compreender nas enunciações culturais dos sujeitos, as significações possíveis nessa construção curricular. Tivemos como referência, textos e obras de autores como Pimenta (2014) e Arroyo (2011), Caldart (2011), Molina (2011), Candau (2014), Tomaz Tadeu da Silva (2001), Veiga Neto (2003) e Hall (2007). Como resultado, o estudo ampliou nosso entendimento a respeito de concepções de Educação Popular e de Educação do Campo, bem como na

articulação da perspectiva do currículo e sua relação com a cultura, evidenciando a importância destes conceitos para a formação de professores em nossa região. Assim, consideramos ser relevante que haja mais reflexões que visem um processo de sensibilização, que contribua para formação de professores, quebrando com paradigmas curriculares fixos e padronizados inseridos nas políticas de formação atuais, e que avance para um sentido de formação que leve em conta diferentes produções e enunciações culturais. Entendemos que, ao pensarmos a formação de professores, vem à tona a necessidade de pensarmos também os processos curriculares formativos que possam contribuir na transformação de nossas práticas pedagógicas e na construção de conhecimentos que contribuam com uma formação crítica e contextual necessárias para os povos do campo, das águas e das florestas, em suas diferentes culturas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo; Cultura; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

UM ENCONTRO, UMA IDENTIFICAÇÃO E MUITAS SIGNIFICAÇÕES

O encontro com o curso de Pedagogia do Campo me trouxe um sentimento de pertencimento e valorização da minha história que está intimamente mergulhada profundamente nas raízes do contexto do campo, águas (rios) e florestas.

Meu nome é Suelem Vasconcelos da Silva, nasci e moro no Município de Maués, interior do Estado do Amazonas, distante 356km por via fluvial, cerca de 16 a 18 horas em barco de recreio da capital de Manaus. A sede do município está localizada em uma área de terra firme banhada pelo Rio Maués Açu.

Começo meu memorial fazendo uma breve memória da história do lugar onde nasci, em que a denominação Maués tem origem da língua tupi e pode significar curioso e inteligente. A história de Maués começa diante de muitos conflitos e contradições entre dois povos originários, os Mundurucus e os Mawé, devido às suas diferenças culturais e por disputa de posses de terras nessa região conhecida antigamente como Mundurucânia, nos meados do século XVII, em que as tribos viviam da agricultura do guaraná e da mandioca.

A história da cidade começa com lutas e resistência de homens e mulheres do campo¹, muito presentes na vida dos meus familiares. Sou uma mulher amazônica, neta de agricultores da agricultura familiar. Minha mãe é Maria Alciele Vasconcelos Batista (natural do Amazonas) casada com meu pai João Batista Filho (natural do estado do Ceará). Nasci no interior da Amazônia e me sinto pertencente ao contexto das florestas e dos rios, nesse campo amplo de diversidades, amando e respeitando na mesma intensidade que meus antepassados respeitaram, cuidaram e amaram a natureza desse solo. Cresci em um lugar cercado de praias naturais, cantos de pássaros, cheiro de mato, frio da floresta que encantam e que me alimenta e alimentam meus avós, tios, tias, primos, primas e meus filhos.

Cresci tomando guaraná e me alimentando com os recursos naturais das raízes, dos frutos, das folhas, da pesca, com o que a natureza nos proporciona, assim como me criei nos rituais de crenças, fé e devoção dos meus pais e avós nos saberes tradicionais da benzedeira que, com seus rituais e “puxações dos curandeiros puxadores”, nos curavam de doenças. Cresci tomando e utilizando uso de plantas medicinais dessa Amazônia rica de saberes, desde a preparação de um chá das plantas e cascas de pau medicinais até as banhas de animais para tratamento das inflamações e muitas outras misturas que o conhecimento tradicional possibilita explorar.

Retomando essas memórias, trago as lembranças no seio familiar materno, com o qual tenho maior identificação, pois meus avós paternos residiam em outro Estado e faleceram quando eu tinha uns dois anos de idade, e meu pai foi fruto do processo de migração na Amazônia².

Nasci diante das vivências nas lutas de trabalhadores(as) que buscavam, no trabalho informal, meios para nossa sobrevivência e o bem viver da família. Meu pai era camelô e eu passei a compreender que a vida de trabalhadores ambulantes não era fácil. Ele teve muitas dificuldades, principalmente na questão dos espaços em ruas, calçadas de praças, por perseguições de comerciante formalizados e até mesmo pelo poder público que o despejavam desses lugares, levando-o a buscar outros lugares para pôr sua banca de confecções.

¹ Homens e mulheres do campo, este início de trabalho se refere aos meus familiares como povos das florestas e dos rios agricultores(as), pescadores (as) que compõe o contexto histórico de vivências e memórias nesses espaços. Essa vida dinâmica cultural e territorial é o que marca suas trajetórias como sujeitos que habitam na diversidade que é o contexto Amazonense.

² Refiro-me ao processo migratório na década de 90 quando muitos nordestinos foram seduzidos pela ideia de uma terra que precisava de mão de obra trabalhadora.

Minha mãe cursou até o 4ºano do Ensino Fundamental, foi quando veio para cidade de Maués trabalhar como doméstica em casa de família. Conheceu meu pai, casaram e nasceram sete filhos. Minha mãe passou a trabalhar através de cortes e costura, seguindo como profissão de costureira, confeccionando peças íntimas para crianças e adultos para vender na banca do meu pai e, em tempo de festa, saíam para as comunidades no entorno do município para vender suas confecções e, com muitos desafios, a vida de costureira também fora repleta de dificuldades que foram sendo superadas a cada dia, tornando-se histórias de vida, inspirando-nos a viver com resiliência, tendo o trabalho como mola mestra para a sobrevivência.

Quantas lembranças das minhas vivências, onde cresci nessa trajetória viajante de uma infância e adolescência carregada de afeto, amor e carinho pelos meus familiares e pelos sujeitos que encontrávamos no decorrer dessa caminhada.

As lembranças de vivências, brincando dentro de barco de madeira, navegando por rios, Paranás e igarapés, por dentro das florestas, numa trajetória de ida e vinda, de uma cidade para a outra, nas brincadeiras, no embalo da rede, cantando com meus irmão e coleguinhas que conhecíamos pelo barco. Cansados da rede, ficávamos sentados, conversando e admirando a natureza e suas cores da mata verde, observando os pulos dos macaquinhas de uma árvore para outra, observando as aparições dos botos que boiavam próximos do barco. Quando íamos tomar banho de rio (essa era a melhor parte), muitas vezes ficávamos encalhados nos igarapés, enquanto meus pais ficavam preocupados para chegar na cidade e eu amava ficar parada no meio da floresta observando os rios, as plantas, as matas.

A casa dos meus avós era um espaço bem grande, cercado de flores, árvores frutíferas, criação de abelhas, de galinha, patos, jabutis, papagaios, periquitos, cachorros, gatos que participavam da diversão junto com meus primos, primas e vizinhos nas brincadeiras, na rua como pincha, barra bandeira, bonecas de pano, pular corda, dominó, baralho, xadrez e, no final da tarde, vinha a contação de histórias da cobra grande, mariquinha, dos homens calças molhadas e o medo tomava conta, mostrando que era o fim da brincadeira na rua e a hora de entrar para casa.

O bom mesmo era em tempo de colheitas do guaraná, em que nos reuníamos em família, sentados em roda, no chão do barracão grande, coberto de palha e cimentado no fundo do quintal dos meus avós, para descascar os guaranás. A roça ficava localizada na comunidade Santa Ana, bem próximo da cidade.

Nessa época, meus tios traziam guaraná em sacos de fibras e cestos de palhas, com o uso de canoas a remo. E quando a produção dos caroços torrados e do bastão do guaraná estava pronta, meu avô trazia para Maués para vender e, ao retornar, dividia o lucro com seus filhos, noras e netos. Esse movimento de trabalho era sazonalmente rotativo, pois quando passava a época da colheita do guaraná, vinha o tempo da produção da farinha, tapioca, tucupi, em que essa produção era realizada na casa de farinha, próximo a residências dos meus avós. Era um espaço coletivo de produção comunitária. Nesse espaço também brincávamos bastante, embaixo dos fornos de barro, sempre próximos dos mais velhos que estavam trabalhando. Corríamos para um igarapé bem próximo para ajudar retirar a mandioca que estava de molho no rio e aproveitávamos para nos molhar. E assim, a vida era enunciada.

As relações entre natureza, a cultura e o trabalho no seio familiar de afeto, amor e carinho, é o que marca a minha vida nesses espaços de vivências coletivas, em que crianças, jovens, idosos, adultos, homens e mulheres de diferentes crenças e culturas estavam envolvidos na agricultura e pesca familiar para o sustento das famílias. Sem que eu percebesse a educação popular já estava sendo marcada em minha história.

O município de Maués foi a cidade escolhida pelos meus pais para viver. Dessa forma, minha trajetória escolar começou aos quatro anos de idade, quando fui para a creche e fiquei por lá até os cinco anos de idade. Nesse espaço, brincávamos no parque de madeira, corriamo ao redor da creche, aprendíamos músicas infantis para cantar, recebíamos desenhos para pintar, fazer colagem com algodão, sementes, bolinha de papel, brincar com massas de modelar e cuidar da higiene. Lembro das minhas professoras, da gestora que eram muito amorosas, lembro dos meus colegas nas relações travadas na escola.

Aos seis anos de idade, na fase da alfabetização, entrei em contato com o currículo formal e normativo. Fui transferida para a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, onde fiquei até aos sete anos de idade cursando a 1^a série “B” no turno vespertino.

Aos oito anos de idade, fui estudar na Escola Municipal Francisco Canindé Cavalcante na 2^º serie “B”. Dessa vez, nessa época, minha mãe não tinha conseguido vaga na mesma escola de meus irmãos, pois sempre estudávamos juntos e passei a estudar a 3^a e a 4^a séries na Escola Estadual Castelo Branco no centro da cidade, com disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Geografia E História. Estudávamos mais a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, tínhamos que decorar a tabuada para não ficar sem recreio e sem as brincadeiras que tanto eram esperadas.

Aos onze anos de idade, fui matriculada na Escola Estadual Maria da Graça Nogueira, situada no bairro da Maresia para estudar a 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries “B”, dando continuidade com a 1^a e 2^a séries “B” do Ensino Médio, no turno vespertino, e a 3^a “C” do Ensino Médio, no turno noturno. A escola proporcionava noites culturais com apresentação de danças, paródias, músicas, teatro e gincanas. Tinha o grêmio estudantil, o jornal da escola, feira de ciências, os trabalhos eram em equipes para apresentação na frente, em forma de cartazes e figuras. Pesquisávamos na biblioteca da escola, ou nos reuníamos na casa de algum colega. Apenas a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática era individual.

A minha trajetória escolar foi difícil devido nossas viagens para acompanhar meus pais nas suas rotinas de vidas no trabalho e com minha entrada no mercado de trabalho, aos 14 anos de idade. Dessa forma, tinha muita dificuldade de compreender os assuntos, pois quase não tinha leituras em casa e isso atrasava meu aprendizado, assim como os assuntos eram descontextualizados das minhas vivências e se davam de uma forma bem mecânica, no ato de decoração, apenas leitura sem uma explicação correspondente a uma boa interpretação. Que hoje entendo fazer parte de um currículo estático ao qual fui ensinada a apenas repetir. Ainda assim, buscava por um sentido mais abrangente do que apenas decorar na escola.

A origem da minha família começa aos meus 17 anos de idade. Na metade da minha trajetória escolar do 3º Ensino Médio conheci meu namorado e atual companheiro. Aos meus 23 anos de idade resolvemos viver juntos e, dessa união, nasceram dois filhos.

Atualmente sou trabalhadora do lar e estudante. Quando comecei a estudar, no ano 2018, no curso de Pedagogia do Campo, estava desempregada, cuidava somente do lar e dos meus filhos. Os tempos foram ficando difíceis. No curso, concorri a uma bolsa de Iniciação Científica que me auxiliou nos meus estudos e conhecimentos através da pesquisa.

Na medida em que me aprofundava nas leituras e estudos sobre o campo do currículo, no decorrer das disciplinas, ia percebendo que minha trajetória pessoal e profissional estava totalmente relacionada com o curso, pois algo passava a fazer sentido para mim, nada estava desconectado do contexto em que fui me construindo e criando as minhas enunciação enquanto sujeito. Estou muito feliz por estar me graduando nesse curso, que me faz estar construindo uma nova pessoa humana e solidária com a história de muitos outros sujeitos do campo amazônico.

Almejo buscar ser uma professora comprometida com a educação, visando trabalhar a educação em nosso campo, valorizando a educação, a

cidadania, a cultura, gêneros, raças, etnias, crenças e outras diferentes formas culturais de viver em nossos lugares de construção.

Minha luta será constante para uma educação de qualidade social, em que todos possam participar, tendo voz e vez nas mais diversas especificidades culturais com que nos deparamos, nos diferentes cotidianos do contexto amazônico, em que as enunciações precisam ser valorizadas.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA E IMPORTÂNCIA DA/NA PESQUISA

Este estudo e pesquisa, com o tema Cultura, Currículo e os desafios na formação de professores do campo no contexto da Educação do Campo, iniciou-se através do Programa de Iniciação Científica da UEA (PAIC), financiado pelo Programa da Fundação de Amparo à Pesquisa – FAPEAM, no primeiro curso de Licenciatura de Pedagogia do Campo originário da Universidade do Estado do Amazonas, através da Escola Normal Superior, no Núcleo de Estudos Superiores de Maués –NESMAU no município de Maués, no interior do Amazonas.

A temática currículo veio se configurando em grandes questões que me acompanham desde a iniciação científica. Entender o processo de formação que veio se construindo na relação com minha história de vida no contexto em que venho me constituindo enquanto sujeito.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho visa compreender como se dá a construção curricular na formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo-UEA, e, assim, para se alcançar o objetivo geral pretendido, também trago como objetivos específicos, discutir o currículo na perspectiva da cultura e suas relação na formação de professores do campo; compreender como as enunciações curriculares estão presentes na formação de professores na construção curricular do curso e, por fim, analisar as possibilidades da produção de sentidos e significados construídos no processo de formação do/no curso.

Na construção metodológica da pesquisa, buscamos seguir, em princípio, com um estudo bibliográfico, buscando aproximações teóricas com conceitos essenciais como cultura, currículo e currículo como enunciação cultural, educação popular e educação do campo, bem como na análise documental do PPP do curso, e em uma abordagem qualitativa, fazer uso da pesquisa de campo através de dados coletados em relatos orais por meio da entrevista e das observações participantes nos estágios. Foram caminhos construídos no decorrer do processo e que contribuíram para a construção do trabalho aqui apresentado em formato de artigo.

O artigo está dividido em 04 tópicos que se entrecruzam no atendimento aos objetivos propostos no trabalho.

SUELEM VASCONCELOS DA SILVA
MARIA EDELUZA FERREIRA PINTO DE MOURA
EDILZA LARAY DE JESUS
RAIMUNDO SIDNEI DOS SANTOS CAMPOS
NATALIANA DE SOUZA PAIVA

contraria
correntes

EDUCAÇÃO DO CAMPO – APROXIMAÇÕES E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A Educação do Campo é um projeto que nasce das lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, pelo direito ao acesso, por uma educação que contemple as necessidades e o reconhecimento das pluralidades, na valorização do saber diante das suas diversidades, de especificidades nos contextos sociais, culturais e históricos que se constroem nas vivências entre o Campo, Águas e Florestas, no que concerne o protagonismo do Amazonas. Segundo Arroyo (2011, p. 45),

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que seja possível situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeito desses direitos.

De acordo com Caldart (2011, p. 155), quando ressalta que a Educação do Campo deve ser [...] “obra dos sujeitos do campo; educação do Campo como intencionalidade de resistência cultural e de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena”.

Assim, entendemos que a Educação do Campo é vivenciada nos movimentos e nas lutas que são marcadas por uma ampla diversidade, e que é construída por povos das classes populares e originários indígenas, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, pequenos agricultores da agricultura familiar, povos da floresta, extrativistas. No entanto, o que vemos se instalar são os valores predominantes de uma educação imposta por um padrão que advém de uma lógica hegemônica de colonização do outro.

Nesse sentido, a concepção hegemônica urbano cêntrica, de um mundo social universal, traz uma lógica de formação que não incorpora as diversidades culturais presentes no cotidiano educacional, e, dessa maneira, vai fortalecendo a visão homogeneizadora das diferentes culturas imposta como melhor padrão para o sucesso de aprendizagem no espaço escolar.

Perante essa visão imposta, vem os desafios em que se faz necessário para o enfrentamento, na busca por uma proposta de educação pensada como protagonista em nossa história, em nossos diferentes espaços e contextos, haja visto a capacidade de criação das pessoas que nesses mesmos espaços criam e significam suas formas de viver.

Nas vivências e experiências construídas em escola de comunidades ribeirinhas, assim como na própria escola da cidade que atende os sujeitos das comunidades ribeirinhas, das comunidades indígenas do entorno dos

municípios de Maués, observamos que o espaço urbano ainda é demonstrado como superior ao campo. Em particular, vivenciamos o trabalho docente baseado em um currículo por meio de orientação vindo de cima para baixo, pensado dentro das instituições por técnicas científicas que os orientam a aplicar no processo de aprendizagem o ensino tradicional, buscando responder uma lógica de educação conservadora muito direcionada aos interesses do mercado de trabalho, ou seja, marcada por valores das classes que detêm o poder para dominar, através da formação da mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento do acesso ao direito a uma educação contextual e crítica.

Essas questões nos provocam novas reflexões, em que tentamos argumentar que não há possibilidades de um currículo para/no Campo Amazônico, existir sem a participação dos processos culturais presentes no cotidiano em que ele é vivenciado, em movimento a nossa realidade aos diferentes povos, desde as diferentes etnias, raças e gêneros as mulheres, homens, jovens, crianças, idosos que aqui habitam e vivem do campo, das águas e florestas, visando uma sociedade mais justa e humana.

Diante disso, consideramos ser importante trabalhar diante da formação de professores, buscando assumir essa formação como resistência social, no fortalecimento dos saberes dos sujeitos silenciados pelas classes opressoras. Isto implica afirmar o processo educativo dialógico baseado nos princípios da educação popular.

Neste processo dialógico, a formação se relaciona diretamente com a concepção de Educação Popular, pensada e construída nos conhecimentos a partir da participação dos sujeitos e comunidades de modo que a realidade sociocultural do Campo, das águas e das florestas venham estar incorporadas, possibilitando novas teorizações na construção e produção curricular. Pimenta nos ajuda a refletir sobre a Educação Popular:

Compreende que a educação popular é constituída de uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não pretende ser uma educação imposta, pois se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo (Pimenta, 2014, p. 82).

A Educação Popular constitui-se, portanto, de um conhecimento que se dê em um diálogo levando sempre em conta nossas raízes de vida, no contexto amazônico, nas suas reais necessidades e condições de vivências, em um movimento junto à comunidade de todas as classes populares que requer discutir, diante das participação democrática individual e coletiva, temas de

suma importância como gêneros, raças, etnias, educação, saúde, segurança, meio ambiente, alimentação entre outros temas que apresente demanda pela população do campo como sujeito em formação, visando sempre buscar construir um trabalho que visa à emancipação como chave do processo educativo da educação popular.

Os princípios da formação do Professores do Campo revelam o potencial em seus movimentos nas lutas de emergências pedagógicas, em um trabalho de ação e reflexão da práxis em que nos levar a propiciar novas aprendizagens e, com isso, também nos proporcionar a produtividades de novas práticas.

Nas atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação, as experiências e atividades pedagógicas em comunidades, além dos estágios supervisionados foram de suma importância para vivenciar experiências do Campo da Educação Popular, e no contexto desse presente texto, é relevante a categoria Educação Popular como um tema rico para a teia de relação entre o currículo e cultura.

ENTENDENDO CURRÍCULO E CULTURA E SUA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO

No caminhar em busca de aproximações conceituais aos objetivos proposto no projeto, buscamos entender melhor a relação entre currículo e cultura e a importância destes na formação de professores. É difícil e desafiador delimitar um conceito de cultura. Cultura e educação é uma temática que atualmente decorre de muitas ideias e conflito no jogo de poder.

Na perspectiva de Hall, avançamos no entendimento de que

[...] toda ação social e cultural [...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação e que [...] a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular (1997, p. 16-17).

Neste entendimento, existe um movimento que está em constante busca de algo, de uma perspectiva de libertação das alienações que, de forma sutil, nos quer alienados e ter benefícios como exploração de mão de obra ou até mesmo para o consumo material apenas. Esse movimento cria e recria algo novo, com novos sentidos, trazidos pela consciência dos sujeitos e que rompe com a ideia de reprodução.

Esta compreensão acerca da cultura implica o desvelamento importante do nosso cotidiano e realidade, que se constrói nas diversidades de culturas do contexto amazônico, o que significa romper acerca de um

significado pronto e fixo de compreensão sobre cultura que nasceram prontas das forças instituídas em nossa sociedade.

Neste sentido, buscar a reconfiguração de elementos para nossa vida sociocultural, nos diferentes significados e sentidos, é pensar e refletir nos diferentes significados dos movimentos que correspondem a libertar das ideias forjadas de quem detém o poder, buscando não se limitar em conceitos discursivos das heranças do passado que visa o poder elitista, na criação de linguagem discursiva em favor das práticas pedagógicas de controlar o conhecimento sobre a pretensa ideia de neutralidades para a manipulação das classes populares.

Na relação entre os conceitos, o currículo é visto como um espaço em que ocorre disputas culturais e, dessa forma, se travam lutas entre os diferentes significados no processo de formação. Tal questão requer que se reflita sobre a importância da cultura como processo em constante atividade, conforme destaca Silva (2001, p. 17), quando enfatiza que a “cultura é vista menos como um produto e mais como produção, como criação, como trabalho”[...]. Esse trabalho de produção da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de negociação, de conflito e de poder.

Veiga Neto (2003), destaca que a ideia de unificar a cultura e torná-la fixa e sem movimento é alvo dos poderosos que usam a educação para conter os processos criativos da cultura e manterem seus objetivos de poder, e que, por isso, tentam de todas as formas universalizarem a cultura e torná-la única, pronta e acabada, simplificando-a através da disciplina, do conteúdo, da escola e, no dizer do autor, tentando deixar “o mundo limpo” para poder operar na dimensão da opressão, usando o processo de ensino e aprendizagem como estratégia.

Não é arriscado afirmar que essa “limpeza do mundo” inclui os processos de formação do professor(a) e refletir e problematizar como isso ocorre é desvelar e descortinar as intencionalidades generalizantes idealizadas, buscando outras maneiras e alternativas de pensar o currículo de formação de professores como o que estamos a defender neste trabalho, como enunciação cultural. Essa problematização pode nos ajudar a reconstruir a nossa realidade, contextos e clareza de que precisamos resistir, produzindo nossa própria cultura de forma diferente, com a nossa forma, com os nossos sentidos e significações em nossa formação, como defende a proposta curricular do curso de Pedagogia do Campo das águas e das florestas no qual faço parte.

Assim, há o entendimento do currículo como algo que se constrói pelos sujeitos inseridos no processo e não uma inculcação de um pensamento

dominador. Nesse sentido, a Educação do Campo como processo de formação emancipador tem sido crucial, para construir outro viés de formação baseado nos princípios da Educação Popular e na Educação do Campo das águas e das florestas, na região amazônica, resistindo a estratégias de currículos fixos impostos, que oprimem e não libertam da opressão. Novamente, mobilizando a relação entre cultura e currículo, que, segundo Candau, é uma alternativa de construção de novas formas de conhecer:

[...] é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas nem folclorização. Tratar-se também de estimular que nos situemos como outros, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí conquistando um verdadeiro reconhecendo mútuo, que seremos capazes de construir algo junto (Candau, 2014, p. 40).

Diante das revisitas em minhas experiências, na minha trajetória formativa, no percorrer no âmbito educacional em escolas públicas, trago elementos que me ajudam a refletir sobre minha formação, que tem significado minhas experiências que pareciam esquecidas, mas que em muito me fazem pensar como o diálogo na interação do trabalho coletivo nas comunidades, a convivência respeitosa com a natureza, o respeito ao movimento de criação, vieram significando e fizeram com que eu escolhesse ser professora. Acredito que isso só foi possível mediante as especificidades da Educação do Campo presentes no currículo de formação em que estou inserida.

A compreensão de currículo como construção, assim como a cultura como um movimento de construção de sentidos e significações, são de suma importância na problematização sobre a formação de pedagogos na perspectiva de educação do/no campo, visto que incide na construção de alternativas contextuais de práticas, mentalidades, significações através da práxis que está presente na dimensões teórico-prático do processo de formação de professores que possa favorecer um trabalho pedagógico, na dinâmica contextualizada e plural, na construção da autonomia e identificações culturais, dentro do contexto real em que vivemos e que historicamente se demonstra culturalmente resistir em diferentes povos, etnias, religião e outros na luta pelo direito.

Conforme Silva (2001, p. 10) retrata, “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. Neste sentido, demanda reflexões, possibilitam compreender os desafios no processo da formação de

professores em aspectos que proporcionem uma visão dinâmica nas definições de currículo, às questões da diferença marcadas por um espaço complexo que atravessa, perante as tensões e conflitos, uma nova compreensão do novo, do diferente, carregados de sentidos e significados, a partir de atos políticos que produzem novos contextos dentro dos mesmos contextos em que estamos situados, proporcionando-nos o pertencimento nesse espaço.

Partindo dessas questões, viemos perguntando: o que é Currículo na relação com a cultura do campo onde a realidade é muito complexa, dinâmica e que vai se modificando diariamente no cotidiano da vida? Pergunto ainda: Será que no decorrer do curso de Pedagogia do Campo isso é percebido pelos sujeitos que ali estão significando sua formação? É nesse olhar que entendo que as produções curriculares se imbricam no processo de formação, significando e construindo novos sentidos e efeitos para além do esperado na própria proposta do curso, presente nos saberes culturais, levando em conta as diversidades dos estudantes e suas enunciações que desconstruem a estratégia hegemônica, pois como afirma Tomaz Tadeu da Silva:

A cultura em vez de caráter final, concluído, o que se ressalta é sua produtividade, como sentido de produção, numa atividade constante de desconstrução e reconstrução, [...]esses trabalhos de produção acontecem dentro de um contexto de relações sociais, que abrange relações de negociações, de conflitos e de relações de poder (Silva, 2001, p. 17).

Compreendo que nesse viés vamos enfatizando, nas vivências com a teoria e prática, o movimento que vai se construindo e se reconstruindo a produção curricular, sem negar o nosso contexto local, em um constante trabalho de construção de outros currículos na relação cultural e social, a partir da necessidade de encontrar um outro que constrange, interrompe e vai escapando da lógica da opressão.

Ao afirmarmos que o currículo é algo em construção na relação com as práticas sociais carregadas de histórias, em diferentes contextos e diversidades culturais, constitui-se na crença e entendimento de uma relação de transformações no ato de reflexão e ação diante do contexto de realidade, na qual o sujeito está situado e é desafiado, uma vez este ser protagonista da sua própria educação. E essa afirmação nos exige quebrar paradigmas diante de conceitos tradicionais do próprio ato de pesquisar, numa relação com a pesquisa que venha também sendo movida pela problematização, no próprio processo formativo que mobiliza as enunciações dos sujeitos.

Ainda precisamos lutar na superação de grandes problemas na questão educacional e social, no reconhecimento do nosso direito a nossas particularidades de vivências como sujeitos do contexto real do campo, das águas e florestas, para que não seja negada a nossa cultura como dignidade e capacidade do bem viver nas suas diferentes produções. E isso pode ser possível através da perspectiva de um currículo concreto e situado nas representações, nas discussões, potencializando significações historicamente na defesa do direito à liberdade do criar, do pensar, em buscar alternativas de solução que nasça das discussões coletivas dos sujeitos envolvidos em seus processos educacionais e culturais.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO/NO CAMPO/MAUÉS/UEA

Neste item do texto, trazemos os relatos dos alunos do curso em suas experiências. Buscou-se saber como os alunos percebiam suas experiências no currículo de formação e como as significavam. Consideramos tais relatos como processos de enunciações culturais em que foram percebidas nas diferentes significações e sentidos construídos pelos mesmos, que longe de serem posicionamentos estáticos, refletem um movimento de reflexão e potencial criador de outras novas possibilidades de atos políticos de criação.

Salientamos de suma importância a busca por um currículo que esteja envolvido no processo formativo partindo do próprio contexto, tomando a própria situação de realidade como objeto de conhecimento. É o que percebemos ser expressado nos relatos abaixo sobre as vivências no curso e sua importância como experiência de reencontro com a construção cultural dos sujeitos:

Com relação a educação do campo foi muito bom, foi vivenciar uma realidade que até no momento de formação e revivência de tudo que eu já revivi. O curso me levou a refletir os segmentos das práticas nas escolas, levando pra cultura da agricultura o guaraná, a gente não se ver esse objetivo adentrado e valorizado na escola, então o curso veio me mostrar como contextualizar nossa educação, das mulheres ribeirinhas, dos grupos de mulheres pra justamente fixar esse trabalho de formação na base, que são as crianças do campo, e isso significou muito na minha vida como morador da comunidade ribeirinha denominada São Jorge do Limão (M.M – estudante do Curso de Pedagogia do Campo, 2022)

No relato acima, fica claro que o curso parece trazer novos olhares, dialogando no processo de formação ao abrir espaço de aprendizagens partindo do próprio contexto dos saberes, das vivências e experiência que esses espaços produzem. É possível observar ainda o quanto a formação contextualizada possibilita um encontro significativo com o próprio sujeito.

Dessa maneira, defendemos que o currículo contextualizado e vivo pode ser um caminho na abertura em sua relação com o conhecimento como desafios de incorporar conhecimentos prévios dos estudantes que participam do processo educativo a necessidade de um projeto de vida individual e coletiva.

Nesse caminho que veio sendo construído no próprio processo, a diversidade cultural existente nos diferentes contextos do campo amazônico, foi percebido que um dos principais desafios do curso foi a flexibilização do currículo quanto às metodologias no processo ensino-aprendizagem para que o conhecimento fosse construído e não transferido na/com a formação.

No PPC do curso, encontramos essa forte ênfase, quando há o seguinte destaque:

a peculiaridade da formação proposta no desenvolvimento do curso de Pedagogia do Campo exige o entendimento da realidade do trabalhador do campo, na condição de trabalhador no contexto rural, no caso dos estudantes egressos, na condição de formador das novas gerações do campo (PPC Pedagogia do Campo, 2018, p. 39).

Nesse movimento que se constrói, não há lugar para o currículo com um padrão fixo e estático, e isso vem muito contextualizado nas análises que fazemos nos relatos dos estudantes que, em acordo com Silva (2001, p. 27), vamos percebendo que "o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz".

Percebe-se, com isso, um movimento de construção da identidade do estudante em que são considerados os elementos históricos e sociais, permitindo compreender a cultura na relação com o currículo, que o levou a perceber com um sujeito ativo, participante das relações sociais e compreendendo, a partir dessas relações, não somente seu conhecimento individual, mas aquilo que diz respeito ao coletivo.

Eu apesar de ser um sujeito do campo, me senti muito honrado
em compartilhar e vivenciar com o meu povo os conhecimentos

e aprendizagem que a pedagogia do Campo fez brotar em mim o valor desse lugar e para mim isso é uma grande honra, meus pais são do campo, e eu também me sinto muito a vontade de compartilhar junto com meu povo esses grandes aprendizados que aprendi diante da educação do campo e isso vou levar para resto da vida (E.B - estudante do curso de pedagogia do campo, 2022).

Na relação com os fundamentos teóricos da pesquisa, percebe-se no relato acima um forte chamado à importância da coletividade, o compartilhar com o grupo que são aspectos presentes nos princípios da Educação popular que segundo Filho e Porto (2016, p. 06), consiste e se apresenta “como ferramenta, construída, e usada, pela própria classe trabalhadora.” É uma voz autêntica, voz que educa, que ensina, que diz que as grandes mudanças dependem, fundamentalmente, da organização coletiva”.

Desse modo, destaca-se a coletividade como ferramenta que constrói amplos significados nas experiências vivenciadas no movimento dos grupos sejam no seio familiar, da comunidade, ou nos diferentes espaços nos quais estamos inseridos no cotidiano, em que o diálogo é o suplemento nessa educação que vem da voz do povo e com o próprio povo em suas essências da voz que educa, dessa voz dos ensinamentos no próprio processo de organização coletiva.

Em suma, o processo de estágio foi um ponto bastante mencionado nas falas dos estudantes do curso que na proposta de estágio, contida no PPC, do curso tem como objetivo:

[...] uma proposta de formação que possibilite a sustentação do referencial teórico – prático da educação do Campo, precisa ter como eixo estruturante o processo de pesquisa da realidade, possibilitando ao estudante em formação a oportunidade de compreensão da comunidade e dos processos educacionais (PPC do curso de Pedagogia do Campo/UEA, 2018, p. 71).

É perceptível, na proposta do curso, as possibilidades de compreender que o saber é o campo vivo de relações com a natureza e com os seres humanos, em que os processos educacionais foram mergulhados com uma sustentação teórico prático, na perspectiva de entendimento da Educação do Campo e, mesmo que de maneira complexa, possibilitou aos estudantes desenvolver determinados sentidos na sua vida, de tal modo que em seus relatos enunciam saberes que se refletiu como conhecimento, na compreensão da sua própria história, com a realidade em que vive, e dos processos educacionais diante do estágio.

Assim, fazemos destaque ao seguinte relato:

O processo de estágio foi de suma importância pra mim, por que lá eu aprendi muito com o outro, muito mesmo, o meu aprendizado ele foi enriquecido na comunidade, porque o que eu não sabia aqui na universidade. Lá o meu aprendizado se complementou com as pessoas que vivem lá no campo, desde os professores, moradores e as crianças (T.S - estudante do curso de Pedagogia do Campo, 2022).

Sendo assim, o currículo, como vimos, em movimento, na perspectiva da produção cultural contribui com várias possibilidades e movimentos incessantes que possam contribuir para a transformação social, uma vez que não há possibilidades de o currículo existir sem influência dos processos culturais e esses sentidos trazem significados no relato da estudante do Curso de Pedagogia do Campo que aponta como foram vividos esses lugares e o quanto significou em sua formação a atividade pedagógica.

Nesse relato, percebe-se a cultura em relação com o currículo. É o que proporciona o movimento de produção no que destaca Silva (2001,p.19) "a cultura é sobretudo atividade, ação, experiência. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes".

A experiência destacada pelo autor consiste nesse movimento de ações em que o processo do conhecimento vai construindo sentidos de modo como nós estudantes nos relacionamos com o real em torno de significações a partir de algo existente vivo e presente em nosso cotidiano. Dessa forma, implica destacar que a experiência não é só uma soma de atividades, pois requer viver o processo e significar esse momento consistindo em construir outros campos de conhecimento como movimento de produção.

Ainda sobre experiência, Larossa (2022, p. 21) desta que "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". E como atividade pedagógica, o estágio mediado pela vivência na realidade, leva a um entendimento do que se constrói com e na experiência que deixa de ser apenas momentos quantitativos, passando para um envolvimento de conhecimento, no processo formativo em que o sujeito está envolvido.

As muitas aprendizagens mostram que é possível construir uma educação crítica permeada pelo diálogo em caráter produtivo, que o currículo do curso proporcionou como conhecimento científico da universidade em que vai se fortalecendo com os conhecimentos, vivências e experiências

articuladas e organizadas no coletivo com a cultura e saberes populares tradicionais, no processo de formação, no estágio, na realidade do contexto da comunidades do campo para melhor entendimento de que a pesquisa não se opera no vazio, simplesmente recebida e consumida, mas significa estar em ação, vivenciar ao se relacionar com os outros, mediada pela realidade é o que reforça o relato abaixo do estudante da importância da vivência no estágio, no que abre espaços de aprimorar a concepção de sujeito no pertencimento a esse contexto, no relato a seguir:

O estágio ele é muito abrangente, pois ele vem nos mostrar aja vista a realidade em cima de um contexto de uma comunidade local (M.M - estudante do Curso de Pedagogia só Campo,2022).

Assim sendo, percebe-se que o estágio com pesquisa, como nos mostra o PPC do curso que a "*pesquisa é tida como estratégia de construção e reconstrução de conhecimentos e de revisão de práticas pedagógicas*", possibilitando novos conhecimentos culturais da história, levando o estudante a se perceber como sujeito de direitos e deveres, beneficiando o local em que vive, decorrentes dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos tanto na comunidade, quanto em sala de aula, dentro da universidade. Enfatizo, por exemplo, a importância do resgate do memorial dos acadêmicos do curso como um processo de significação e enunciação de grande importância nesse processo de construção curricular. Sobre a importância da Pedagogia com história Caldart (2011, p. 103) destaca que “ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido e da percepção de ser parte, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido”, e que, portanto, não para de significar.

O relato abaixo, traz um importante destaque que se relaciona com o dizer de Caldart, quando menciona a importância do laboratório vivo nas comunidades.

Para mim, como acadêmica do curso de Pedagogia do Campo, pesquisar na comunidade nesse laboratório vivo foi muito importante porque eu conheci um pouco da realidade do comunitário, que também existe as raízes do trabalho da minha família. Também percebi o movimento e a luta que eles fazem pela sobrevivência... Eu me vi dentro deles, eu vi minha mãe, eu vi meu pai, eu me vi como uma cabocla e aprendi a me valorizar, o curso me proporcionou essas pesquisas maravilhosas que eu vou levar sempre comigo (E.H - estudante do Curso de Pedagogia do Campo,2022).

Nos relatos dos estudantes, percebemos como o currículo do curso vem se construindo e como isso faz com que o currículo de fato seja compreendido como uma construção cultural, no que provoca em outras formas de conceber e dar outros sentidos e significados ao processo de formação como principal características da educação popular.

De acordo com Schonardie (2022, p. 31), “A Educação Popular apresentar-se [...] como uma prática social e que envolve culturas. Geralmente está mais próxima das camadas populares e se constitui nas experiências e cotidiano [...]. Não há, assim uma definição única para a educação popular, já que sua concepção está atrelada a experiência de vida”.

Pimenta (2014, p. 36) enfatiza que a Educação Popular “é aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e com temas geradores do seu cotidiano”. Dessa forma, não houve sequer um estudante que deixou de mencionar a valorização da Educação do Campo, seja em sua curta ou longa vivência nas comunidades. Contudo, é preciso reafirmar o respeito às culturas e a necessidade de construir um currículo que busque se aprofundar na leitura de realidade e articulando conhecimento com seus próprios saberes. É o que percebemos no relato abaixo:

Eu fiz questão de estagiar nas escolas das comunidades do campo que era para eu ver como que acontece essa dinâmica, a gente ver que a escola funciona realmente pela força da comunidade, pelas forças dos professores, pelos pais de alunos, porque nem tudo acontece nessa escola como demanda as leis, sem material, sem estrutura física, infelizmente um currículo muito urbano né para ser trabalhado na escola do campo (E.H - estudante de Pedagogia do Campo, 2022).

Segundo Hall (1997, p. 16), no que se refere à ação social: "Ação social é significativa [...] não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir as coisas e para codificar". Trazemos um relato que em muito faz relação com a questão da ação social significativa:

Eu entendi da formação de pedagoga de campo é que nas comunidade existe muito conhecimento, muito aprendizado, existe um povo muito inteligente, um povo que ele sabe trabalhar com a natureza de forma bem íntima mesmo, a gente ver muito tudo escrito na teoria que a gente estudou no processo de formação do curso, onde um simples ato de pescar

de remar tem um ensinamento, e esse ensinamento tem a trazer nós temos que fortalecer mais na sala de aula , respeitando as diretrizes básicas para a educação do campo, de forma acolhedora... de forma muito significativa (E.H - estudante do curso de Pedagogia do Campo,2022).

Nessa linha de entendimento, a ação social é o significativo, em função dos meios em que, ao relatar que na comunidade existem muitos conhecimentos, isso dá sentido a sua vida ao perceber que dentre esses muitos conhecimentos ela destaca que o ato de remar tem um ensinamento. Esse ato traz saberes em razão de muitos significados como algo que conduz interpretar tanto nosso conhecimento na relação com a teoria, articulando-se com o nosso lugar de referência. E dessa forma, estabelecemos com a nossa vida pessoal e profissional a relação íntima e subjetiva capaz de construir sentidos e significados e onde o enunciado é fundamental nessa formação.

Assim, são muitos os desafios e possibilidades na construção curricular, na formação de professores no curso de Pedagogia do/no Campo/Maués/UEA, mediado pelo processo de conhecer o campo das enunciações culturais na própria produção acadêmica, a partir de seus elementos de vida em um saber diferente, diante do contexto da/na Educação do Campo, das águas e das florestas em nosso município.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo principal desta pesquisa consistiu em compreender como se dá a construção curricular na formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo-UEA, buscando no acompanhamento e nas falas dos acadêmicos envolvidos no processo de formação a relação entre os fundamentos teóricos na construção das análises apresentadas no alcance do objetivo proposto.

A discussão sobre o currículo e cultura como fio condutor na problematização da pesquisa nos coloca diante dos desafios postos à sociedade atual, a partir das ações e movimentos culturais dos povos que habitam no campo com seus saberes e experiências, em seus próprios contextos, bem como outros contextos produzidos dentro destes pela via da significação.

Neste sentido, comprehende-se a importância de valorizar o movimento de diferentes significações culturais no currículo de formação de professores no/do Campo como uma das muitas possibilidades de análise deste currículo que se constrói no processo.

Assim, comprehendemos que nossas aproximações dos principais conceitos, bem como todo o processo de pesquisa possibilitaram uma

mudança de entendimento em nossa formação através de um currículo que valoriza a cultura e os povos das comunidades amazônicas e que possibilite entender a Educação do Campo, como um processo de emancipação, possa trazer a participação dos sujeitos como protagonistas do ambiente, de sua história, cultura, numa concepção de educação contextualizada em tempo e espaço reais que se movimentam e se constroem de maneira incessante.

Assim, consideramos ser relevante que haja mais reflexões que visem um processo de sensibilização, que contribua para formação de professores, quebrando com paradigmas curriculares fixos e padronizados, inseridos nas políticas de formação atuais e que avance para um sentido de uma formação que leve em conta diferentes produções culturais. Entendemos que, ao pensarmos a formação de professores, vem à tona a necessidade de pensarmos também os processos curriculares formativos que possam contribuir na transformação de nossas práticas pedagógicas e na construção de conhecimentos que contribuam com uma formação crítica e contextual necessárias para os povos do campo das águas e das florestas em suas diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, MIGUEL; CALDART, ROSELI; MOLINA, MÔNICA (ORGs.) **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. RIO DE JANEIRO: VOZES, 2011.
- BONDIA, LARROSA JORGE. NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DE EXPERIÊNCIA. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. N. 19, JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO/ABRIL, 2003.
- CANDAU, VERA MARIA. SER PROFESSOR /A HOJE: NOVOS CONFRONTOS ENTRE SABERES, CULTURA E PRÁTICAS. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, N. 1, JAN./ABR. 2014.
- SILVA FILHO, LUIZ GOMES; PORTO, RITA CASSIA CAVALCANTI. **EDUCAÇÃO POPULAR NA ATUALIDADE: DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO DO CAMPO**. II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. CAMPINA GRANDE-PB. NOVEMBRO, 2016.
- HALL, STUART. **A CENTRALIDADE DA CULTURA: NOTAS SOBRE AS REVOLUÇÕES CULTURAIS DO NOSSO TEMPO**. **EDUCAÇÃO E REALIDADE**, JULHO A DEZEMBRO DE 1997.
- NETO, ALFREDO VEIGA. CULTURA, CULTURAS E EDUCAÇÃO. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. N. 23, MAIO/JUNHO/JULHO/AGOSTO, 2003.

PIMENTA, SELMA GARRIDO (ORG.) **EDUCAÇÃO POPULAR E DOCÊNCIA**. SÃO PAULO:
CORTEZ, 2014.

SILVA, THOMAZ TADEU. **O CURRÍCULO COMO FETICHE: A ÉTICA E A POLÍTICA DO TEXTO
CURRICULAR AUTÊNTICA**: BELO HORIZONTE, 2001.

SCHONARDIE, PAULO ALFREDO. **EDUCAÇÃO POPULAR: EPISTEMOLOGIAS, DIÁLOGOS E
SABERES (VOLUME I)** / PAULO ALFREDO SCHONARDIE, CLAUDETTE BEISE ULRICH, LIRIA
ÂNGELA ANDRIOLI (ORGANIZADORES). 1. ED. FOZ DO IGUAÇU: CLAEC E-BOOKS, 2022,
153 P.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO
LICENCIATURA PEDAGOGIA DO CAMPO**, MAUÉS-AMAZONAS, 2018.

CURTAS METRAGENS DE ANIMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL AMAZÔNIDA

Gessé Antonio da Silva Conde

Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA-UFPA); Licenciado em Ciências Biológicas (UFPA/IECOS);
E-mail: gesseconde@gmail.com

Dioniso de Souza Sampaio

Doutor em Biologia Ambiental (UFPA); Docente da Faculdade de Ciências Naturais (IECOS, Bragança) e do Programa de Pós-Graduação em Oceanografia (PGOC/IG/UFPA);
E-mail: sampaiods@ufpa.br

Sandra Nazaré Dias Bastos

Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA); Docente da Faculdade de Ciências Biológicas (IECOS/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA);
E-mail: sbastos@ufpa.br

Resumo: A inserção da Educação Ambiental no currículo escolar busca promover a ampliação das relações que podem ser estabelecidas com o ambiente, promovendo a constituição de sujeitos críticos, que possam problematizar e refletir sobre suas escolhas e avaliar suas consequências. O presente artigo se propõe a discutir o potencial dos filmes de animação para fomentar a Educação Ambiental na Educação Básica, ao mesmo tempo em que descreve uma ação formativa desenvolvida com professores estagiários de dois programas de Iniciação à Docência para apresentação de curtas metragens de animação, produzidos na região amazônica. Essa atividade teve como objetivo despertar a sensibilidade dos professores estagiários para discutir a Educação Ambiental nas escolas a partir de questões socioambientais presentes no contexto amazônica. Foram apresentadas e discutidas cinco produções regionais, das quais, selecionamos uma para apresentar temas socioambientais que podem ser tratados na Educação Básica. A partir do curta-metragem de animação *O menino urubu* (2006) os professores estagiários organizaram um roteiro relacionando temas que podem ser explorados em sala de aula, articulando de forma interdisciplinar a Educação Ambiental a partir de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais discutidos por Zabala (1998).

Palavras-chave: Amazônia; Interdisciplinaridade; Educação Ambiental; Ensino de Ciências; Formação de Professores.

Abstract: The inclusion of Environmental Education in the school curriculum seeks to promote the expansion of relationships that can be established with the environment, promoting the creation of critical subjects, who can problematize and reflect on their choices and evaluate their consequences. This article aims to discuss the potential of animated films to promote Environmental Education in basic education, at the same time as it describes a training action developed with intern teachers from two Initiation to Teaching programs to present short animated films, produced in the Amazon region. This activity aimed to awaken the sensitivity of intern teachers to discuss Environmental Education in schools based on socio-environmental issues present in the Amazonian context. Five regional productions were presented and discussed, of which we selected one to present socio-environmental themes that can be addressed in basic education. Based on the animated short film 'The urubu boy (2006)', the intern teachers organized a script relating themes that can be explored in the classroom, articulating Environmental Education in an interdisciplinary way based on the conceptual, procedural and attitudinal contents discussed by Zabala (1998).

Keywords: Amazon; Interdisciplinarity; Environmental education; Science teaching; Teacher training

OS FILMES DE ANIMAÇÃO, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO APRENDER

O fazer cinematográfico, mesmo sendo um trabalho que atinge na maioria das vezes a grande massa da população com aspectos que podem parecer sem relevância, podem refletir ensinamentos para a sociedade, tanto em aspectos culturais, sociais, religiosos, políticos, econômicos e educacionais (Cabral; Nogueira, 2019). Morin (2009, p. 84) defende que “toda projeção é uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior” dessa forma, as pessoas destacam nas produções seja por imagens, gestos, ou qualquer outro tipo de manifestação algum tipo de significação e identificação do produto para si. Assim, o cinema, quando compreendido em sua faceta educativa, propicia o efeito de nos colocar diante de uma dada realidade e, simultaneamente, à distância dela. Participamos sem compromisso de outras vidas e realidades, de outros modos de ver e viver, fazendo circular sentidos, configurando imaginários e organizando forças discursivas (Almeida, 2018, p. 3).

A consciência de que a linguagem cinematográfica é uma promissora mediação do processo ensino-aprendizagem é defendida por Araújo (2007) ao afirmar que o cinema, como ferramenta educacional, oportuniza a discussão da realidade, a partir de dois movimentos, o de identificação e da interpretação. Nas palavras do autor:

a inclusão de novas formas de construir o processo de ensino aprendizagem, é uma medida necessária para uma formação integral e adequada às características culturais do cidadão das sociedades modernas. O cinema torna-se uma proposta educativa evidente, quando representa um instrumento de mudança social, pelas vias das técnicas e da ciência (Araújo, 2007, n. p.).

A linguagem cinematográfica, nesse sentido, pode ser empregada em diferentes níveis educacionais devido sua característica interdisciplinar e, nesse contexto, destacamos que os filmes de animação que, inicialmente foram pensados para o público infanto-juvenil, na atualidade são consumidos por pessoas de qualquer faixa etária, por isso, estúdios de grandes produtoras vem ao longo dos anos aperfeiçoando cada vez mais essas produções, com o objetivo de ampliar seus horizontes na busca de outras parcelas de público, a fim de possibilitar o consumo por diferentes idades (Cabral; Nogueira, 2019).

Como recurso paradidático, os filmes de animação servem dentro do discurso da aprendizagem para relacionar os assuntos curriculares com assuntos do cotidiano, de modo que se ampliem as possibilidades de reconhecimento de mundo. O autor adverte, no entanto, que eles não devem ser utilizados somente no dia da avaliação ou simplesmente como algo frio e desconectado da realidade dos alunos. É preciso trabalhar os conteúdos envolvendo os educandos para que, de fato, tais instrumentos possam cumprir seu papel (Gomes, 2010).

Os filmes de animação têm sido utilizados na educação para abordar a Educação Ambiental dentro do eixo Ciências/Biologia, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sinalizam o potencial desse recurso audiovisual nas escolas (Canton, 2016; Araújo, 2018; Messenberg, 2019; Soares, 2019; Souza, 2019; Silva, 2019; Rosado, 2020).

Messenberg (2019) aponta que a utilização de componentes visuais e auditivos, como é o caso das animações, em sala de aula, podem oferecer subsídios para ampliar a percepção dos alunos e alunas sobre as relações que estabelecem entre si e com o ambiente. Por meio de uma pesquisa-intervenção ancorada em elementos culturais, que normalmente não são acessados nas escolas, o autor produziu com seus alunos um curta-metragem e conclui que um filme pode funcionar como um dispositivo de transformação, capaz de disparar novas formas de leitura para o mundo. Por meio de se fazer valer a linguagem da natureza como fonte de sensibilização, é possível pensar o meio ambiente por meio de imagens, poemas, músicas e

filosofias outras, que consigam transmitir a beleza de um mundo diverso, heterogêneo e multifacetado.

Na mesma linha, Rosado (2020) aponta que a escola é um ambiente propício para o desenvolvimento de estratégias que façam a interseção dos filmes de animação com as questões ambientais. Essa associação é propícia para subsidiar discussões mais consistentes e, com isso, suplantar aquelas que tenham fim em si mesmas, como os ideais ecologicamente corretos, não alinhados a debates efetivos que possam contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Souza (2019) defende que as necessidades educativas devem conduzir os educandos para a elaboração de senso crítico direcionado à materialização de práticas pautadas nas necessidades e lutas sociais. O imediatismo em conservar o meio ambiente, mediado pela busca de alternativas sustentáveis, leva muitas vezes ao direcionamento de práticas educativas que não despertam nos estudantes a sensibilização para as causas ambientais, algo que, na maioria das vezes, acontece de forma mecânica e superficial e que não contribui para a efetiva formação crítica dos estudantes.

Vemos aqui como as animações atuam como elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que percebemos que a inserção da cultura popular no currículo escolar é capaz de promover e fomentar debates espontâneos a partir da ficção, promovendo maior intimidade do aluno com o objeto de estudo. Os filmes de animação podem, dentro de uma ação pedagógica bem conduzida, estimular a leitura, a pesquisa para além dos livros didáticos, o senso crítico, a criatividade, os debates extracurriculares, a paixão por novas descobertas, a satisfação individual e a curiosidade. Tais estímulos influenciam diretamente no desenvolvimento acadêmico, cultural e pessoal do aluno (Silva; Coelho, 2016, p. 32).

Silva (2019) defende que os trabalhos realizados com as animações e curtas-metragens podem contribuir para o desenvolvimento do educando nos mais variados espaços didáticos, pois o professor ao trabalhar buscando ferramentas que estreitem o elo entre alunos e as abordagens contemporâneas do multiletramento, possibilita o desenvolvimento crítico para enfrentar desafios sócio-histórico-culturais. Dessa forma, a utilização de recursos audiovisuais se constitui como importante mecanismo para o ensino, além de ser uma abordagem ativa trabalhada pelo professor.

Essa perspectiva ganha ainda mais sentido quando verificamos que a inserção da Educação Ambiental nos livros didáticos distribuídos para a rede pública de ensino, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018), deve ser pontuada como eixo temático que precisa ser apresentado de forma prática, educativa, integrada, contínua e permanente. Ou seja, de forma

equivalente nos conteúdos programáticos de todos os componentes curriculares, embora Soares (2019) tenha observado que não há necessariamente um tratamento igualitário nas coleções didáticas que analisou e, desse modo, a Educação Ambiental é vista de forma mais evidente nas seções que abordam conteúdos de Ecologia. Mesmo que esse enfoque seja extremamente importante, a discussão necessária vai para além disso.

É preciso avançar no entendimento dito conservador, que vê a Educação Ambiental sob um viés estritamente ecológico, para discuti-la, não apenas dessa forma, mas também, como instrumento motivador na formação de sujeitos críticos que se preocupam com o ambiente, levando em consideração os contextos histórico, político, social e cultural nos quais estão inseridos.

Nesse caminho é necessário que o professor além de planejar os conteúdos que vai ensinar, reflita sobre o porquê de ensiná-los. Desse modo, os objetivos educacionais, devem ser definidos de modo a envolver todas as dimensões da pessoa, tal como preconiza Zabala (1998) ao caracterizar os conteúdos da aprendizagem em tipologias que levam em consideração o que se deve aprender (fatos e conceitos), o que se deve fazer (procedimentos) e como se deve ser (atitudes).

É verdade que existe um catálogo extenso de desafios que devem ser enfrentados para a realização concreta da formação crítica do aluno e, nesse caminho, muitas frentes precisam ser acionadas tais como: a formação (inicial e continuada) dos docentes, as próprias estruturas do currículo educacional da Educação Básica (que não trabalham a realidade do aluno), a infraestrutura das escolas, entre tantos outros. No entanto, os professores dentro da sala de aula são os principais protagonistas na efetivação de formas para garantir um ensino de qualidade (Oliveira; Costa, 2013). Dessa forma, desenvolver mecanismos que ajudem a fomentar o ensino-aprendizagem escolar é medida essencial, como defende Paulo Freire, ao pontuar que

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque prática e, para praticar ele precisa conhecer um pouco (Freire, 1987, p. 265).

Uma vez que, tradicionalmente, a prática educativa está desvinculada da realidade dos educandos e, portanto, pouco se utilizam das experiências de vida e dos elementos da cultura para qualificar a ação pedagógica, esse texto

busca descrever uma ação formativa desenvolvida com professores estagiários de dois programas de iniciação à docência para discutir o potencial de curtas-metragens de animação, produzidos na região amazônica, para trabalhar questões socioambientais na Educação Básica. As atividades aconteceram no módulo de formação para a docência, momento que ocorre em paralelo às atividades desenvolvidas pelos professores estagiários nas escolas-campo.

Entendemos nesse processo que é importante reconhecer as várias culturas amazônicas pois, como afirmam Fonseca e Nakayama (2010), isso implica em reconhecer e valorizar os diversos saberes e práticas que as compõem. Nesse processo de reconhecimento, a Educação Ambiental na Amazônia precisa estar sempre aberta para novos desdobramentos resultantes do encontro entre os sujeitos, seus ambientes de vida e sua cultura. Assim, a Educação Ambiental deve incorporar as vivências dos educandos, pois elas expressam saberes e experiências que devem ser considerados como conteúdos legítimos da prática educativa em qualquer contexto.

Corrêa e Hage (2011) pontuam que a Amazônia é uma região marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural que, em linhas gerais, são marcados por sérios problemas ambientais que envolvem infraestrutura precária e a falta de acesso a serviços essenciais e direitos básicos. Diante desse contexto Silva *et al.* (2010), pontuam que devemos formar em nossas escolas sujeitos críticos e politizados, capazes de lutar para a superação da realidade injusta em que vivem e que estimulem mudanças de atitude que desvelem outras possibilidades de vida e de felicidade, integrando na educação formal, e na aprendizagem ao longo da vida, conhecimentos, valores e atitudes necessárias para um modo de vida verdadeiramente sustentável.

DISCUTINDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para acessar os filmes de animação em curta-metragem, visitamos o site da Cinemateca Paraense¹, plataforma digital que dedicada ao conteúdo audiovisual desenvolvido no estado do Pará, tendo como principal objetivo a categorização, preservação e difusão de filmes, imagens e a publicidade como formas de preservar a memória do patrimônio elaborado no âmbito do estado

¹ A Cinemateca Paraense é uma plataforma digital, criada em 2010 por Ramiro Quaresma, Professor do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. Para maiores informações sobre essa plataforma, tais como seus objetivos, projetos desenvolvidos, equipe, e acervo, estão disponíveis em: <https://cinematecaparaense.wordpress.com/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

(Silva, 2023). Trata-se de um portal no ciberespaço que é proposto como solução possível para “preservação virtual do patrimônio audiovisual do Estado do Pará”, bem como de sua “difusão para o novo espectador que surge na era da informação”. Trata-se, portanto, de uma plataforma coletiva e interativa onde a cartografia do cinema paraense é “escrita e reescrita a todo instante, em um processo contínuo que teve começo e nunca vai ter fim” como afirma Silva (2015, p. 117-145).

Para busca dos títulos que se alinhavam à nossa proposta acionamos o acervo disponível na seção “animações” e encontramos quinze curtas-metragens. Eles trazem histórias construídas a partir do que entendemos como imaginário popular amazônica, abordando aspectos de nossa cultura, tais como: festas, vocabulário, costumes, religiosidades, brincadeiras, hábitos alimentares, fauna, flora, entre outros. Dentre eles, selecionamos cinco, por entender que eram os que mais se alinhavam aos nossos propósitos, são eles: *Cadê o verde que estava aqui* (2004); *O menino urubu* (2006); *O rapto do peixe-boi* (2009); *A onda – Festa na pororoca* (2003) e *A revolta das mangueiras* (2004).

Depois de assistirmos cada um dos filmes, organizamos uma oficina intitulada: ‘Curtas-metragens de animação para discutir Educação Ambiental’, com o objetivo de apresentar e discutir o material audiovisual selecionado com professores estagiários dos programas PIBID e PRP. Escolhemos esse público por entender que é importante levar essa discussão para a formação de professores para que eles, não apenas tenham acesso ao acervo de produções regionais, como também possam criar formas de utilizá-las em sala de aula uma vez que essa produção aciona elementos de nossa cultura. A oficina aconteceu em dois dias, contando com a participação de 20 professores estagiários do núcleo Ciências/Biologia da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança. Essa atividade fez parte do módulo de formação para docência dos estagiários que ocorre em paralelo às atividades desenvolvidas nas escolas-campo.

No primeiro dia nos concentrarmos em apresentar o site da cinemateca paraense, assistir e discutir os filmes de animação selecionados. Discutimos ainda, a importância de analisar previamente as produções antes de levá-las para sala de aula. Nesse momento, tomamos como base as orientações de Napolitano (2009), que recomenda que assistir ao filme antes de qualquer outra atividade é condição básica para avaliar o seu potencial pedagógico e de formação cultural. O autor recomenda ainda avaliar se a produção é adequada à turma e ao trabalho que se quer realizar. Desse modo, quando o professor assiste ao filme com antecedência, ele mobiliza seu olhar de forma crítica e

direcionada para selecionar os trechos mais representativos para fomentar as discussões em sala de aula.

No segundo dia da oficina exploramos os conceitos propostos por Zabala (1998, p. 48-49). Para este autor, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender, é necessário que diante destes eles possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas. Segundo o autor, para que haja uma aprendizagem que seja significativa é necessário que o estudante tenha um papel ativo no processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, que o ensino possa ajudá-lo a estabelecer vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos apresentados pelo professor e seus conhecimentos prévios. Discutimos nesse momento a tipologia dos conteúdos proposta por Zabala e convidamos os professores estagiários a escolherem um curta-metragem de sua preferência para elaboração de um roteiro didático, reunindo temas socioambientais que poderiam ser levados para atividades em sala de aula. Os roteiros foram apresentados pelos professores estagiários diante do grupo e, finalizada essa etapa, as ideias foram organizadas em um único roteiro por curta-metragem, resultando em uma produção final que recebeu a contribuição de todos. Para este momento selecionamos o roteiro elaborado para o curta-metragem *O menino urubu*.

ROTEIROS PARA DISCUTIR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O MENINO URUBU

O curta-metragem de animação *O menino Urubu*² traz em seu enredo a história de um bebê abandonado no lixão. Um casal de urubus o encontra e cria como se fosse um filhote. A mamãe-urubu "batiza" o garoto de Carniça que, como todo filhote de urubu, aprende a voar. No entanto, ele perde essa capacidade na medida em que cresce e, portanto, fica mais pesado. Esse momento provoca no menino uma crise de identidade que coincide com sua entrada na escola.

A partir desse curta-metragem, os professores estagiários relacionaram temas que poderiam ser discutidos, organizando-os de acordo com as tipologias de conteúdos propostos por Zabala (1998) (Quadro 1).

² Mais informações sobre o filme, sinopse e ficha técnica estão disponíveis em: <https://filmow.com/menino-urubu-t25494/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Quadro 1 – Roteiro elaborado para o curta metragem O menino urubu

| ROTEIRO DIDÁTICO PARA DISCUSSÃO DO CURTA METRAGEM O MENINO URUBU |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Conteúdos Conceituais: Poluição Ambiental; Política de resíduos sólidos; Papel do poder público sobre as questões ambientais; Classificação dos resíduos sólidos; Conceituação de lixão a céu-aberto e aterro sanitário; Ecossistemas Urbanos; Alteração do ambiente por ação antrópica; Ecologia de populações e comunidades; Importância Ecológica do grupo Catartiforme (urubus).</p> |
| <p>Conteúdos Procedimentais: Levantamento dos resíduos produzidos nos ambientes urbanos; Levantamento dos resíduos produzidos em maior proporção na escola e na residência dos estudantes; Elaboração de gráficos e tabelas para ilustrar a produção de resíduos nesses ambientes; Elaboração de textos informativos sobre os problemas ambientais causados pelo descarte incorreto dos resíduos; Produção cartazes com desenhos ilustrativos da situação que observam em sua realidade mais próxima: casa, escola, bairro, cidade etc.; Levantamento dos órgãos públicos responsáveis pelas questões ambientais locais e globais, especificando as funções desempenhadas por cada instância.</p> |
| <p>Conteúdos Atitudinais: Descarte correto dos resíduos sólidos; Planejamento de ações para limpeza da escola e ruas; Organização de campanhas de conscientização sobre o destino adequado aos resíduos produzidos; Planejamento e organização de formas de cuidar do seu próprio lixo; Problemática do consumismo e a consequente geração de resíduos; Consumo consciente; Importância da socialização para que o ser humano possa viver em sociedade; Sensibilização sobre a importância da educação no desenvolvimento de potencialidades humanas; Sensibilização sobre as desigualdades sociais provocadas pela falta de acesso a condições básicas de sobrevivência.</p> |

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir dos roteiros produzidos pelos professores estagiários

A animação do menino urubu enfoca a relação humana com as questões ambientais de forma bastante expressiva. Levando em consideração os conteúdos conceituais o cenário onde se passa boa parte do curta-metragem traz à tona questionamentos a respeito das práticas humanas e a relação estabelecida com os espaços destinados ao descarte dos resíduos sólidos que nós, enquanto população, produzimos e consumimos. A Política Nacional de Resíduos Sólidos, implementada pela Lei 12.305/2010 (Brasil, 2010), previa a

extinção de lixões a céu-aberto a partir de agosto de 2014, no entanto, até os dias atuais, muito pouco se avançou nesse sentido, e assim, esses locais para despejo de resíduos ainda são muito comuns. Eles se caracterizam por apresentar condições propícias para propagação de doenças, e para contaminar não apenas ambientes terrestres como também ambientes aquáticos próximos a eles.

Nessa animação, é possível observar como esse grave problema ambiental, que está presente em muitas áreas urbanas, pode gerar problemas sociais, econômicos, culturais e ambientais. Como afirma Santos (2017), é possível olhar para as cidades como ecossistemas urbanos que produzem e descartam resíduos que não são reciclados, em sua maior parte, o que resulta na degradação do meio ambiente, que atinge não apenas ecossistemas naturais remanescentes que ainda estão inseridos nas cidades, mas, acima de tudo, a qualidade de vida de suas populações.

O habitat é o local onde uma espécie encontra condições propícias para viver, ou seja, um local que possibilite o encontro de alimento, abrigo e proteção, condições para reprodução, entre outros fatores. Na animação, os pais do menino humano “Carniça” são urubus, aves muito conhecidas da região amazônica, mas que muitas vezes causam repugnância às pessoas. Isso acontece, muito provavelmente, porque seus hábitos alimentares são baseados principalmente no consumo de carne de outros animais em decomposição. Instintivamente nos afastamos desses animais e, em alguma medida, isso impede que a maioria das pessoas se interesse por estudá-los (Silveira, 2012).

Com isso, não entendermos o papel fundamental que essas aves apresentam na cadeia ecológica para que a energia do ciclo biológico volte para o ecossistema. Assim, o ambiente escolar, na realidade em que vivemos, pode atuar como agente passível de levantar essas questões e, por meio da Educação Ambiental, discutir esse fator para que os alunos valorizem todas as formas de vida, reconhecendo a importância de cada uma delas para a manutenção da estrutura ambiental que conhecemos (Medeiros et al., 2011). Todas essas questões foram levantadas como conteúdos conceituais possíveis de serem trabalhados em sala de aula pelos professores-estagiários que participaram da oficina.

O curta-metragem também desperta no espectador questionamentos sobre as ações do ser humano em relação ao meio ambiente, práticas que podem ser entendidas na perspectiva dos conteúdos procedimentais, como os métodos de descarte correto dos resíduos, e suas formas de separação. Ações que levam os alunos a realizarem trabalhos que estimulem a limpeza da escola ou no entorno dela são relativamente comuns, pois buscam a valorização do ambiente limpo e criam subsídios para o entendimento da Educação

Ambiental, mas é preciso o cuidado de proporcionar o entendimento que ela abrange todos os âmbitos de nossa sociedade, como veremos adiante.

As ideias que são elaboradas nesse sentido, se dirigem a desenvolver com os estudantes possibilidades que podem e devem ser desenvolvidas em curto, médio e longo prazos, promovendo com isso, a percepção de que os problemas ambientais não estão distantes da nossa realidade mais próxima e que, ao mesmo tempo, são globais. Nesse sentido, se encaminham de um nível micro, mas não menos importante, que é a realidade mais próxima dos estudantes como a sala de aula, a casa, a rua, o bairro e se desdobram ao nível global.

Desse modo, os conteúdos atitudinais projetados encaminham discussões que podem levar os estudantes a entenderem que os benefícios que uma simples ação de separar os resíduos em casa pode promover no sentido de desenvolver a consciência de que essas práticas não devem ser compreendidas como um conteúdo acadêmico que termina quando a aula sobre esse tema é ministrada e que, portanto, deve ficar encerrada dentro dos limites dos muros da escola. Ao contrário, eles permitem sensibilizar os alunos sobre o papel que desempenham na sociedade e que ao saírem da escola não são apenas alunos, mas cidadãos que precisam ter responsabilidades em suas escolhas. Sobre isso, Marin (2008) aponta que a percepção ambiental deve partir das formas como os indivíduos em sociedade constituem suas experiências com o mundo, como se relacionam com os seus obstáculos e como, coletivamente, buscam produzir argumentos que deem conta de fomentar seus modelos de vivência.

A Educação Ambiental passa pela percepção do educando enquanto cidadão e sujeito que deve ser capaz de tecer críticas ao ambiente em que vive e conduzir suas ações de forma responsável para garantir a sua preservação (Colombo, 2014). Assim, a partir de conteúdos atitudinais elaborados evidenciamos elementos como a importância da socialização e da educação para que o ser humano se constitua não apenas enquanto sujeito, mas enquanto sujeito de direitos. Um sujeito formado pelas relações que constrói ao longo de sua vida, sensível à problematização do consumismo desenfreado e a consequente geração de resíduos que são depositados no ambiente.

Nesse ponto, o curta metragem permite discutir como a educação, ali representada inicialmente pela alfabetização de Carniça e seu acesso à escola, é essencial para uma vida mais digna como ser humano pois é o instrumento que possibilita que ele possa fazer suas escolhas e exercer sua cidadania como um ato de liberdade, ela faz com que o homem seja incluído na sociedade no sentido de interagir com os demais tendo a convicção de seus atos, sem receio

de ser colocado ou deixado no passado em uma sociedade que evolui de modo acelerado, pois como afirma Paulo Freire,

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 1999, p. 40).

Na vida, a exemplo do que acontece na animação, é essencial ser alfabetizado, o nosso cotidiano e as próprias relações da sociedade nas quais estamos inseridos nos exige constantemente que saibamos não apenas ler as palavras, mas ler o mundo. Isso não é importante apenas para o mercado de trabalho ou para fatores mais simples do dia a dia, mas também para pautarmos nossas ações em busca de uma convivência mais harmoniosa e respeitosa com os outros e com o ambiente. Nesse contexto, é possível entender o valor que a própria Educação Ambiental representa em nossas vidas por promover a compreensão de como todas essas questões se articulam no desenvolvimento da sociedade contemporânea, a qual é resultado do crescimento da civilização humana e dos desdobramentos do progresso científico estimulado pela idade moderna e é refinado na idade em que estamos (Vieira; Reis, 2016).

Daí a importância do conhecimento da sociedade em que vivemos, pois a utilização desenfreada de bens de consumo, bem como de novas tecnologias em todos os seus setores, acaba contribuindo, cada vez mais, para o acúmulo de resíduos no ambiente, uma vez que existe uma intensa demanda para que a indústria invista cada vez mais na fabricação de novos produtos e no estímulo para que eles sejam consumidos. Silva (2012, p. 182) explica que esse fenômeno é denominado ‘obsolescência programada’ e corresponde a uma estratégia da indústria para “encurtar” o ciclo de vida dos produtos, visando à sua substituição por novos, com isso, fazendo girar a roda da sociedade de consumo que é pautada pela lógica da “descartabilidade” programada que inicia com a concepção dos produtos que já são pensados para durarem pouco³.

³ Sobre essa questão, recomendamos assistir ao documentário - A história das Coisas: Consumo e Meio Ambiente, de Annie Leonard, produzido em 2007 pela Free Range Studios. O filme, com duração de 20 minutos, aborda o processo pelo qual passam os produtos que consumimos (as coisas) desde sua produção, a partir da extração da matéria-prima do ambiente, até a transmutação em rejeitos. O documentário em sua versão original, em inglês, que está disponível em: <https://www.storyofstuff.org/> e na versão dublada em português, que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dfm4V9gDs08>. Acesso em: ago. 2023.

Mediante isso, outro ponto possível de ser discutido, e que foi levantado pelos professores estagiários em relação aos conteúdos atitudinais, foi a problematização, em sala de aula, das condições em que vivem as pessoas que retiram seu sustento por meio da separação dos resíduos sólidos nos lixões, modelo de vida, diretamente relacionado ao modelo de consumo adotado e que acarreta o esgotamento dos recursos naturais, além

do agravamento da pobreza e do desequilíbrio, porque pautado na acumulação e no desperdício. Surge daí a expressão “descartável”, que passou a ser utilizada sem muito controle, desencadeando dois processos: de um lado, a quantidade e a qualidade dos resíduos gerados e, por outro lado, frente às políticas econômicas e sociais, uma massa de excluídos, que passaram a se “beneficiar” dessa geração, que é a população de catadores de materiais recicláveis (Siqueira; Moraes, 2009, p. 2120).

Assim, são questões que devem ser trabalhadas em sala de aula, pois fazem parte da vida dos estudantes e possuem relação direta com o primeiro entendimento que adquirimos quando ouvimos falar em Educação Ambiental, desenvolvendo a capacidade de senso crítico frente a relação que existe entre o consumismo, descarte de resíduos e os meios de trabalho utilizando o que é consumido dentro de nossas casas.

CONSIDERAÇÕES

Teixeira e Higuchi (2015) explicam que educar a criança amazônica no respeito ao meio ambiente significa estabelecer um prolongamento na disposição dos recursos e da vida terrestre. Desse modo, é preciso dotá-la de senso crítico perante as alterações ambientais e estimulá-la à efetividade dos direitos sociais. Por esse motivo, há uma necessidade urgente de uma educação voltada ao saber ecológico, à afirmação da sustentabilidade como direito inerente dos sujeitos. Para os autores, instituir uma nova prática ecológica, no qual o pensar em sustentabilidade é pensar em uma nova postura na relação com o outro e com as coisas e nas possibilidades de emancipação humana, é o caminho para nos aproximar do ideal de sermos-mais e sermos-melhores.

Assim sendo, os curtas-metragens de animação produzidos na região amazônica podem atuar no contexto da promoção da aprendizagem significativa, pois tem potencial para estimular e contribuir com discussões sobre a Educação Ambiental na Educação Básica, já que a linguagem e os

contextos apresentados nesse material podem dialogar com o contexto no qual os alunos de nossa região estão inseridos. Sendo assim, questões ambientais contemporâneas podem ser levadas para a escola, a partir da problematização de questões locais como os lixões a céu aberto, aterros sanitários, descarte incorreto de resíduos sólidos, consumismo, entre outras possibilidades que podem ser exploradas a partir do enredo da produção ‘O menino urubu’, para citar apenas um exemplo.

Para Silva *et al.* (2023) é fundamental que os cidadãos tenham conhecimento do lugar onde vivem e de sua situação ambiental, que compreendam que todos fazem parte do meio e que agem sobre ele modificando-o, muitas vezes de forma a causar impactos que são prejudiciais à manutenção da vida. O material audiovisual discutido e analisado com professores em formação, nos aproxima de uma discussão que envolve a reflexão sobre a maneira como vivemos e impactamos o planeta, nos propondo a repensar nossas ações.

Incluir o cinema de animação na escola coloca essa ferramenta como participante da construção de conhecimento. Fazer isso para discutir questões ambientais nos aproxima da tentativa de contribuir para que crianças e jovens possam, desde muito cedo, entrar em contato com narrativas cinematográficas que apresentem temas relevantes que fazem parte do cotidiano e sobre as quais é preciso não apenas pensar, mas, acima de tudo agir.

Fomentar essas discussões na formação inicial nos ajuda a contribuir para a promoção de uma prática docente mais sensível aos problemas ambientais. Como defendem Bastos *et al.* (2022), atividades dessa natureza ajudam a promover ações pedagógicas diferenciadas com os professores em formação que, consequentemente, também são educadores ambientais em formação. Para as autoras, nossa prática docente comporta situações problemáticas, que exigem o estabelecimento constante de posições e enfrentamentos de forças e de poder, que reproduzem as mesmas características da dinâmica social. Desse modo, como professores somos acionados a tomar frente nos processos decisórios cotidianos que se constituem como parte de nossa identidade profissional.

As formas alternativas de experenciar e experimentar a docência na Educação Ambiental nos direciona para além das práticas pedagógicas comuns e esvaziadas de significação e de propostas conservadoras e pragmáticas que, segundo Kassiadou (2018, p. 38), reforçam uma perspectiva de ocultamento das contradições e dos conflitos socioambientais. Direcionada de outra forma, a Educação Ambiental acompanha e sustenta, de início, o surgimento e a concretização de um projeto de melhora da relação de

cada um com o mundo, cujo significado ela ajuda a construir, em função das características de cada contexto em que intervém (Sauvé, 2005).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. CINEMA, EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIOS CONTEMPORÂNEOS: ESTUDOS HERMENÉUTICOS SOBRE DISTOPIA, NIILISMO E AFIRMAÇÃO NOS FILMES O SOM AO REDOR, O CAVALO DE TURIM E SONO DE INVERNO. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, SÃO PAULO, v. 44, n. E175009, MAIO 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REVISTAS.USP.BR/EP/ARTICLE/VIEW/144812](https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144812).

ARAÚJO, S. A. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO CINEMA EM SALA DE AULA. **ESPAÇO ACADÊMICO**, UBERLÂNDIA, n. 79, p. 03, 01 DEZ. 2007. MENSAL. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.GEOCITIES.WS/WLISSES.GUERRA/POSSIBILIDADES.PDF](https://www.geocities.ws/wlissses.guerra/possibilidades.pdf).

ARAÚJO, A. S. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAITUBA – PARÁ**, 2018. 114 f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE DE UBERABA, UBERABA, MG, 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORIO.UNIUBE.BR/HANDLE/123456789/1214](https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1214).

BASTOS, S. N. D.; CARVALHO, L. C.; MARQUES-SILVA, N. S.; PERES, A. C. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, COMO E ONDE ENSINAR? PERCEPÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE BIOLOGIA. **HUMANIDADES & TECNOLOGIA** (FINOM). v. 37, OUT./DEZ. 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTP://REVISTAS.ICESP.BR/INDEX.PHP/FINOM_HUMANIDADE_TECNOLOGIA/ARTICLE/VIEW/2899/PDF](http://revistas.icesp.br/index.php/finom_humanidade_tecnologia/article/view/2899/pdf).

BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS. **LEI Nº 12.305, DE 2 DE AGOSTO DE 2010**. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, DEPARTAMENTO DA CASA CIVIL. BRASÍLIA, 2010.

CABRAL, M. I. A.; NOGUEIRA, E. M. S. DIÁLOGO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. SÃO PAULO, v. 14, n. 4, 2019. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9532>.

CANTON, F. R. **IMAGINÁRIO E EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: O CINEMA VAI À ESCOLA**. 2016. 119 f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – CENTRO DE EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA, RS. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORIO.UFSM.BR/HANDLE/1/28211](https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28211).

COLOMBO, S. R. A. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA. **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, BELO HORIZONTE - MG, v. 14, n. 2, p. 67-75, 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UFMG.BR/INDEX.PHP/RBPEC/ARTICLE/VIEW/4350](https://PERIODICOS.UFMG.BR/INDEX.PHP/RBPEC/ARTICLE/VIEW/4350).

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. AMAZÔNIA: A URGÊNCIA E NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTER/MULTICULTURAIS. **REVISTA NERA**. ANO 14, N. 18, JAN./JUN. 2011. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTA.FCT.UNESP.BR/INDEX.PHP/NERA/ARTICLE/VIEW/1336](https://REVISTA.FCT.UNESP.BR/INDEX.PHP/NERA/ARTICLE/VIEW/1336).

FONSECA, M. J. C. F. NAKAYAMA, L. NARRATIVAS PARA ENSINAR-APRENDER A AMAZÔNIA: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS. **REU**, SOROCABA, SP, v. 36, n. 3, DEZ. 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UNISO.BR/REU/ARTICLE/VIEW/504](https://PERIODICOS.UNISO.BR/REU/ARTICLE/VIEW/504).

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. 17. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1987.

FREIRE, P. **A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**. 23. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1999.

GOMES, D. C. L. PARADIDÁTICO PARA QUÊ? REPENSANDO O USO DESSE MATERIAL. **REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**. CAMPO LARGO, V. 8, N. 2, NOVEMBRO, 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PERIODICOSIBEPES.ORG.BR/INDEX.PHP/REPED/ARTICLE/VIEW/821](https://WWW.PERIODICOSIBEPES.ORG.BR/INDEX.PHP/REPED/ARTICLE/VIEW/821).

KASSIADOU, A. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E DECOLONIAL: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO. In: KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C.; CAMARGO, D. R.; STORTTI, M. A.; COSTA, R. N. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE EL SUR**. EDITORA NUPEM. MACAÉ, 2018.

MORIN, E. **A CABEÇA BEM-FEITA: REPENSAR A REFORMA, REFORMAR O PENSAMENTO**. 16. ED. RIO DE JANEIRO: BERTRAND BRASIL, 2009.

MESSENBERG. G. G. **CURTA VIDA: ESTUDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA AUDIOVISUAL NA ESCOLA**. 2019. 62 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE BIOLOGIA) – INSTITUTO DE BIOLOGIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS, 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORIO.UNCAMP.BR/ACERVO/DETALHE/1093315](https://REPOSITORIO.UNCAMP.BR/ACERVO/DETALHE/1093315).

MEDEIROS, A. B.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, I. P. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA NAS SÉRIES INICIAIS. **REVISTA FACULDADE MONTES BELOS**, BRASÍLIA-DF, V. 4, N. 1, SETEMBRO, 2011.

MARIN, A. A. PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PERCEPÇÃO AMBIENTAL. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, SÃO PAULO, V. 3, N. 1, P. 203-222, 2008. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PERIODICOS.RC.BIBLIOTECA.UNESP.BR/INDEX.PHP/PESQUISA/ARTICLE/VIEW/6163](https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6163).

NAPOLITANO, M. CINEMA: EXPERIÊNCIA CULTURAL E ESCOLAR. In: TOZZI, D. ET AL. (ORG.). **CADERNO DE CINEMA DO PROFESSOR: DOIS**/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; SÃO PAULO: FDE, 2009. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://CULTURAECURRICULO.FDE.SP.GOV.BR/ADMINISTRACAO/ANEXOS/DOCUMENTOS/320090708123643CADERNO_CINEMA2_WEB.PDF](https://culturae.curriculo.fde.sp.gov.br/administracao/anexos/documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf).

OLIVEIRA, A. F. T.; COSTA, P. A. A UTILIZAÇÃO DE LIVROS PARADIDÁTICOS COMO RECURSOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ECONÔMICA. **VOOS REVISTA POLIDISCIPLINAR ELETRÔNICA DA FACULDADE GUIAIRACÁ**. CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIGUIAIRACÁ, V. 5, ED. 2, DEZEMBRO. 2013. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REVISTAVOOS.COM.BR/INDEX.PHP/SISTEMA/ARTICLE/VIEW/249](https://www.revistavoos.com.br/index.php/sistema/article/view/249).

ROSADO, D. G. **AS ANIMAÇÕES ILUMINANDO O CONHECIMENTO**. 2020. 137F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE, SÃO PAULO, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BIBLIOTECATEDE.UNINOVE.BR/HANDLE/TEDE/2418](https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2418).

SANTOS, T. I. S. **ECOSISTEMAS URBANOS NO ENSINO DE ECOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA DO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU, ARACAJU, SE**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA), UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, SÃO CRISTÓVÃO, SERGIPE, 218 F. 2017. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://RI.UFS.BR/HANDLE/RIUFS/7126?MODE=FULL](https://ri.ufs.br/handle/riufs/7126?mode=full).

SAUVÉ, L. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, V. 31, N. 2, SÃO PAULO, 2005.

SILVA, R. A. **CURTA-METRAGEM NA ESCOLA: ANÁLISE DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CURTAS**. 2019. 116F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. SÃO PAULO, 2019.

SILVA, E. R.; COELHO, L. B. N. ZOOLOGIA CULTURAL, COM ÊNFASE NA PRESENÇA DE PERSONAGENS INSPIRADOS EM ARTRÓPODES NA CULTURA POP. In: **ANAIS DO III SIMPÓSIO DE ENTOMOLOGIA DO RIO DE JANEIRO**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO), Nº 1. RIO DE JANEIRO: ATENA, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.UNIRIO.BR/UNIRIO/ARQUIVOS/NOTICIAS/ARTIGO03ZOLOGIACULTURAL.PDF](https://www.unirio.br/unirio/arquivos/noticias/artigo03zoologiacultural.pdf).

SILVA, R.; JABER, M. SATO, M. TECENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM FIOS AMAZÔNICOS. **R. EDUC. PÚBL.**, CUIABÁ, V. 19, N. 39, JAN./ABR. 2010. DISPONÍVEL EM: <HTTP://EDUCA.FCC.ORG.BR/PDF/REPUB/V19N39/V19N39A08.PDF>.

SILVA, R. Q. **O SITE CINEMATECAPARAENSE.ORG E A PRESERVAÇÃO VIRTUAL DO PATRIMÔNIO AUDIOVISUAL: UMA CARTOGRAFIA DE VIVÊNCIAS CINEMATOGRÁFICAS.** 2015. 218 f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES. BELÉM, PARÁ, 2015. DISPONÍVEL EM: <HTTP://REPOSITORIO.UFPA.BR/JSPUI/HANDLE/2011/10021>.

SILVA, R. Q. **MISSÃO DA CINEMATECA PARAENSE.** CINEMATECA PARAENSE, 2023. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://CINEMATECAPARAENSE.WORDPRESS.COM/>. ACESSO EM: 29 DE MARÇO DE 2024.

SILVEIRA, L. F. **UM OLHAR SOBRE OS URUBUS.** CÃES & CIA, P. 54–55. DISPONÍVEL EM: HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/273373056_MUNDO_DAS_AVES_Um_Olhado_sobre_os_Urubus. ACESSO EM: 22 DE FEVEREIRO DE 2024.

SOARES, D. C. **ANÁLISE DA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS LIVROS DE BIOLOGIA – PNLD 2018.** 2019. 128 f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, CAMPUS SOROCABA, SOROCABA, SP, 2019. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://REPOSITORIO.UFSCAR.BR/HANDLE/UFSCAR/11200>.

SILVA, M. B. O. **OBsolescência Programada e Teoria do Decrescimento versus Direito ao Desenvolvimento e ao Consumo (Sustentáveis) VEREDAS DO DIREITO,** BELO HORIZONTE, V. 9, N. 17, P. 181–196, JANEIRO/JUNHO DE 2012. DISPONÍVEL EM: <HTTP://REVISTA.DOMHELDER.EDU.BR/INDEX.PHP/VEREDAS/ARTICLE/VIEW/252/214>.

SIQUEIRA, M. M.; MORAES, M. S. **SAÚDE COLETIVA, RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS E OS CATADORES DE LIXO.** CIÊNCIA & SAÚDE COLETIVA, V. 14, N. 6, DEZEMBRO, 2009. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.SCIENO.BR/J/CSC/A/N5GCWF9WTQCCDJQR3HwZQJG/ABSTRACT/?LANG=PT>.

SILVA, J. M.; NOVELLO, T. P.; JUNIOR, E. F. Z. P. **O DESPERTAR DO PERTENCIMENTO E DA SENSIBILIZAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA.** REVISTA AMAZÔNIDA, MANAUS, AM, V. 8, N. 1, 2023. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.PERIODICOS.UFAM.EDU.BR/INDEX.PHP/AMAZONIDA/ARTICLE/VIEW/12734>.

SOUZA, S. C. **CURTA-METRAGEM: o PARADIDATISMO TEATRAL NO ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS.** 2019. 43 f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM REDE NACIONAL PARA O ENSINO

DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS). UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO. RECIFE, PE. 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORIO.UFPE.BR/HANDLE/123456789/34446](https://REPOSITORIO.UFPE.BR/HANDLE/123456789/34446).

TEIXEIRA, G. K. M. D.; HIGUCHI, M. I. G. A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS SABERES ECOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA AMAZÔNIDA NA PÓS-MODERNIDADE. SOMANLU, ANO 15, N. 1, 2015. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UFAM.EDU.BR/INDEX.PHP/SOMANLU/ARTICLE/VIEW/4050](https://PERIODICOS.UFAM.EDU.BR/INDEX.PHP/SOMANLU/ARTICLE/VIEW/4050).

VIEIRA, G. C.; REIS, E. V. B. SOCIEDADE DE RISCO: O CONSUMISMO DESENFREADO E OS IMPACTOS AMBIENTAIS. REVISTA ARGUMENTUM, MARÍLIA/SP, v. 17, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTP://OJS.UNIMAR.BR/INDEX.PHP/REVISTAARGUMENTUM/ARTICLE/VIEW/257](http://OJS.UNIMAR.BR/INDEX.PHP/REVISTAARGUMENTUM/ARTICLE/VIEW/257).

ZABALA, A. A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1998, 224 P.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REGIÃO DO ALTO SOLIMÕES - AMAZONAS

um diálogo com a etnomatemática e os saberes ambientais

Micael Mendonça Batalha

Mestre em Ciências Humanas (PPGICH-UEA)

ORCID: 0009-0000-2384-3455

E-mail: mmb.mic22@uea.edu.br

Pedro Henrique Coelho Rapozo

Doutor em Sociologia (UMinho, Portugal)

ORCID: 0000-0003-3843-5811

E-mail: phrapozo@uea.edu.br

Resumo: Este trabalho explora a intersecção entre os saberes ambientais, a etnomatemática e as percepções dos alunos sobre o curso de Licenciatura em Matemática oferecido na região do Alto Solimões. A partir de um questionário aplicado aos alunos, foi possível coletar dados sobre como os discentes percebem a formação docente recebida frente às necessidades e desafios do contexto em que estão inseridos. Considerando os dados e a proposta da pesquisa, este artigo visou construir uma reflexão sobre como os conceitos apresentados pelo estudo dos saberes ambientais e da etnomatemática podem contribuir para uma abordagem das necessidades apresentadas pelos alunos, evidenciando as práticas culturais, os contextos locais e as manifestações matemáticas presentes na região do Alto Solimões. A análise das respostas coletadas por meio do questionário revelou uma diversidade de opiniões e experiências subjetivas, destacando aspectos positivos e negativos dentro do curso. Com base nessas informações, o artigo evidencia a importância da integração dos saberes ambientais e a etnomatemática ao curso de Licenciatura em Matemática como estratégia para proporcionar aos futuros professores uma formação que esteja de acordo com as especificidades da região do Alto Solimões.

Palavras-chave: Saberes ambientais; Etnomatemática; Formação de professores.

Abstract: This paper explores the intersection between environmental knowledge, ethnomathematics and students' perceptions of the mathematics degree course offered in the Alto Solimões region. Using a questionnaire applied to the students, it was possible to collect data on how the students perceive the teacher training they have received in relation to the needs and challenges of the context in which they are inserted. Considering the data and

the research proposal, this article aims to reflect on how the concepts presented by the study of environmental knowledge and ethnomathematics can contribute to addressing the needs presented by the students, highlighting the cultural practices, local contexts and mathematical manifestations present in the Alto Solimões region. Analysis of the answers collected through the questionnaire revealed a diversity of opinions and subjective experiences, highlighting both positive and negative aspects of the course. Based on this information, the article highlights the importance of integrating environmental knowledge and ethnomathematics into the degree course in Mathematics, as a strategy to provide future teachers with training that is in line with the specificities of the Alto Solimões region.

Keywords: Environmental knowledge; Ethnomathematics; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

No atual cenário da educação, a formação de professores engloba diversos aspectos para atender às demandas dos alunos. Os contextos em que as universidades estão inseridas dispõem de especificidades altamente influentes no desenvolvimento do docente enquanto educador. No Brasil, sabe-se que cada região apresenta aspectos muito distintos, como costumes e diferenças culturais, que vão desde a língua até a alimentação.

No estado do Amazonas, a diversidade étnica se mostra muito abrangente, sendo o lugar do Brasil com maior presença de povos indígenas na composição da população, segundo o IBGE (2022). Além disso, há a presença de povos ribeirinhos e quilombolas, formando uma população com imensa riqueza de saberes tradicionais. Especificamente na mesorregião do Alto Solimões¹, surgem muitas particularidades ambientais, culturais e socioeconômicas, que influenciam diretamente as demandas educacionais locais.

Quando consideramos o campo da Matemática, a situação não é diferente. Os conceitos que compõem essa área do conhecimento surgem em diversas manifestações. Além das divergências entre as regiões, do ponto de vista mais amplo, também há especificidades ao analisarmos uma determinada área com um aprofundamento maior.

¹ Mesorregião do estado do Amazonas composta pelos municípios de Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutaí, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tocantins, totalizando uma área de 213.281,24 km², que representa aproximadamente 13,67 % da área do estado (1.559.168,117 km²).

Essa perspectiva macro da Matemática pode surgir quando lembramos que se trata de uma área em constante construção, contando com diversas contribuições ao longo da história e ao redor do mundo. A Matemática contém inúmeros questionamentos sem respostas até hoje. No entanto, considerando estas essas contribuições, podemos identificar uma problemática ao analisar a formação docente voltada para essa área: muitos conteúdos mais consolidados e estudados acabam assumindo protagonismo, dedicando a maior parte dos anos de formação à análise aprofundada de conceitos que sequer são utilizados em sala de aula no ensino básico.

É necessário considerar que a Matemática como a classificamos ao longo dos anos, é uma construção arbitrária e subjetiva, disseminada pela sociedade desde o surgimento dos primeiros matemáticos até a composição contemporânea em que estamos inseridos, o que não considera, com o mesmo prestígio, as manifestações presentes em outros contextos étnicos, por exemplo. Essa abordagem surgiu porque, ao questionar como são consideradas as manifestações matemáticas em outras culturas, alguns professores e pesquisadores da área as classificam com base no que entendem por Matemática, perpetuando o etnocentrismo. No entanto, já existem vozes a serem expandidas, que trazem suas perspectivas diferentes sobre o tema, oferecendo uma visão distinta da disseminada pela academia há tantos anos.

Sabendo que a formação de professores de Matemática não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, entende-se que ela também deve contemplar as singularidades regionais e as necessidades dos alunos, considerando sua realidade socioeconômica, cultural e ambiental. Na região do Alto Solimões, essa abordagem ganha ainda mais relevância, devido à riqueza da diversidade cultural e dos saberes tradicionais presentes nesse contexto.

Desse modo, este artigo propõe uma investigação sobre os desafios e as perspectivas na formação de professores de Matemática no Alto Solimões, a partir da ótica dos discentes do curso, estabelecendo um diálogo entre a etnomatemática, os saberes ambientais e as demandas apresentadas pelos alunos da região. Destaca-se a importância de promover uma formação docente alinhada às especificidades locais, visando uma prática educativa mais contextualizada e eficaz. Portanto, faz-se necessário verificar como esse processo educativo está sendo desenvolvido, considerando também como os alunos do curso se veem inseridos nesse contexto.

Visando possibilitar a proposta, foram traçados quatro objetivos que guiaram o estudo à luz do objetivo geral. O primeiro é a investigação teórica sobre como os conceitos da etnomatemática e os saberes ambientais podem

contribuir para uma abordagem pedagógica que valorize um contexto regional. A partir desse embasamento, foi elaborado um questionário com o objetivo de coletar respostas sobre a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pelo Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB-UEA). Após a coleta dos dados, as respostas foram analisadas e refletidas por meio das teorias descritas no estudo, para então propor reflexões e estratégias que possam subsidiar a formação de professores de Matemática, considerando os desafios enfrentados e as expectativas em relação à formação docente específica do Alto Solimões.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa de cunho qualitativo foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, para embasar teoricamente as reflexões propostas, e trabalho etnográfico realizado no local, necessitando de deslocamento até a região onde a instituição está localizada. A partir do conhecimento do contexto real do curso, foi elaborado um questionário adequado aos desafios e características da região. As respostas coletadas por meio do questionário foram categorizadas e analisadas à luz dos princípios da etnomatemática e dos saberes ambientais.

Espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais contextualizadas e eficazes no ensino de Matemática, tanto por parte dos docentes formadores da instituição, quanto pela reflexão nas metodologias que serão empregadas pelos estudantes que realizam o curso na região do Alto Solimões. Ao estabelecer um diálogo entre a formação docente, a visão dos alunos, a etnomatemática e os saberes ambientais, buscou-se promover uma educação matemática mais inclusiva, significativa e alinhada às necessidades e realidades locais, promovendo mais visibilidade às problemáticas dessa região.

DESENVOLVENDO CONCEITOS: A ETNOMATEMÁTICA E OS SABERES AMBIENTAIS COMO GUIA NA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA

Quando são consideradas as ideias matemáticas abordadas pelos povos indígenas, na maioria dos casos, elas são analisadas por meio de conhecimentos já consolidados no meio acadêmico, como, por exemplo, a presença de noções geométricas em produções de itens de artesanato. Esse único exemplo permite ter noção de que essas ideias podem ter intenções positivas, trazendo ao conhecimento a utilização da matemática por povos que viveram muito antes dos estudiosos responsáveis pelo estudo e consolidação dessas áreas. Contudo, há um padrão que considera majoritariamente essas manifestações como algo diferente ou “outro”, e não como uma contribuição à construção do conhecimento.

Ao dar início à conceituação teórica, faz-se necessário explicar o que está por trás das duas teorias escolhidas para embasar o presente estudo. No que diz respeito à etnomatemática, é possível encontrar, logo na introdução do livro de Ubiratan D'Ambrósio (2019), uma definição teórica daquilo que o autor entende por etnomatemática:

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (p. 12).

Ao refletir a respeito das visões subjetivas em relação ao mundo, muitas vezes nos habituamos aos costumes e maneiras de interpretá-lo estabelecidos pela sociedade em que estamos inseridos, o que impede a percepção de que existem diversas formas de traduzir o que está ao redor, dando margem para contínuas releituras e recortes do mundo (Carvalho, 2012, p. 33).

Portanto, considerando as diversas manifestações culturais presentes na região do Alto Solimões, é imprescindível promover uma formação que leve em conta diferentes formas de interpretar o mundo, a partir das visões daqueles que vivem e atuarão nesse contexto multicultural. No entanto, isso não significa desprezar os conceitos consolidados por meio de anos de estudo. Pelo contrário, Ubiratan D'Ambrósio diz em sua obra:

Por circunstâncias históricas, gostemos ou não, os povos que, a partir do século XVI, conquistaram e colonizaram todo o planeta, tiveram sucesso graças ao conhecimento e comportamento que se apoiava em Pitágoras e seus companheiros da bacia do Mediterrâneo. Hoje, é esse conhecimento e comportamento, incorporados na modernidade, que conduz nosso dia a dia. Não se trata de ignorar nem rejeitar conhecimento e comportamento modernos. Mas, sim, aprimorá-los, incorporando a ele valores de humanidade, sintetizados numa ética de respeito, solidariedade e cooperação. Conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes (2019, p. 48-49).

Desse modo, é importante compreender que a proposta da etnomatemática não desvaloriza os anos de conhecimentos construídos e reunidos que são ensinados em um curso de Licenciatura em Matemática, mas propõe uma valorização proporcional ao pensamento matemático qualitativo. O autor complementa:

A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (2019, p. 52).

Assim, a proposta de ensinar a reconhecer, por meio da matemática, a importância da diversidade cultural, das diferentes formas de interpretar o mundo e do respeito às diferenças se encaixa muito bem na realidade da região amazônica. No entanto, é necessário compreender que, para o autor, este campo de estudo dispõe de várias dimensões, e é a partir do conhecimento destas dimensões que se obtém a carga teórica necessária para relacionar a etnomatemática com os saberes ambientais.

Tendo ciência dos inúmeros cenários possíveis ao conhecer as habilidades interpretativas dos diferentes povos e grupos sociais que habitam o Amazonas e o Brasil, surge a possibilidade de vislumbrar as contribuições dessas culturas para a Matemática. A abordagem da próxima sessão desta pesquisa fundamentará a teoria que embasará grande parte das discussões que foram e ainda serão levantadas.

A busca pela compreensão das relações entre os diferentes tipos de sociedade existentes e o ambiente tem sido cada vez mais abordada no meio educacional, uma vez que se torna cada vez mais necessário levar em consideração os conhecimentos que permeiam as complexas interações de forma menos essencialista. Na obra de Enrique Leff (2001), os conceitos de saberes ambientais surgem em referência aos conjuntos de práticas e valores enraizados nas interações das comunidades humanas com seus ambientes naturais.

Este renomado pensador ambiental tem sido uma excelente fonte de análise no que diz respeito a esta temática, enfatizando a interdependência entre culturas, ecossistemas e desenvolvimento sustentável. Portanto, trazer uma correlação entre saberes ambientais e formação docente em contextos multiculturais pode abrir um despertar para novos horizontes, uma vez que a

proposta do autor visa promover, além de uma compreensão mais profunda do ambiente, espaço para reflexão sobre diversos desafios socioambientais contemporâneos. Isso valoriza pontos que a educação voltada para o sistema capitalista de formação de “produtos” não é capaz de abordar.

Leff (2001) explica que a valorização de habilidades e técnicas voltadas para o mercado de trabalho, por parte da sociedade, pode atrapalhar e até mesmo desmotivar futuros professores a trazer ideias novas. Sob essa perspectiva, ele propõe a incorporação do saber ambiental nas universidades em forma de projeto, já que, segundo ele, a formação ambiental poderia confrontar os interesses econômicos que dominam a formação atual. Compreender a teoria de Enrique Leff pode gerar várias ramificações, mas é imprescindível que o leitor saiba do que se trata a sua proposta, pois para ele:

O saber ambiental é mais do que um conhecimento composto pela amálgama dos saberes atuais ou pela conjunção das diversas disciplinas para resolver um problema concreto. O saber ambiental questiona os paradigmas dominantes do conhecimento para construir novos objetos interdisciplinares de estudo. Esta prática teórica se dá dentro de cada ciência e é este conhecimento transformado que deve ser incorporado nos novos programas educacionais. Neste sentido, a interdisciplinaridade na produção de conhecimentos nos processos educacionais enfrenta obstáculos epistemológicos, metodológicos e institucionais (2001, p. 211).

A interdisciplinaridade proposta pelo saber ambiental apresenta desafios significativos aos processos educacionais, e estes desafios apresentam não somente os obstáculos estruturais da construção do conhecimento previamente mencionados, mas também problemas a serem enfrentados nos contextos de reconfiguração das estruturas metodológicas tradicionais de ensino e aprendizagem, levando a problemática para um espaço muito mais amplo de reflexão. Este convite a repensar os limites disciplinares, considerando a incorporação de abordagens diferenciadas no ensino, pode gerar um ambiente educacional mais enriquecedor e interligado, mas também trazer à tona dificuldades consideravelmente grandiosas a serem enfrentadas.

Ao adentrar na exploração dos conceitos apresentados por Leff, este convida novamente a considerar um campo de conhecimento que valorize tanto esferas teóricas quanto práticas, com foco nas interações entre sociedade e natureza:

O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e na administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza. Este conhecimento não se esgota na extensão dos paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos ambientais, nem se limita a um componente ecológico nos paradigmas atuais do conhecimento. O saber ambiental excede as “ciências ambientais” [...] para abrir terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (2001, p. 145).

O autor enfatiza que o saber ambiental não pode ser confinado a uma única abordagem ou disciplina, tendo implicações significativas para a abordagem proposta nesta pesquisa. O uso da interdisciplinaridade ao discutir Ciências Exatas do ponto de vista das Ciências Humanas, abordando questões ambientais e saberes tradicionais de povos originários, permite conhecer um leque de possibilidades. O respeito e a incorporação dos valores éticos no ensino de Matemática traçam caminhos que talvez nem sejam visualizados ainda, independentemente da eficácia, que não está em questão aqui.

No entanto, ao buscar compreender que significa o ambiental ou o ambiente inserido nesse conceito, o autor explica em sua obra que este pode ser interpretado como um processo de transformação do conhecimento. O ambiente passa a ter uma concepção além das dimensões e espaços, possibilitando uma perspectiva crítica dos modelos de conhecimento historicamente consolidados. O saber ambiental “emerge da falta insaciável de conhecimento que impede o saber para a busca de novos sentidos de civilização, novas compreensões teóricas e novas formas práticas de apropriação do mundo” (Leff, 2001, p. 148-149).

Contudo, talvez aconteça de, durante a leitura, surgir a dúvida: o que a Matemática e o saber ambiental têm a ver em um contexto de ensino? Para isso, por meio das palavras de Enrique Leff, é feito o convite ao leitor para compreender primeiramente o motivo pelo qual as Ciências Exatas acabam “colonizando” outros tipos de ciência:

As ciências exatas se demarcaram dos saberes argumentativos por causa da diferença do conhecimento matematizável. O número, a equação, o algoritmo e o sistema distinguiram o conhecimento científico dos saberes das “ciências” sociais. Isto não evitou que as matemáticas tenham colonizado o território social. Assim as correntes neoclássicas da economia e da

sociologia formularam suas teorias marginalistas com as quais um conjunto de processos e realidades foram ficando à margem de seus modelos e de suas curvas de equilíbrio, despencando e afogando-se no oceano do não matematizável, do não quantificável, do incomensurável. O que escapava à norma da racionalidade científica foi ignorado, negado. Mas o que foi habitando este mar de externalidades, o que escapava do cálculo e a medição, não foi o ambiente marginal, mas o ambiente substantivo: a valorização do ser humano e da natureza, o avanço da pobreza extrema e da desnutrição das maiorias, a perda da biodiversidade e a destruição da base de recursos naturais, o desflorestamento e a erosão dos solos, a degradação do ambiente e da qualidade de vida (2001, p. 167-168).

Portanto, parece não ser somente no contexto de formação que ciências tidas como consolidadas acabam invalidando ou nem mesmo levando em consideração saberes tradicionais e conhecimentos que fogem do padrão imposto pelo normativo. No caso do ensino de Matemática, é possível refletir, a partir das palavras de Leff, que as poucas abordagens de conhecimentos não ocidentais podem vir dessa necessidade de essencializar a Matemática como uma ciência que se importa apenas com números e medições. No entanto, talvez não seja tão simples propor mudanças epistemológicas e metodológicas. Antes disso, é necessário tomar conhecimento da realidade atual do ensino nas universidades, e como a proposta deste estudo visa problematizar o contexto voltado para o ensino de Matemática. Na próxima seção, serão discutidas as competências e matriz curriculares do curso de Licenciatura em Matemática do estado do Amazonas.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa que integra diferentes técnicas de coleta e análise de dados, embasada nas obras conceituadas de Denzin e Lincoln (2006) e Gil (2021), visando a uma compreensão ampla e aprofundada das questões em análise. As etapas metodológicas incluíram: revisão bibliográfica, trabalho etnográfico, elaboração e aplicação de questionários e análise dos dados, com o objetivo de realizar a proposta reflexiva a respeito do tema.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as ideias dos autores Ubiratan D'Ambrósio, acerca da etnomatemática (2019), e Enrique

Leff, sobre os saberes ambientais (2001). Essa revisão permitiu embasar teoricamente o estudo e situá-lo dentro do contexto acadêmico e educacional pretendido. Para compreender os aspectos culturais, ambientais e educacionais da região do Alto Solimões, foi realizada uma imersão no campo de pesquisa por meio de trabalho etnográfico, destacado como importante ferramenta para a descrição científica social de um determinado grupo (Denzin; Lincoln, 2006). Essa etapa envolveu a observação participante, o contato direto com a comunidade local e a vivência das realidades cotidianas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Utilizando questionários estruturados, foram coletados dados junto aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática do Alto Solimões. As perguntas abordaram aspectos como idade, gênero, período do curso, percepções sobre a formação recebida, desafios enfrentados e expectativas em relação à prática docente. Também foi necessário estabelecer diálogos com a instituição, bem como com os responsáveis pelos departamentos constituintes do curso, com o intuito de comunicar o motivo da pesquisa e obter autorização para sua realização. Destaca-se que esse diálogo foi fundamental para garantir o acesso aos espaços e sujeitos do estudo.

As informações coletadas por meio dos questionários foram organizadas, categorizadas e analisadas de forma qualitativa, sendo dada ênfase à identificação das respostas dos participantes que destacaram os desafios e perspectivas quanto ao curso. Além disso, os dados obtidos no trabalho etnográfico foram integrados à análise, enriquecendo a compreensão do contexto local. Com base nos resultados da análise, foram propostas reflexões e estratégias que visam subsidiar a formação de professores de Matemática, levando em consideração as demandas e especificidades identificadas no contexto do Alto Solimões.

ANÁLISE DE DADOS

PERFIL INSTITUCIONAL DOS DISCENTES

A análise dos dados coletados revelou uma série de percepções, desafios e expectativas dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática do Alto Solimões. Por meio dos questionários aplicados, foi possível identificar padrões e tendências que fornecem insights valiosos para a compreensão da formação de professores nessa região específica.

Em relação ao perfil dos participantes, observou-se uma predominância de jovens entre 18 e 24 anos, além de uma presença em menor número de estudantes com idade entre 25 e 45 anos, o que destaca a

diversidade etária existente no curso. Quanto ao gênero, houve uma distribuição equilibrada entre masculino e feminino.

No que diz respeito ao período do curso, constatou-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os diferentes períodos, indicando uma representação significativa de alunos em diferentes estágios de formação, trazendo aos dados coletados diversas visões em momentos distintos do curso. No entanto, chamou a atenção o fato de que um percentual considerável dos participantes estava em períodos mais avançados do curso, o que sugere além da estabilidade e continuidade na trajetória acadêmica, uma visão mais completa para as respostas a respeito da vivência estudantil durante a formação.

No que se refere às motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Matemática, as respostas dos participantes revelaram uma variedade de razões, destacando a afinidade com a área, interesse pela disciplina, necessidade de emprego e a falta de outras opções de curso na região. Essa diversidade de motivações evidencia a complexidade dos processos de escolha e decisão dos estudantes quanto à sua formação acadêmica.

Além disso, algumas respostas mencionam desafios pessoais, como não ser bom em Matemática, mas ainda assim estar cursando Licenciatura em Matemática: “Eu não sei somente pelas possibilidades de vagas e remuneração e falta outro curso não seja licenciatura aqui no CESTB. No meu município mais perto da minha comunidade indígena etc., mas eu não sou bom em matemática sempre foi mim esforçando aprender um pouco” (Questionário, 2024). Essa resposta evidencia que a universidade atende também à comunidade indígena da região, que enfrenta o desafio de estudar as concepções de uma cultura que não é a sua. No geral, as respostas refletem uma combinação de interesse pessoal pela matéria, oportunidades práticas de emprego e circunstâncias individuais que influenciam a escolha dos alunos pela Licenciatura em Matemática.

Ao avaliarem o nível de satisfação com o curso, a maioria dos participantes optou por “normal” entre os cinco níveis de satisfação disponíveis no questionário, seguido por satisfeitos, pouco satisfeitos e muito satisfeitos, respectivamente. Embora nenhum participante tenha selecionado a opção “muito insatisfeito”, essa distribuição nos permite refletir sobre o quanto o curso se apresenta de forma indiferente para os alunos. Entretanto, ao decorrer da pesquisa, podemos perceber que esses dados divergem quando são citados os desafios enfrentados.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO ALTO SOLIMÕES

Dando continuidade à análise, ao serem questionados sobre as melhorias necessárias para o curso, as respostas dos participantes destacaram a importância de mais disciplinas voltadas para a matemática aplicada, investimento em materiais didáticos, espaços de estudo adequados, avaliações mais diversificadas e uma abordagem mais prática e experimental no ensino da Matemática. Um dos participantes destacou necessidades bastante relevantes ao dizer: “Preciso indígena tenham nivelamento de matemática basica e portuguesa basica, e precisamos monitor para próprio indigena” (Questionário, 2024). Essas sugestões apontam para a necessidade de uma formação mais contextualizada e alinhada com as demandas e desafios da prática docente.

Além disso, outra resposta acerca das melhorias pode ser destacada nessa análise: “Acrescentando mais aulas lúdicas. Onde pudéssemos adquirir conhecimento através de experiências novas, que pudéssemos interagir com a matemática. Para aliviar um pouco mais essa tensão teórica de só ter conteúdo e exercício” (Questionário, 2024). Dessa forma, é possível perceber, por meio dessa e de outras respostas semelhantes, que o curso gera uma tensão ao ser tratado de forma muito técnica e pouco lúdica.

Ao responderem quais disciplinas consideram mais importantes para o curso de Licenciatura em Matemática, surgem diversas respostas em que é possível verificar que os alunos reconhecem a importância de uma variedade de disciplinas para sua formação como professores. Destaca-se a resposta: “Bom, as voltada pra licenciatura são boas mas precisam de mais atenção pela forma que alguns professores lecionam. Mas sim as de didática são as mais importantes” (Questionário, 2024). A maioria dos participantes considerou todas as disciplinas importantes, enquanto outros destacaram disciplinas específicas, como Cálculo, Matemática Elementar, Estágio e Didática do Ensino, como fundamentais para a formação de professores de qualidade.

Além disso, disciplinas como Álgebra, Geometria Analítica e Física foram mencionadas como essenciais. Há ainda menções sobre a importância de disciplinas que preparam os futuros professores para lidar com diferentes contextos educacionais, como Sociologia e Educação Especial. Considerando que essa última aparece como optativa na análise curricular, percebe-se a busca por parte dos alunos para se preparar nessa área de atuação.

No entanto, os desafios que os alunos enfrentam para realizar o curso permitem uma análise mais aprofundada da realidade local. Muitos destacam a falta de apoio, tanto emocional quanto financeiro, refletindo a necessidade de recursos adicionais para melhorar o desempenho acadêmico. A

infraestrutura inadequada foi apontada como uma questão significativa, indicando desafios relacionados ao ambiente de aprendizagem. A transição para aulas a distância, devido à pandemia de Covid-19, também foi mencionada como uma dificuldade, relembrando o despreparo por parte de diversas instituições de ensino para lidar com o ensino por meio de plataformas de tecnologia.

Por conseguinte, conciliar o curso com o trabalho foi outro obstáculo citado, evidenciando a pressão adicional enfrentada por estudantes que precisam equilibrar a vida acadêmica com outras responsabilidades. Aspectos pessoais, como ansiedade e falta de confiança para falar em público, ressaltam a importância de promover suporte emocional e acesso a serviços de saúde mental para os alunos.

A falta de compreensão de certos assuntos e a necessidade de espaços adequados para estudar e se alimentar também são mencionadas: “O meu meio financeiro que é pouco, a dificuldade de entender o assunto, sendo que não consigo entender o assunto do professor, por que o meio de ser transmissor aos alunos não está ajudando” (Questionário, 2024). Essa fala enfatiza que, embora a falta de recursos financeiros seja uma preocupação recorrente, existem outros problemas, como o distanciamento entre alunos, professores e conteúdo.

Por fim, ao considerarem as oportunidades de atuação como docentes proporcionadas pela universidade, a maioria dos participantes relatou experiências como bolsistas de projetos de extensão, estágios em escolas e participação em programas de iniciação à docência. Essas vivências contribuem significativamente para a formação dos futuros professores, proporcionando oportunidades de aprendizado prático e contato direto com a realidade educacional da região, sendo apontado o trabalho da instituição em proporcionar essas vivências como um ponto positivo.

PROBLEMÁTICAS E PERSPECTIVAS QUANTO AO ENSINO DE MATEMÁTICA

Abaixo, optamos por transcrever as principais respostas dos alunos devido à diversidade de dificuldades relatadas em relação ao ensino de Matemática:

Tabela 1 – Dificuldades que os alunos possuem em relação ao ensino

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Um pouco de dificuldade na hora de se comunicar com os alunos, para explicar certos conteúdos de uma maneira que os alunos entendam. | De certa forma, ainda sinto dificuldades para planejamentos de aula para ensino médio. Em relação a novas metodologias |
| A dificuldade em repassar o que aprendi | Tenho dificuldade em entender os assuntos passados pelos professores. |
| Eu tenho muito dificuldade de responder o cálculo 1, pk é muito diferente que os outros.. | Tenho muita dificuldade de compreender e acompanhar o ensino dando |
| Tenho dificuldade em aprender fórmulas muito complexa | A minha dificuldade foi por não ter aprendido a disciplina, e não conseguir utilizar para ensinar no ensino básico |
| Eu tenho dificuldade ter boa comunicação com alunos, do jeito que comprehensível para incentivar participar e chamar atenção deles, nas aulas. | O modo de apresentar o curso para os alunos, pois isso faz com que o curso de torne chato, mas no caso ele é belo, depende de como vc enxerga isso, é isso que tá faltando, passar essa visão para os alunos |
| Sinto dificuldade em entender alguns tipos de cálculos que não são diretamente necessários para o ensino básico, mas que é necessário para o curso. | Dificuldade em entender assuntos mais complexos e consequentemente em ensinar no ensino básico de uma forma que facilite o aprendizado do aluno. |
| Eu tenho dificuldade quando o professor é muito complexo na suas explicações e vago. | Tenho dificuldade em assuntos básicos, por conta de teorias e práticas. |

Fonte: Elaborada pelo autor com base no questionário, 2024

Muitos destacam desafios na comunicação com os alunos para garantir que os conteúdos sejam compreendidos de maneira clara e acessível, enquanto outros mencionam dificuldades em entender e ensinar certos assuntos, particularmente aqueles relacionados a cálculos complexos ou teorias abstratas, que muitas vezes não são abordadas no ensino básico. Além disso, a adaptação às novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de planos de aula para o Ensino Médio surgem como áreas de dificuldade para alguns participantes. A falta de compreensão prévia de certos tópicos

abordados e a necessidade de aprender e dominar esses conceitos para transmiti-los aos alunos também são destacadas como obstáculos significativos.

Ademais, a complexidade das explicações dos professores e a natureza vaga de algumas instruções são mencionadas como desafios na absorção e aplicação dos conteúdos. Em resumo, as dificuldades percebidas abrangem desde questões de comunicação até dificuldades conceituais específicas, evidenciando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Embora a maioria dos alunos participantes da pesquisa já atuem como docentes pelos programas oferecidos pela universidade e em aulas particulares, muitos não se sentem preparados, e pelos dados fornecidos, existe uma insegurança sobre acreditar que o curso oferece o preparo necessário para a atuação em sala de aula.

Por fim, tendo em vista a extensão das respostas coletadas na pergunta abaixo, destacam-se as respostas que mais se repetem ou transmitem ideias parecidas:

Tabela 2 - O que os alunos esperam enfrentar de dificuldades?

| Medo de não conseguir emprego | Muita ansiedade |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ter que lidar com a fragilidade do Ensino Básico, enfrentar a realidade dos nossos alunos nas escolas públicas, será um grande desafio. Para todo profissional da educação há essa missão de tentar mudar essa realidade e fazer isso com as condições atuais não será tão fácil. | O maior desafio seria lidar com uma pessoa com deficiência em sala de aula, pois no nosso curso não temos muitas disciplinas voltadas para esse fato. |
| Lidar com dificuldades na escola, tipo estrutura entre outro | Um dos desafios será, passar todos os tipos de conteúdo aos alunos, pois sabemos que está em sala de aula tem suas dificuldades, e alunos que muitas vezes não nós ajudam. |

Fonte: Elaborada pelo autor com base no questionário, 2024

Ao analisar as respostas sobre os desafios que esperam enfrentar, a grande maioria destacou um medo de não conseguir emprego, o que demonstra a fragilidade social da região. No entanto, os aspectos emocionais surgem em diversas falas dos discentes, evidenciando o medo de não ser

capaz de lidar com as adversidades presentes na sala de aula. Uma das respostas evidencia que não existe um preparo ao longo do curso para lidar com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Desse modo, serão resumidas abaixo as questões apresentadas para dialogar com as teorias propostas, refletindo se e como a etnomatemática e os saberes ambientais podem contribuir para o enfrentamento das adversidades apontadas pelos alunos. Considera-se que muitas questões destacam fragilidades no processo de formação, causando insegurança nos discentes quanto à futura atuação em sala de aula.

DISCUSSÃO

À luz dos autores, os dados coletados permitem refletirmos acerca da atual situação da formação de professores de Matemática no contexto específico do Alto Solimões, destacando questões relevantes que permeiam tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto às necessidades e desafios enfrentados pelos futuros docentes. Os conceitos de etnomatemática e saberes ambientais emergem como fundamentais para compreender e abordar as demandas educacionais dessa região. A etnomatemática, como defendida por autores como Ubiratan D'Ambrosio (2019), propõe uma abordagem da Matemática que valoriza os conhecimentos matemáticos presentes nas diferentes culturas e contextos sociais.

Nesse sentido, a diversidade cultural e os saberes tradicionais do Alto Solimões podem ser integrados ao currículo de Matemática, promovendo uma educação mais contextualizada e inclusiva. O autor destaca que: “Além desse caráter antropológico, a etnomatemática tem um indiscutível foco político. A etnomatemática é imbebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano” (D'Ambrósio, 2019, p. 12). Levando em consideração a visão do autor, a integração dos conceitos apresentados dentro do curso permite considerar as especificidades locais como ferramenta política, tendo em vista seu enfoque na relevância cultural dos saberes locais.

Além disso, a análise dos dados revelou uma preocupação dos alunos em relação à qualidade do ensino oferecido, especialmente no que se refere à clareza das explicações dos professores e à compreensão das dificuldades dos alunos. Nesse contexto, a formação docente pode incluir estratégias de ensino que valorizem a comunicação, o diálogo e a compreensão das especificidades dos estudantes, sendo esses aspectos essenciais para uma prática pedagógica mais inclusiva e efetiva.

A partir das experiências relatadas pelos participantes, como estágios em escolas, participação em projetos de extensão e programas de iniciação à

docência, é possível vislumbrar o potencial transformador da prática pedagógica no contexto local. Essas vivências proporcionam aos futuros professores oportunidades de vivenciar a realidade educacional da região, sanar dúvidas quanto à atuação e compreender as demandas e desafios dos alunos, bem como desenvolver estratégias de ensino mais adequadas às suas necessidades. Para isso, é importante que o curso também considere o preparo do profissional para lidar com essas situações.

Pensando no contexto das etnociências, Enrique Leff (2001) traz em sua obra uma reflexão de que o mercado capitalista já está em processo de valorização dos saberes indígenas, uma vez que, por exemplo, empresas de biotecnologia, por meio de pesquisas e dispositivos legais já vêm analisando as práticas de uso dos recursos naturais das comunidades, a fim de aprender com eles, embora essa apropriação econômica por parte das etnociências leve a uma epistemologia política. É importante destacar que considerar os saberes ambientais dentro da formação não é somente valorizar o mercado de trabalho, como se a atuação docente fosse um produto a ser vendido, e que o professor é somente um instrumento que deve ser preparado para ser inserido pronto para atuar o mais rápido possível, assim como o diploma não é somente uma permissão para efetivar práticas de ensino mecanizadas. O trabalho do professor engloba uma dimensão complexa e cheia de nuances.

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância de uma formação docente que valorize não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas também os saberes locais, as práticas culturais e as especificidades do contexto regional. Nesse sentido, a etnomatemática e os saberes ambientais surgem como recursos teóricos e metodológicos essenciais para uma abordagem mais contextualizada e significativa da Matemática, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES

Por fim, destaca-se que o estudo reflete sobre os aspectos advindos da análise dos dados coletados, em diálogo com os conceitos de etnomatemática e saberes ambientais. A partir das informações obtidas por meio dos questionários aplicados aos estudantes de Licenciatura em Matemática no Alto Solimões, bem como da revisão bibliográfica e da pesquisa etnográfica realizada na região, é possível tecer algumas considerações que destacam a importância e os desafios da formação de professores nesse contexto específico.

A partir dos dados coletados, percebe-se que os alunos reconhecem a importância da formação docente para atender às especificidades da região. Essas demandas estão alinhadas com os princípios da etnomatemática, que preconiza uma abordagem mais dinâmica e contextualizada da Matemática, privilegiando a interação entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos locais. Dentre as demandas que surgem como problemas para a formação, destaca-se a falta de apoio direcionado especificamente para os alunos indígenas do curso.

A análise dos dados revelou também preocupações em relação à qualidade do ensino oferecido e às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente no que se refere à comunicação eficaz dos professores e à compreensão das especificidades dos alunos. Essas questões apontam para a necessidade de uma formação docente que inclua estratégias de ensino mais adequadas às demandas locais, promovendo o diálogo intercultural e a valorização das múltiplas formas de conhecimento.

As experiências relatadas pelos participantes, como estágios em escolas e participação em projetos de extensão, demonstram o potencial transformador da prática pedagógica no contexto local, proporcionando aos futuros professores oportunidades de vivenciar a realidade educacional da região e desenvolver estratégias de ensino mais contextualizadas e efetivas.

Diante dessas reflexões, fica evidente que uma formação docente integrativa dos saberes acadêmicos aos saberes locais. Valorizar a diversidade cultural e promover uma educação mais inclusiva e crítica não é somente uma opção, mas uma necessidade. Por isso, a etnomatemática e os saberes ambientais surgem como ferramentas essenciais para uma abordagem mais humanizada e contextualizada da Matemática. Essas ferramentas contribuem para a formação de professores comprometidos com uma educação transformadora, considerando o potencial destas teorias para a emancipação dos saberes étnicos da região, bem como as necessidades de cada universitário.

Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a formação de professores de Matemática no Alto Solimões, inspirando práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas com as necessidades e realidades locais, em consonância com os princípios da etnomatemática e dos saberes ambientais, uma vez que estas evidenciam o trabalho docente não como um simples trabalho remunerado, mas que valorize e integralize os aspectos culturais presentes no contexto em que os alunos estão inseridos. Essa reflexão busca não somente promover melhorias na formação docente em Matemática, mas também em como os estudantes do curso poderão estar preparados para mostrar isso aos seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, ISABEL CRISTINA DE MOURA. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO.** 6ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.

D'AMBRÓSIO, UBIRATAN. **ETNOMATEMÁTICA – ELO ENTRE AS TRADIÇÕES DA MODERNIDADE.** 6ª EDIÇÃO. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA EDITORA, 2019.

DENZIN, NORMAN K.; LINCOLN, YVONNA S. (ORGs). **O PLANEJAMENTO DA PESQUISA QUALITATIVA: TEORIAS E ABORDAGENS.** 2ª ED. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2006. 432 P. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PT.SCRIBD.COM/DOCUMENT/474080055/DENZIN-N-K-LINCOLN-Y-S-Eds-O-Planejamento-da-Pesquisa-Qualitativa-2-Ed-Porto-PDF](https://pt.scribd.com/document/474080055/DENZIN-N-K-LINCOLN-Y-S-Eds-O-Planejamento-da-Pesquisa-Qualitativa-2-Ed-Porto-PDF). ACESSO EM: 20/02/2024.

GIL, ANTONIO. CARLOS. **COMO ELABORAR PROJETOS DE PESQUISA.** 6ª EDIÇÃO. SÃO PAULO: EDITORA ATLAS, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO BRASILEIRO DE 2022.** RIO DE JANEIRO: IBGE, 2023.

LEFF, ENRIQUE. **SABER AMBIENTAL:** Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EDISIPLINAS.USP.BR/PLUGINFILE.PHP/590779/MOD_RESOURCE/CONTENT/1/SABER%20AMBIENTAL.PDF](https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/590779/mod_resource/content/1/SABER%20AMBIENTAL.PDF). ACESSO EM 19/05/2023.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A APRENDIZAGEM DOS DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Doutor e mestre em Educação (UFES);
Professor adjunto (UFG)

Livia Rafaella Caetana da Silva

Licenciada em Pedagogia (UFG)

Resumo: Tendo em vista que a Alfabetização Científica está fundamentada em metodologias e/ou abordagens de ensino ativas, como o ensino por investigação, que compreende o professor como mediador e o estudante como protagonista do processo educativo, este trabalho objetivou compreender qual é a sua relevância para a aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza. Para tanto, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica, de abordagem qualitativa. Objetivando compor o estado da arte deste trabalho, realizamos buscas no banco de teses e dissertações da Capes, no *Google Scholar* e em cinco periódicos relevantes para o ensino de ciências, quais sejam: *Revista Ensaio: Pesquisa em Ciências*; *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*; *Investigações em Ensino de Ciências*; *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*; *Revista Actio: Docência em Ciências*. Teoricamente, nos ancoramos em Vigotski (1997; 2010); Lorenzetti; Delizoicov (2001); Chassot (2003); Mantoan (2003); Mendes (2006); Martins (2011); Lira (2012) e Sasseron (2015). Após a análise dos estudos selecionados, inferimos que a Alfabetização Científica é bastante relevante para a aprendizagem dos discentes com deficiência, pois ela potencializa a compreensão das diferenças e a adequação ao modo particular de aprendizado de cada um. Desse modo, para proporcionar ao discente público-alvo da Educação Especial um ensino de Ciências inclusivo e significativo, faz-se necessário alfabetizá-lo cientificamente e, para tanto, emerge-se a necessidade de processos de formação docente inicial e continuada que capacitem os docentes para este objetivo. Ademais, salienta-se a necessidade de mais estudos da área da educação que versem a respeito das contribuições da Alfabetização Científica para o aprendizado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Alfabetização Científica; Educação Inclusiva; Estudantes com deficiência.

Abstract: Considering that Scientific Literacy is based on active teaching methodologies and/or approaches, such as research-based teaching, which understands the teacher as a mediator and the student as the protagonist of the educational process, this work aimed to understand its relevance for the learning of target audience students of Special Education in the area of Natural Sciences. To this end, we carried out bibliographical research, with a qualitative approach. Aiming to compose the state of the art of this work, we carried out searches in the Capes theses and dissertations database, in Google Scholar and in five periodicals relevant to science teaching, namely: Revista Ensaio: Pesquisa em Ciências; Brazilian Journal of Science and Mathematics Teaching; Research in Science Teaching; Amazônia: Science and Mathematics Education Magazine; Actio Magazine: Teaching in Sciences. Theoretically, we are anchored in Vygotski (1997; 2010); Lorenzetti; Delizoicov (2001); Chassot (2003); Mantoan (2003); Mendes (2006); Martins (2011); Lira (2012) and Sasseron (2015). After analyzing the selected studies, we infer that Scientific Literacy is very relevant for the learning of students with disabilities, as it enhances the understanding of differences and adaptation to each person's particular way of learning. Thus, in order to provide the target audience of Special Education students with an inclusive and meaningful Science teaching, it is necessary to make them scientifically literate and, to this end, the need for initial and continued teacher training processes that empower students teachers for this objective. Furthermore, it highlights the need for more studies in the area of education that focus on the contributions of Scientific Literacy to the learning of students with disabilities, global developmental disorders and/or high abilities/giftedness.

Keywords: Science Teaching; Scientific Literacy; Inclusive education; Students with disabilities.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de ciências passou a integrar o rol das disciplinas obrigatórias nas escolas somente após a década de 60, contemplando, inicialmente, apenas os anos finais do Ensino Fundamental, o que se deu em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.061/61). Porém, após uma década, com a criação da Lei 5.692, se estabeleceu a obrigatoriedade da oferta do ensino de ciências em todas as séries do, até então chamado, primeiro grau (Nascimento, 2012).

A princípio, o que se pretendia com o ensino de ciências era habilitar o estudante para uma carreira científica, um objetivo bem distante do que se

percebe nos dias atuais, pois no presente momento, o ensino de ciências almeja uma formação integral do indivíduo, intencionando a formação de sujeitos que se reconhecem como agentes de transformação na sociedade na qual estão inseridos, sujeitos com autonomia de pensamento que agem de modo consciente, intencional e refletido.

Por conseguinte, é neste contexto de transformações, quanto aos objetivos fundamentais a serem alcançados com o ensino de ciências, que os pressupostos da Alfabetização Científica se estabelecem como um caminho possível e bastante eficaz para tal finalidade, pois, como afirma Nascimento (2012, p. 19), alfabetizar cientificamente “[...] envolve desde aspectos como compreender os fenômenos científicos, existentes em nosso cotidiano, até como aplicar os conhecimentos e competências científicas para poder resolver ou opinar sobre problemas existentes no nosso dia a dia”.

Posto isto, ressaltamos que, atualmente, todas as situações de ensino ou de aprendizagem na área de Ciências da Natureza devem almejar à formação de um cidadão alfabetizado cientificamente. No entanto, para que esse objetivo seja atingido, é necessário que a investigação e a argumentação sejam trabalhadas cotidianamente nas aulas. Não é possível atingir a Alfabetização Científica se os métodos de ensino ainda privilegiam a memorização, a reprodução acrítica e a ministração de um currículo descontextualizado. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (2010, p. 237) quando destaca que “[...] no processo de aprendizagem é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhe transmitir esse ou aquele conhecimento”.

Acreditamos que a Alfabetização Científica e os métodos necessários para alcançá-la, como a investigação e a argumentação, representam uma forma de melhorar o cenário do ensino de ciências, tornando-o mais significativo e comprometido com os processos de ensino e de aprendizagem (Chassot, 2007).

A Alfabetização Científica é compreendida como um processo que proporciona a compreensão dos significados das Ciências da Natureza, constituindo-se como um meio para o estudante ampliar seus conhecimentos e sua cultura como cidadão inserido na sociedade (Lorenzetti; Delizoicov, 2001). Outrossim, entendemos que “a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida” (Chassot, 2003, p. 91).

Consideramos, portanto, ser imperativo o desenvolvimento do ensino de ciências que possibilite que os alunos trabalhem e discutam problemas relacionados aos fenômenos naturais de maneira a introduzi-los ao universo das Ciências e suas Tecnologias (Sasseron, 2008). Para que isso se efetive, as premissas da Alfabetização Científica devem consolidar-se na prática

docente e a escola deve buscar o desenvolvimento de uma cultura científica escolar, em que a socialização e a construção dos saberes científicos sejam uma constante em todas as práticas de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o exposto e a necessidade emergente de formar cidadãos críticos na escola, reflexivos e cientes do seu papel na sociedade, independentemente das condições orgânicas, sociais e/ou culturais dos alunos, cabe destacar que a Alfabetização Científica parece ser um objetivo formidável a ser atingido nas situações de ensino e aprendizagem na área de Ciências da Natureza direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, seja na sala regular de ensino ou na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Deste modo, a realização desta pesquisa se apresentou como uma ação necessária, visto que encontramos diversos estudos que abordam a Alfabetização Científica na área de Ciências da Natureza. Contudo, são escassos os estudos que abordam a sua importância para a aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A carência de estudos que relacionam a Alfabetização Científica com os processos de inclusão explicitam o quanto urgente se faz a realização de mais estudos na área da educação que tenham como objeto de interesse seus pressupostos relacionados à aprendizagem de pessoas público-alvo da Educação Especial.

Posto isto, emerge-se o seguinte problema de pesquisa: como a Alfabetização Científica pode contribuir com a aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza?

Destarte, a presente pesquisa objetivou, de modo geral, compreender a relevância da Alfabetização Científica para a aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza, por meio de uma pesquisa bibliográfica. De forma específica, objetivou-se: identificar se os discentes público-alvo da Educação Especial têm sido sujeitos de pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas na área de Ciências da Natureza e pautadas nos pressupostos da Alfabetização Científica; analisar como tem se dado a inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial nas aulas das disciplinas da área de Ciências da Natureza; verificar, com base nas pesquisas analisadas, se os pressupostos da Alfabetização Científica têm constituído as práticas dos docentes no que tange aos discentes público-alvo da Educação Especial.

Para alcançar tais objetivos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica visando trazer à tona estudos da área da educação que contribuíssem para compreensão da relevância da Alfabetização Científica para a aprendizagem dos estudantes público-alvo da

educação especial na área de ciências da natureza. Teoricamente, nos embasamos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997; 2010), nos pressupostos de pesquisadores atuais acerca do ensino de ciências (Chassot, 2003; Lorenzetti; Delizoicov, 2001; Lira, 2012; Sasseron, 2015) e nos estudos de Mantoan (2003), Mendes (2006), Martins (2011) acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Estruturalmente, esse texto está subdividido em seções, quais são: caminho metodológico; resultados; análise de dados e discussão; considerações.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa, pois “[...] se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar” (Martinelli, 1999, p. 115).

Ademais, quanto ao tipo, constitui-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, tendo em vista que ela é desenvolvida “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Essa metodologia apresenta como principal vantagem “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Nesse sentido, coloca-se o pesquisador em contato com pesquisas desenvolvidas a respeito da temática que será estudada.

Para melhor compreender o estado da arte das pesquisas que relacionam a Alfabetização Científica à aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza, no cotidiano da escola comum, realizamos buscas no banco de teses e dissertações da Capes e no *Google Scholar*. Também pesquisamos os sítios de periódicos relevantes da área de ensino de ciências, sendo eles: *Revista Ensaio: Pesquisa em Ciências*; *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*; *Investigações em Ensino de Ciências*; *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*; *Revista Actio: Docência em Ciências*.

As buscas foram realizadas considerando os seguintes critérios de inclusão: publicações no período de 2014 a 2021, sendo pesquisas desenvolvidas no idioma português; estudos desenvolvidos na área da Educação, grande área de Ciências Humanas; apresentar no título ou nas

palavras-chave os termos: Alfabetização Científica e Inclusão Escolar; Alfabetização Científica e Educação Especial; Alfabetização Científica e Inclusão; Alfabetização Científica e Pessoa com Deficiência. Salientamos que os estudos excluídos seguiram os seguintes critérios: estudos que abordam a Alfabetização Científica sem relacioná-la aos sujeitos público-alvo da Educação Especial; estudos que não estivessem no idioma português. Posteriormente, os resumos, assim como o corpo do texto dos trabalhos selecionados, foram lidos para verificar se eles convergiam com os objetivos desta pesquisa. Por fim, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, os trabalhos selecionados foram descritos e analisados.

RESULTADOS

Conforme os critérios descritos na metodologia deste trabalho, na *Revista Actio: Docência em Ciências*, a busca resultou em 62 artigos, no entanto, nenhum trabalho foi selecionado, por não contemplar o objeto de estudo desta pesquisa.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a busca gerou 720.150 resultados. Após o refinamento da pesquisa, os resultados foram reduzidos para 15.285, porém, a busca resultou em muitos trabalhos que não contemplavam os termos pesquisados, dificultando, assim, a seleção dos trabalhos de fato relevantes para atender os objetivos propostos neste estudo. Diante disso, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foi selecionada uma dissertação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

No que diz respeito ao *Google Scholar*, a busca resultou em aproximadamente 95.500 resultados. Após a aplicação dos filtros, os resultados foram reduzidos para 15.800. Assim como na Capes, o refinamento da pesquisa no *Google Scholar* também selecionou muitos trabalhos que não contemplavam os termos pesquisados. Assim, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados cinco trabalhos nesta plataforma.

Em relação aos periódicos *Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática e Investigações em Ensino de Ciências e Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, as buscas não geraram nenhum resultado que convergisse aos objetivos deste trabalho.

Vale destacar que o capítulo de livro intitulado “*Alfabetização Científica como potencializadora da Educação Inclusiva nas situações de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico*” (Araújo et al., 2021) também foi selecionado para a análise, devido à sua relevância para a

construção deste trabalho. Sendo assim, ao total, foram selecionados sete estudos para compor o desenvolvimento desta pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, como demonstra a tabela a seguir.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas para compor o corpus de análise deste estudo

| RELAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------|
| TÍTULO | AUTOR | ANO | TIPO DE ESTUDO |
| Alfabetização Científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental | Carolina Tereza de Araújo Xavier Medeiros | 2015 | Dissertação de Mestrado |
| Alfabetização Científica no processo de inclusão | Márcia Cristina de Oliveira | 2018 | Dissertação de Mestrado |
| Alfabetização Científica do estudante autista: desafios e possibilidades | Janayna Souza | 2019 | Artigo |
| A Alfabetização Científica na escola inclusiva: diálogos para suplementar a formação de professores | Ana Paula Aparecida dos Santos | 2020 | Dissertação de Mestrado |
| Alfabetização Científica e inclusão educacional: ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista | Marcella Fernandes Xavier; Paloma Alinne Alves Rodrigues | 2021 | Artigo |
| Alfabetização Científica como potencializadora da Educação Inclusiva nas situações de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico | Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rita Barcelos da Silva; Viviana Borges Corte; Sabrina da Silva Machado Trento | 2021 | Capítulo de livro |
| Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência | Natanniele Felício dos Santos; Janayna Souza | 2021 | Artigo |

Fonte: Dados da pesquisa

No artigo intitulado “*Alfabetização científica do estudante autista: desafios e possibilidades*”, Souza (2019) traz uma discussão a respeito da aprendizagem do estudante autista nas aulas de Ciências Naturais, nos anos

finais do Ensino Fundamental, a partir da Alfabetização Científica. Para esse fim, a autora realizou um estudo bibliográfico a respeito da formação de professores, do processo de aprendizagem do autista e da Alfabetização Científica.

Souza (2019) destaca que a inclusão vai muito além de apenas garantir a inserção do estudante autista no ambiente escolar, é fundamental que se garanta também sua permanência e seu aprendizado. Nesse viés, a autora pontua em seu texto sobre a importância da Alfabetização Científica para promover a inclusão e o aprendizado do estudante autista nas aulas de Ciências Naturais, concluindo que os caminhos necessários para tanto passam pela compreensão das especificidades do autista, que devem ser valorizadas e trabalhadas pelo professor. Portanto, é fundamental que o professor empreenda uma formação direcionada para a compreensão a respeito da Alfabetização Científica e da inclusão do autista nas aulas de Ciências.

O artigo de Santos e Souza (2021), intitulado “*Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência*”, objetiva, mediante um estudo qualitativo e bibliográfico, compreender a razão pela qual o capacitismo ainda vigora no ambiente escolar, impossibilitando a formação científica do estudante com deficiência. Segundo as autoras, a Alfabetização Científica é um recurso necessário para proporcionar ao estudante com deficiência um ensino de Ciências que se relacione com suas vivências fora do ambiente escolar, formando um sujeito crítico e autônomo. No entanto, os desafios enfrentados pelo docente para desenvolver o ensino científico em sala de aula se tornam ainda maiores quando se trata do estudante com deficiência, devido à constante presença do capacitismo na escola, fomentado por barreiras atitudinais e arquitetônicas, pelo despreparo dos profissionais que integram o ambiente escolar e pelo descaso em relação aos direitos da pessoa com deficiência.

Desse modo, para que seja possível o desenvolvimento de uma Alfabetização Científica para estudantes com deficiência, se faz necessário um espaço escolar acessível de garantia do acesso e permanência do estudante com deficiência e da efetivação de processos de formação inicial e continuada de professores que desenvolvam habilidades necessárias para uma prática docente inclusiva.

Em sua dissertação “*Alfabetização científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental*”, Medeiros (2015) teve como objetivo de pesquisa compreender quais as possibilidades e barreiras presentes no processo de Alfabetização Científica dos estudantes com deficiência visual, nos anos

iniciais do Ensino Fundamental nas escolas regulares, a fim de apresentar uma proposta didático-metodológica que possibilite, tanto para alunos videntes quanto para não videntes, a oportunidade de elaborar conceitos científicos por meio de práticas educativas inclusivas. A autora ainda pontuou os principais obstáculos que impedem o estabelecimento de uma educação genuinamente inclusiva, relacionados, dentre outras coisas, à escassez dos recursos didáticos utilizados e ao despreparo dos professores. Portanto, solucionar estes problemas se constitui em um caminho possível para se alcançar uma educação de qualidade, baseada nos pressupostos da Alfabetização Científica e que atenda a todas as diferenças existentes no ambiente escolar, proporcionando um ensino que fomente a formação de sujeitos críticos.

A dissertação de Oliveira (2018), intitulada “*Alfabetização científica no processo de inclusão*”, teve como foco compreender como a Alfabetização Científica colabora com a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para esse fim, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, a partir da observação participante mediante as aulas experimentais. Consequentemente, a esta pesquisa, a autora conclui que a perspectiva da Alfabetização Científica comprehende a escola como o ambiente de sistematização do saber e o professor como mediador deste processo. Portanto, em suas práticas, o professor enquanto mediador deve priorizar conteúdos relacionados aos interesses e vivências dos estudantes, a fim de promover uma educação de fato inclusiva e desenvolver habilidades que formarão um sujeito crítico e reflexivo.

Xavier e Rodrigues (2021), no artigo intitulado “*Alfabetização científica e inclusão educacional: ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista*”, objetivaram, por meio dos resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, promover uma reflexão a respeito da relevância do uso de sequências didáticas na aprendizagem dos alunos com deficiência. Para tanto, utilizaram como estratégia metodológica uma sequência didática de Ciências com um aluno que possuía Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para a produção de dados, as autoras realizaram uma entrevista não estruturada e optaram por gravar em áudio o diálogo realizado, posteriormente, a fala do entrevistado foi fielmente transcrita.

Por intermédio do desenvolvimento dessa pesquisa, Xavier e Rodrigues (2021) concluíram que se faz necessária, por parte do professor, uma maior compreensão das especificidades do estudante público-alvo da educação especial, a fim de atender de forma eficaz as necessidades de cada um. Por conseguinte, o uso de sequências didáticas constitui-se como um método

eficiente de auxílio ao professor de Ciências nesta tarefa, pois colabora com o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nesse viés, as autoras também destacam a importância da Alfabetização Científica, pois ela proporciona um ensino reflexivo em que o aluno com TEA poderá desenvolver seu pensamento crítico.

Em sua dissertação intitulada “*A alfabetização científica na escola inclusiva: diálogos para suplementar a formação de professores*”, Santos (2020) objetivou, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, mapear informações produzidas em pesquisas que abordam a Alfabetização Científica de pessoas com deficiências/transtornos, a fim de compará-las com situações concretas existentes em escolas estaduais do município de Maringá e, assim, compreender como as pesquisas têm colaborado com a Alfabetização Científica de estudantes com deficiências/transtornos e como tem se dado a percepção dos professores quanto à Alfabetização Científica para esses estudantes.

Para alcançar este objetivo, Santos (2020) realizou um levantamento bibliográfico, a fim de compor o Estado da Arte da pesquisa. Posteriormente, para realizar a análise das situações concretas no interior do ambiente escolar, foram examinadas as respostas de 19 professoras especialistas em Educação Inclusiva à uma questão significativa, assim como relatórios disponibilizados pela equipe administrativa de oito colégios, onde se deu a investigação. Com base em seus estudos, a autora concluiu que os instrumentos de coleta da pesquisa apresentaram uma significativa importância do Ensino de Ciências para a Alfabetização Científica de estudantes com deficiências/transtornos, pontuando que se fazem necessários uma conexão entre a comunidade escolar, instrumentos e procedimentos de ensino, para que se obtenha um resultado satisfatório na Alfabetização Científica. Outro aspecto pontuado pela autora é quanto aos estudos existentes que abordam essa temática, Santos (2020) destaca que, embora eles contribuam como aporte para reflexões docentes, faltam pesquisas que explorem outros aspectos relacionados ao Ensino de Ciências para a Alfabetização Científica de alunos com deficiências/transtornos. Além disso, ainda que, em sua maioria, os professores compreendam a importância do ensino inclusivo que objetiva a alfabetização científica, as falhas presentes em suas formações impedem uma prática inclusiva dentro da sala de aula.

No capítulo de livro intitulado “*Alfabetização Científica como potencializadora da Educação inclusiva nas situações de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico*”, Araújo *et al.* (2021) objetivaram, por meio de uma revisão bibliográfica, refletir acerca da

relevância da Alfabetização Científica no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Destarte, os autores salientam que, desde o dia 1º de janeiro de 2019, os direitos pertencentes aos cidadãos brasileiros têm sido alvo de retrocessos, e a Alfabetização Científica, sobretudo das minorias, não está entre os objetivos do atual governo. Portanto, para os autores, realizar este trabalho se constitui em um ato de resistência.

Como resultado da revisão bibliográfica realizada, Araújo *et al.* (2021) concluíram que a Alfabetização Científica deve estar presente no ensino da área de Ciências da Natureza, visto que ela beneficia o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como proporciona a formação de sujeitos críticos. Os autores também pontuaram que, para os docentes da área de Ciências da Natureza, é necessário existir uma formação continuada direcionada para os objetivos da Alfabetização Científica, pois ela pode contribuir com o processo de inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial.

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a análise dos sete estudos selecionados para essa pesquisa bibliográfica, cumpre destacar que, considerando o ensino de Ciências da Natureza, a Alfabetização Científica constitui-se uma premissa importante a ser considerada na escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, uma vez que ela promove processos de aprendizagem significativos para os estudantes, principalmente por considerar a realidade deles e as suas potencialidades. Desse modo, a Alfabetização Científica se apresenta como a capacidade desenvolvida pelo estudante para analisar as situações que ele vivencia, sendo capaz de tomar decisões e se posicionar (Sasseron, 2015). Sendo assim, concordamos com Souza (2019), quando destaca que

A ciência precisa ser vivenciada pelos estudantes, experimentada, interpretada, levada para o cotidiano. Além disso, é necessário aproximar o conhecimento prévio que o estudante traz de suas experiências enquanto sujeito do conhecimento científico produzido, da relação entre ciência e tecnologia, ciência e meio ambiente (Souza, 2019, p. 29519).

Nesse sentido, os trabalhos de Oliveira (2018) e de Xavier e Rodrigues (2021) reforçam nossa compreensão de que a Alfabetização Científica

possibilita o desenvolvimento de um ensino de ciências significativo, que vai além do ambiente escolar, pois ela conduz a uma prática de ensino por investigação e argumentação, que aproxima a ciência do cotidiano do estudante, possibilitando que ele, por meio de suas próprias vivências e descobertas, atue como protagonista de sua construção de conhecimento, sendo capaz de compreender e questionar o mundo ao seu redor.

No que tange ao Ensino de Ciências, Chassot (2003, p. 90) evidencia que, até meados da década de 90, “Não se escondia o quanto a transmissão (massiva) de conteúdos era o que importava. Um dos índices de eficiência de um professor – ou de um transmissor de conteúdo – era a quantidade de páginas repassadas aos estudantes – os receptores”. Desse modo, a educação restringia-se à memorização de conteúdo, resultando em sujeitos passivos e acríticos. Posto isto, vale destacar que, atualmente, esse modelo de educação tradicional, bancário e tecnicista ainda se perpetua em muitas escolas, e uma das causas para que isso ocorra é o despreparo dos docentes para lidar com as diferenças dos sujeitos, pois a boa atuação do professor constitui-se como um fator determinante para se alcançar um ensino significativo e inclusivo almejado com a Alfabetização Científica. Destarte, Lorenzetti e Delizoicov (2001) defendem que

Se este é um desafio ao professor, não cabe a ele a exclusividade para o seu enfrentamento. Fica clara a necessidade de um redirecionamento nos cursos de formação inicial de professores, bem como um processo de formação continuada em serviço que se articule organicamente ao trabalho docente, de modo a poder fornecer condições materiais, profissionais e intelectuais capazes de assegurar aos professores uma atuação educativa na perspectiva aqui proposta (2001, p. 57).

Nesse prisma, Santos e Souza (2021) destacam que os desafios enfrentados pelos professores para promover a Alfabetização Científica dos alunos público-alvo da Educação Especial estão relacionados à uma formação que não almeja o desenvolvimento de competências que o habilite a lidar com as diferenças existentes no ambiente escolar.

Medeiros (2015, p. 60) corrobora o exposto quando afirma que “[...] um dos maiores obstáculos à realização de um processo de alfabetização científica balizado pelos pressupostos da educação inclusiva recai predominantemente no despreparo dos professores com relação aos conceitos científicos.”. Nesse caminho, ressaltamos que, para se alcançar uma educação de fato inclusiva, é necessário, dentre outras coisas, docentes capacitados para lidar com as diferenças.

Ademais, a sala de aula é um ambiente plural. Quanto a isso, Mantoan (2003, p. 12) salienta que “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”. Nesse sentido, para se proporcionar um ensino inclusivo que potencializa a aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, consideramos elementar que o professor observe quais são as dificuldades e potencialidades dos sujeitos que constituem sua sala de aula, e esteja preparado e capacitado para atendê-los segundo as suas especificidades. Sendo assim, é indispensável o uso de metodologias de aprendizagem que culminem na formação de sujeitos autônomos, para tanto, se faz necessário

[...] pensar uma Educação Inclusiva partindo do viés de que somos seres plurais, com comportamentos distintos frente à sociedade, e não devemos planejar práticas pedagógicas padronizadas. Os sistemas educacionais devem estar bem estruturados para oferecer ensino de qualidade para todos, por meio de ações que permitam ao aluno mostrar suas habilidades, possibilitando visibilidade no espaço escolar (Oliveira, 2018, p. 10).

Portanto, concordamos com Araújo *et al.* (2021), que garantir que a pessoa com deficiência frequente a escola não é suficiente, também é necessário que o docente desenvolva mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento e o aprendizado de cada indivíduo segundo as suas especificidades, de modo a superar as dificuldades e desenvolver suas potencialidades. Outrossim, compreendendo que a sala de aula é um ambiente repleto de diversidades, é necessário almejar

[...] trazer essas pessoas ao meio social, evidenciando a possibilidade de agirem com autonomia na realização de diversas atividades, bem como na tomada de decisões, desde que se tenha a promoção de ambientes acessíveis e de apoio, com eliminação de barreiras, desconstruções de conceitos de ordem cultural e revisão de políticas e normas sociais. (Santos, 2020, p. 83).

À vista disso, inferimos que os estudos selecionados corroboram que os processos de inclusão relativos ao ambiente educacional vão muito além da oferta de vagas destinadas aos estudantes com deficiência. Não basta inseri-

los no mesmo ambiente que os estudantes sem deficiência sem garantir que eles tenham, além do acesso, a possibilidade de permanecer e se desenvolver neste ambiente, por meio de relações alteritárias e dialógicas significativas.

Ademais, um ambiente escolar que acolhe as diferenças perpassa, dentre outras características, por uma estrutura física que assegura a mobilidade da pessoa com deficiência, por profissionais capacitados para atender suas especificidades e pela oferta de um ensino inclusivo que comprehende que todos os sujeitos são capazes de aprender e se desenvolver, pois a limitação maior dentro do ambiente escolar não está na deficiência em si, mas nas muitas barreiras encontradas pelos estudantes. Portanto, é imprescindível criar e garantir possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Nesse sentido, a Alfabetização Científica cumpre um papel essencial no que diz respeito ao Ensino de Ciências, pois ela potencializa a aprendizagem de todos os estudantes por meio da investigação e argumentação, considerando seus conhecimentos prévios como ponto de partida.

No que tange às potencialidades da Alfabetização Científica para os processos inclusivos na área de Ciências da Natureza, Medeiros (2015, p. 59) conjectura que os estudos selecionados desvelaram que a Alfabetização Científica não é alcançada por meio de metodologias e abordagens de ensino tradicionais e que essas não constituem caminhos relevantes para a escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial, pois “[...] o ensino dos conteúdos científicos deve se contrapor à memorização”.

Desse modo, concordamos com Souza (2019) que o ensino de Ciências não se limita à memorização de conteúdo, objetivando-se obter um bom desempenho nos exames escolares. Ao invés disso, a ciência deve fazer sentido para o estudante e se aproximar de situações reais de seu cotidiano de modo que ele compreenda sua finalidade. Corroborando o exposto, Xavier e Rodrigues (2021) evidenciam que

considera-se dado o início da AC quando o sujeito utiliza de conceitos científicos para explicar fatos cotidianos e é capaz de agregar valor ao conteúdo aprendido, ao reconhecer que as Ciências estão presentes em todos os âmbitos da vida humana e ser capaz, não apenas de reconhecer conceitos, teorias e hipóteses científicas, mas aplicá-las ao seu cotidiano e apreciar a estimulação intelectual que estas Ciências suscitam

Assim, para que esses sujeitos aprendam, se desenvolvam e tenham êxito no ambiente escolar a partir dos pressupostos da Alfabetização

Científica, algumas abordagens de ensino, como o ensino de ciências por investigação e argumentação, são estritamente necessárias.

Compreendendo que a escolha por metodologias e abordagens de ensino que contemplem as especificidades dos sujeitos não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de educação inclusiva. Reforçamos a importância e urgência de uma capacitação docente que abranja os pressupostos da Alfabetização Científica e o prepare para atuar com os estudantes com deficiência, pois “[...] defendemos que todos os estudantes têm direito de ser alfabetizados cientificamente, não é porque alguns enfrentam barreiras que devem ser excluídos do processo de conhecer e refletir sobre a sua realidade” (Souza, 2019, p. 295220).

De acordo com Santos e Souza (2021, p. 86933), “Se tratando a Educação Inclusiva de uma concepção de escola para todos, faz-se justo ofertar condições de igualdade para o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola a fim de dar-lhes condições para o desenvolvimento da autonomia”. Sendo assim, alfabetizar cientificamente o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação é uma forma de garantir o seu direito de acesso ao aprendizado e romper com o capacitismo, que ainda está presente nas situações tradicionais de ensino e que compreende o aluno com deficiência como alguém incapaz, sem muitas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Nesse caminho, segundo Oliveira (2018, p. 72), “A maior potencialidade da perspectiva da Alfabetização Científica e da Educação Inclusiva é possibilitar o acesso ao conhecimento, dando voz àqueles que são silenciados durante o processo de ensino. É tal processo que dá significado à escola e à sua existência”. Além disso,

Na busca por prospecções na direção de dar voz e visibilidade às pessoas com deficiências/transtornos, enquadra-se o EC planejado de modo a desenvolver a alfabetização científica, habilidade que permite o desenvolvimento integral dos estudantes tornando-os aptos a exercerem o conjunto de competências que lhes cabem como cidadãos (Santos, 2020, p. 83-84).

Outrossim, nas palavras de Araújo *et al.* (2021, p. 121), “o ensino de ciências, por meio da Alfabetização Científica, pode dar bons resultados para os alunos com ou sem deficiência, haja vista que o aluno buscará o seu próprio conhecimento. Nesse processo, o educador irá fazer a mediação necessária para o aluno aprender a aprender”.

Mediante o exposto, compreendemos que a Alfabetização Científica é um caminho excelente a se trilhar na busca de um ensino de ciências inclusivo, pois ela potencializa a aprendizagem de todos os estudantes, sendo eles público-alvo da educação especial ou não, garantindo o acesso de todos, sem distinção, à uma educação de qualidade socialmente referenciada, equitativa e inclusiva. Destarte, a Alfabetização Científica comprehende o estudante como protagonista de seu processo educativo, proporcionando a ele um conhecimento baseado em investigações e argumentações que aproxima o conhecimento científico de sua realidade. Desse modo, o estudante além de compreender a importância da ciência e utilizá-la em situações reais vivenciadas por ele, também desenvolve a capacidade de pensamento crítico e reflexivo, ampliando sua percepção acerca do mundo.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo geral compreender a relevância da Alfabetização Científica para a aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza. Por conseguinte, vale destacar que os estudos selecionados evidenciam que a Alfabetização Científica potencializa o desenvolvimento e respeita as singularidades dos estudantes com e sem deficiência, uma vez que ela aproxima o conhecimento científico do cotidiano, abrangendo aspectos sociais e pessoais da vida deles, oportunizando um conhecimento de fácil assimilação e um ensino emancipador fomentado por práticas de investigação e argumentação. Nesse sentido, ao ser alfabetizado cientificamente, tanto os discentes público-alvo da Educação Especial quanto os outros desenvolvem sua criticidade e se tornam capazes de pensar, analisar, interpretar e transformar a realidade a qual estão inseridos.

De modo específico, este trabalho objetivou identificar se os discentes público-alvo da Educação Especial têm sido sujeitos de pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas na área de Ciências da Natureza e pautadas nos pressupostos da Alfabetização Científica. À vista disso, ressaltamos que, considerando a realização dessa pesquisa bibliográfica em cinco periódicos de relevância nacional para o ensino de Ciências, no *Google Scholar* e no catálogo de teses e dissertações da CAPES, a quantidade de estudos encontrados foi pequena.

Ademais, também objetivou-se analisar como tem se dado a inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial nas aulas das disciplinas da área de Ciências da Natureza. Quanto a este objetivo, podemos inferir que é notório que, mesmo com os avanços das políticas sobre inclusão e o aumento

da presença dos discentes com deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no ambiente da escola regular ainda persistem no ensino de Ciências práticas educativas tradicionais, segregadoras e mecânicas, que integram mas não incluem os discentes público-alvo da Educação Especial nas aulas de Ciências e “Com isso, as escolas acabam por reduzir a participação desse aluno apenas a um processo de socialização” (Oliveira, 2018, p. 65).

Por fim, objetivou-se verificar, com base nas pesquisas analisadas, se os pressupostos da Alfabetização Científica têm constituído as práticas dos docentes, no que tange aos discentes público-alvo da Educação Especial. Nesse viés, foi observado que alguns dos autores selecionados destacam que há incipiente de processos de formação docente inicial e continuada que estejam direcionados para a Educação Inclusiva e para as práticas de um ensino de Ciências, pautados na Alfabetização Científica. Portanto, essa inaptidão do docente para mediar o processo educativo dos estudantes se constitui como uma barreira que dificulta ou até mesmo impede a Alfabetização Científica dos discentes público-alvo da Educação Especial.

Ante o exposto, é importante ressaltar que, ao realizar essa pesquisa bibliográfica, foram encontrados diversos estudos que abordam a Alfabetização Científica na área de Ciências da Natureza, contudo, são escassos os estudos que abordam a importância da Alfabetização Científica para a aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Portanto, tendo em vista a importância da Alfabetização Científica para fomentar as práticas de um ensino de Ciências inclusivo que almeja a formação de sujeitos críticos e autônomos para compreensão da importância dos saberes científicos e como eles estão presentes em seu cotidiano, salienta-se que se faz necessária a realização de mais estudos na área da Educação que tenham como objeto de interesse os pressupostos da Alfabetização Científica relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento de pessoas público-alvo da Educação, a fim de que novas possibilidades se abram para se pensar as práticas pedagógicas direcionadas a eles.

Em suma, pontuamos que é inaceitável (e ilegal) que, nos dias atuais, ainda existam práticas de ensino que não sejam inclusivas, que classificam os estudantes de acordo com suas necessidades, promovendo segregação e exclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Outrossim, reiteramos que as barreiras que ainda existem no ambiente escolar não estão nas limitações dos estudantes e sim nos meios ineficazes de ensino, por isso, a escola precisa se adequar para acolher a diversidade, assegurando que, por meio da equidade, todos tenham acesso à igualdade de direitos e adaptações

de práticas pedagógicas, através da valorização das especificidades desses sujeitos. Para se alcançar esse objetivo, é importante que a escola disponha de múltiplas estratégias de ensino que se orientem a partir das diferenças e promova a construção de conhecimentos a partir dos saberes individuais.

À vista disso, advogamos que a Alfabetização Científica cumpre este objetivo, pois ela pode se adequar ao modo particular de aprendizado de cada educando, promovendo a participação e potencializando o desenvolvimento de todos. Além disso, a Alfabetização Científica se distancia de práticas de ensino tradicionais, padronizadas e segregadoras, possibilitando que todos tenham acesso ao mesmo conhecimento, porém de acordo com a forma e o tempo de aprendizagem de cada um. Portanto, a oferta de um ensino de Ciências que objetiva a Alfabetização Científica dos estudantes é necessária, inclusive nos anos iniciais da Educação Básica, pois ela gera possibilidades para o desenvolvimento de diversas habilidades como a criticidade, a autonomia, a observação, a reflexão e o pensamento lógico, que são fundamentais para a formação humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. M. ET AL. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO POTENCIALIZADORA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO. In: DRAGO, ROGÉRIO; ARAÚJO, MICHELL PEDRUZZI MENDES; DIAS, ISRAEL ROCHA. INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM ESPAÇOSTEMPOS EDUCATIVOS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES. CAMPOS DOS GOYTACAZES: ENCONTROGRAFIA, 2021. P. 117-138.

CHASSOT, A. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA POSSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO SOCIAL. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, RIO DE JANEIRO, N. 22, P. 89-100, ABR. 2003.

CHASSOT, A. EDUCAÇÃO CONSCIÊNCIA. 2. ED. SANTA CRUZ DO SUL: EDUNISC, 2007.

GIL, A. C. COMO ELABORAR PROJETOS DE PESQUISA. SÃO PAULO. EDITORA ATLAS, 2002.

LIRA, M. APLICAÇÃO E IMPLICAÇÃO DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, CAMPINAS. ANAIS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/SP: JUNQUEIRÁ&MARIN EDITORES, 2012. PÁGINAS 5025-5035. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DOCPLAYER.COM.BR/165647676-APLICACAO-E-IMPLICACOES-DE-PRATICAS-ARGUMENTATIVAS-PARA-O-PROCESSO-DE-ALFABETIZACAO-CIENTIFICA.HTML](https://DOCPLAYER.COM.BR/165647676-APLICACAO-E-IMPLICACOES-DE-PRATICAS-ARGUMENTATIVAS-PARA-O-PROCESSO-DE-ALFABETIZACAO-CIENTIFICA.HTML). ACESSO EM: 08 SET. 2022.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS. **ENSAIO – PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, BELO HORIZONTE, V. 3, N. 1, P. 45–61, 2001. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SCIENO.BR/J/EPEC/A/N36PNX6VRYXDGMDF76MNDH/?FORMAT=PDF&LANG=PT](https://www.scielo.br/j/epec/a/N36PNX6VRYXDGMDF76MNDH/?FORMAT=PDF&LANG=PT). ACESSO EM: 11 SET. 2022.

MANTOAN, M. T. **INCLUSÃO ESCOLAR. O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?** SÃO PAULO: MODERNA, 2003.

MARTINELLI, M. L. **PESQUISA QUALITATIVA: UM INSTIGANTE DESAFIO.** SÃO PAULO: VERAS, 1999.

MARTINS, L. A. R. A VISÃO DE LICENCIANDOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL COM VISTAS À ATUAÇÃO COM A DIVERSIDADE DOS ALUNOS. IN: CAIADO, KATIA REGINA MORENO; JESUS, DENISE MEYRELLES; BAPTISTA, CLAUDIO ROBERTO (ORG.). **PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO EM FOCO.** PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2011.

MEDEIROS, C. T. DE A. X. **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COM UM OLHAR INCLUSIVO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ABORDAGEM DE CONCEITOS DE ASTRONOMIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** 2015. 99 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA) UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI, 2015. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://APP.UFF.BR/RIUFF/HANDLE/1/4588](https://app.uff.br/riuff/handle/1/4588). ACESSO EM: 21 NOV. 2022.

MENDES, E. G. A RADICALIZAÇÃO DO DEBATE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, RIO DE JANEIRO, V. 11, P. 387–405, 2006.

NASCIMENTO, V. B. DE. **FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA.** 1.ED. ILHÉUS: EDITUS, 2012.

OLIVEIRA, M. C. **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO.** 77 F. DISSERTAÇÃO (PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, ALEGRE, 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SUCUPIRA.CAPES.GOV.BR/SUCUPIRA/PUBLIC/CONSULTAS/COLETA/TRABALHOCONCLUSAO/VIEWTRABALHOCONCLUSAO.JSF?POPUP=TRUE&ID_TRABALHO=6536681](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho/CONCLUSAO/VIEWTRABALHOCONCLUSAO.JSF?POPUP=TRUE&ID_TRABALHO=6536681). ACESSO EM: 22 NOV. 2022.

SANTOS, A. P. A. DOS. **A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA INCLUSIVA: DIÁLOGOS PARA SUPLEMENTAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** 2020. 121 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO). PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, MARINGÁ, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTP://REPOSITORIO.UEM.BR:8080/JSPUI/HANDLE/1/5936](http://REPOSITORIO.UEM.BR:8080/JSPUI/HANDLE/1/5936). ACESSO EM: 23 NOV. 2022.

SANTOS, N. F. DOS; SOUZA, J. CAPACITISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA/EMPOWERMENT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: IMPLICATIONS FOR SCIENTIFIC LITERACY OF STUDENTS WITH DISABILITIES. **BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT**, PENEDO, V. 7, N. 9, P. 86920-86934, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://OJS.BRAZILIANJOURNALS.COM.BR/INDEX.PHP/BRJD/ARTICLE/VIEW/35441](https://ojs.brazilianjournals.com.br/index.php/BRJD/article/view/35441). ACESSO EM: 20 NOV. 2022.

SASSERON, L. H. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRUTURA E INDICADORES DESTE PROCESSO EM SALA DE AULA. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2008.

SASSERON, L. H. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA, ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIAS DA NATUREZA E ESCOLA. ENSAIO- PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. BELO HORIZONTE, V. 17, P. 49-67, 2015.

SOUZA, J. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DO ESTUDANTE AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT**, PENEDO, V. 5, N. 12, P. 29513-29523, 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BRAZILIANJOURNALS.COM/INDEX.PHP/BRJD/ARTICLE/VIEW/5251](https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5251). ACESSO EM: 20 NOV. 2022.

VYGOTSKY, L. S. OBRAS ESCOGIDAS V: FUNDAMENTOS DE DEFECTOLOGIA. MADRI: VISOR, 1997.

VIGOTSKI, L. S. PSICOLOGIA PEDAGÓGICA. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2010.

XAVIER, M. F; RODRIGUES, P. A. A. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL: ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **CADERNOS DE APLICAÇÃO**, PORTO ALEGRE, V. 34, N. 2, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SEER.UFRGS.BR/CADERNOSDOAPLICACAO/ARTICLE/VIEW/114051](https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoaplicacao/article/view/114051). ACESSO EM: 22 NOV. 2022.